

Cândida Maria Santos Daltro Alves

(In)Disciplina na Escola

cenas da complexidade de um cotidiano escolar



(In)Disciplina na Escola:

cenar da complexidade de um cotidiano escolar



Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

PAULO GANEM SOUTO - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANACI BISPO PAIM - SECRETÁRIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ANTONIO JOAQUIM BASTOS DA SILVA - REITOR

LOURICE HAGE SALUME LESSA - VICE-REITORA

DIRETORA DA EDITUS

MARIA LUIZA NORA

Conselho Editorial:

Antônio Roberto da Paixão Ribeiro

Dário Ahnert

Dorival de Freitas

Eronilda Maria Góis de Carvalho

Fernando Rios do Nascimento

Francolino Neto

Lino Arnulfo Vieira Cintra

Maridalva Souza Penteado

Maria Laura Oliveira Gomes

Marileide Santos Oliveira

Paulo dos Santos Terra

Reinaldo da Silva Gramacho

Rosana Lopes

Rozemere Cardoso de Souza

Cândida Maria Santos Daltro Alves

(In)Disciplina na Escola:

cenar da complexidade de um cotidiano escolar

Ilhéus-BA
2006


Editora da UESC

©2006 by CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES

1ª edição: 2006

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000 Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126
<http://www.uesc.br/editora> e-mail: editus@uesc.br

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Adriano Lemos

ILUSTRAÇÃO

Marcos Maurício

REVISÃO

Aline Nascimento / Maria Luiza Nora / Maria Schaun

EQUIPE EDITUS

Diretor de Política Editorial: Jorge Moreno; **Revisão:** Maria Luiza Nora, Aline Nascimento;

Supervisão de Produção: Maria Schaun; **Coord. de Diagramação:** Adriano Lemos;

Design Gráfico: Alencar Júnior.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474 Alves, Cândida Maria Santos Daltro.

(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar / Cândida Maria Santos Daltro Alves.

- Ilhéus, Ba: Editus, 2006.

170p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 85-7455-108-2

1. Disciplina escolar. 2. Prática pedagógica. I. Título.

CDD 371.51

Ficha catalográfica: Silvana Reis Cerqueira - CRB5/1122

AGRADECIMENTOS

Este livro foi escrito a partir da minha dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em abril de 2002. Sua conclusão foi possível graças à ajuda de muitas pessoas e instituições. Dentre elas, inicialmente, gostaria de destacar quatro pessoas:

A professora doutora Maria Helena, especialmente, pelo carinho e acolhida nos momentos mais difíceis, além das preciosas correções e intervenções.

O professor doutor Ulisses Ferreira de Araújo, em quem me inspirei teoricamente para desenvolver a pesquisa e o livro, desde o primeiro momento. Durante os três anos em que estive envolvida no programa de mestrado, o professor Ulisses foi um orientador que sempre instigou a busca de novas perspectivas teóricas e metodológicas permitindo que eu o acompanhasse também em seus projetos de capacitação de professores, na construção de escolas democráticas, desenvolvidos em municípios no interior de São Paulo, em especial, Itabira e Capivari. Essa característica, juntamente com a confiança que depositou em minhas idéias, foi fundamental para os avanços pessoais e teóricos que aparecem neste trabalho.

A professora doutora Maria Teresa Eglér Mantoan* que tanto contribuiu, desde a qualificação, com as suas preciosas considerações, conversas e pela amizade que demonstrou e continua demonstrando. E ainda, por não ter desistido de acreditar no potencial deste trabalho e na necessidade de tal publicação. Sem sua persistência em cobrar-me, este livro não teria se concretizado.

Meu esposo, Jaênes Miranda Alves. Como companheiro, estudioso e apreciador da Educação, incentivou-me sempre a não desistir do meu objetivo e proporcionou-me as condições necessárias ao cumprimento deste. Sem sua participação, afetiva e compreensiva, este trabalho não teria sido possível.

Além deles, gostaria de agradecer também à professora doutora Valéria Amorim Arantes de Araújo, da Universidade de São Paulo, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação para o tratamento com os dados coletados. Aos professores e aos colegas do Curso de Pós-Graduação da FE/ UNICAMP pelas discussões que tanto me enriqueceram. A todos aqueles que, de alguma maneira, atenderam-me sempre, prontamente, nas dependências dessa UNIVERSIDADE.

Por fim, agradeço a todas as escolas de Piracicaba que abriram suas portas para essa investigação, aos alunos que dela fizeram parte e ao CNPq, pelo apoio financeiro que me permitiu chegar ao fim do mestrado.

Aos meus queridos familiares e aos amigos “Piracicabanos de todo o Brasil”, pelo carinho e apoio em momentos especiais. À minha amiga de todas as horas, Vânia Torga, pela disponibilidade e atenção em suas enriquecedoras leituras.

* Professora da Universidade Estadual de Campinas, integrante da banca examinadora da defesa da minha Dissertação de Mestrado.

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra à minha grande inspiradora, pela força interior que tem, mulher que não cansa de lutar pela vida, minha mãe, Lola.

PREFÁCIO

A tendência de enquadrar a infância em teorias, escalas, níveis de desenvolvimento e de submeter a criança àquilo que os especialistas definem como pertinentes, esperados, adequados e aceitáveis tem sido marcante na organização do processo escolar e na orientação aos professores, em casos de indisciplina e/ou de fracasso de alguns aprendizes.

Pedagogias baseadas nas grandes narrativas, que reduzem a criança a verdades universais constituem uma grande barreira ao avanço da sua educação.

Encantada com a possibilidade de governar os corpos e o pensamento humano, por meio de discursos de normatização, a escola se empenha em produzir o aluno ideal, essa criatura imaginária e busca uma solução mágica, essencial, que encampe a gama de problemas criados pelas diferenças cada vez mais patentes do seu alunado.

Já não se fazem mais alunos como antigamente e nem conseguimos fugir dos indisciplinados, daqueles que não aprendem e que enfrentam a cultura escola, rebelando-se contra o poder homogeneizador dessa instituição eminentemente elitista e excludente.

Protegida pelo escudo da autoridade científica e por outros anteparos mais frágeis, a escola insiste em exercer seu poder sobre os alunos com as mesmas armas de sempre: a prova, a repetência, a advertência, a expulsão. Ou substitui seus aparatos de guerra contra a indisciplina, o desempenho escolar deficitário por outros artefatos que também reprimem, por rotulação, rebaixamento, discriminação, pelo discurso difamante da desigualdade e também da tolerância e do respeito, na melhor das hipóteses.

Especialistas são freqüentemente chamados para solucionar problemas criados pela ineficiência da escola ao coibir

situações e comportamentos que considera indesejáveis.

Neste admirável mundo novo, a escola não está mais dando conta de formatar os seus alunos. Aleluia!!!

Imersa no cotidiano escolar, lugar privilegiado para se desvendar mistérios da criança e da educação, Cândida Daltro Alves nos traz, neste livro, históricas verídicas, que pinçou com esmero, para esclarecer seu objeto de estudos – a (in)disciplina na escola.

Muito mais do que tentar resolver suas questões, à luz da teoria da complexidade ou da complexidade de outras teorias referidas em seu trabalho, a autora nos oferece a riqueza dos dados que garimpou no dia-a-dia das salas de aula. São fragmentos da vida escolar que nos fazem crer, mais uma vez, que a construção de um sujeito livre prescinde da disciplina, nesse sentido comum, no qual o termo se aplica. Que ensinar não é um “disciplinamento” e que os currículos e a formação escolar devem ser sempre e para sempre não-disciplinares.

Viva, então, a indisciplina, quando ela nos defende de um poder aniquilador, que nos detém, inferioriza, descaracteriza. Que seja o brado do aluno, do professor, de todos nós contra os que nos tiranizam e uma forma de resistir a qualquer contenção à nossa liberdade e ao direito de exercê-la, plenamente, na escola e pela vida afora.

*Maria Teresa Eglér Mantoan**
Campinas, em outubro de 2005.

* (Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Leped – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade).

Sumário

1 CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR.....	13
2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A (IN)DISCIPLINA	23
2.1 O pensamento complexo	24
2.2 Modelo de sujeito psicológico estudado por Araújo.....	28
2.3 Indisciplina na escola - o que pensam alguns pesquisadores?	31
2.4 Buscando-se formas de enfrentar a indisciplina na sala de aula	72
3 O PLANO DA INVESTIGAÇÃO.....	85
3.1 Problematização e objetivos	85
3.2 Metodologia.....	88
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4.1 Caracterização da sala de aula observada na escola pública	92
4.1.1 Cenas do cotidiano do professor Lírio em sala de aula	94
A) Análise inicial das observações nas aulas de Inglês	97
4.1.2 Cenas do cotidiano da professora Rosa em sala de aula	104
A) Análise inicial das observações nas aulas de Matemática.....	116
4.1.3 Cenas do cotidiano da professora Acácia em sala de aula	123
A) Análise inicial das observações nas aulas de Português	127

4.1.4 Cenas do cotidiano da professora Tulipa em sala de aula	129
A) Análise inicial das observações nas aulas de Educação Física	131
4.1.5 Cenas do cotidiano da Professora Bromélia em sala de aula	134
A) Análise das observações nas aulas de História	135
4.1.6 Cenas do cotidiano da professora Violeta em sala de aula	139
4.1.7 Cenas do cotidiano da professora Margarida em sala de aula	144

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE DAS CENAS DO COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA.....159

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS167

1

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR

O ano era 2001, lá estava eu, numa escola, para passar a manhã observando aquela sala de aula com problemas de (in)disciplina. Era uma quinta-feira, do mês de novembro. Os alunos entraram agitados do recreio. Notei que a professora estava um tanto assustada, ela recuou da porta, liberando a passagem e pediu que todos sentassem e se acalmassem.

Um aluno deitou-se na mesa da professora. Esta, por sua vez, dirigiu-se até sua mesa e pediu licença ao aluno para poder sentar-se na cadeira para preencher a ficha de frequência dos alunos.

O aluno se levantou e foi até o final da sala, reuniu algumas carteiras, uma ao lado da outra, deixando-as no tamanho de uma mesa de pingue-pongue. Depois, convidou alguns colegas para jogar pingue-pongue com ele.

A professora, percebendo o movimento, pediu aos alunos que sentassem e continuou a verificação da frequência, mesmo em meio ao barulho.

Alguns alunos não deram importância à professora, formaram uma fileira dupla e iniciaram o jogo de pingue-pongue dentro da sala de aula.

A professora, sem saber que atitude tomar, pediu mais uma vez que todos sentassem e fizessem silêncio para poder fazer a correção da atividade.

Os alunos que estavam jogando não lhe deram a menor importância e continuaram jogando pingue-pongue como se só eles estivessem na sala.

A professora foi até eles e disse-lhes que não era hora de brincadeira e que estavam atrapalhando a correção. Alguns alunos foram sentar, mas ainda ficaram dois que persistiram em continuar jogando.

Mais uma vez, a professora se deslocou até o fundo da sala e retirou as carteiras que estavam juntas formando a mesa de pingue-pongue, ameaçou tomar a bola e só devolvê-la no final da aula.

O aluno resmungou que a bola era dele e não da professora e saiu quicando a bola com a raquete na parede da sala.

O professor, sem condições de dar continuidade à correção da atividade, dirigiu-se até o aluno e ameaçou, mais uma vez, tomar a bola caso não parasse a brincadeira.

O aluno, então, colocou a raquete e a bola dentro da calça, saiu da sala sem pedir licença à professora e foi brincar na quadra. Não encontrando ninguém ali para jogar com ele, retornou à sala de aula e ficou quicando a bola perto da professora que estava na lousa.

A princípio, a professora fingiu não dar importância. Depois, foi perto do aluno, pediu a bola e disse para ele sentar-se.

O aluno saiu andando, brincando com a bola, não a entregou à professora e nem foi sentar-se. Continuou a brincar, só que, desta vez, para chamar mais a atenção, anunciou em voz alta que o show de malabarismo iria começar. Pegou a raquete e a bola e foi para frente da lousa brincar.

A professora, mais uma vez, parou o que estava tentando concluir, a correção, e saiu atrás do aluno para pegar a bola, mas ele correu em direção à porta e saiu da sala. A professora fechou a porta da sala e deixou o aluno do lado de fora batendo na porta, pedindo para entrar. Ela, porém, disse a ele que poderia ficar lá fora, pois a diretora iria conversar com ele e pediu a um outro aluno que fosse chamar a diretora para resolver a questão.

A diretora chegou e levou o aluno que estava fora da sala.

Quando a professora pensou que poderia, finalmente, concluir a correção, um outro aluno pegou uma bola de futebol e começou, também, a brincar na sala. A professora chamou sua atenção para deixar de fazer graças e continuou a correção, individualmente, nos cadernos.

Dois outros alunos se juntaram ao que estava com a bola e começaram a jogar futebol dentro da sala mesmo.

A professora foi para perto deles e pegou a bola. O aluno, dono da bola, tentou tirá-la das mãos da professora, mas não obteve sucesso. Ficou mais irritado e foi seguindo a professora para ver se conseguia recuperar a bola.

A professora falou para ele que entregaria a bola no final da aula.

Então, o aluno começou a cantar em voz alta e a passar pelos colegas, mexendo nas cabeças de um e de outro, dando-lhes peteleco.

A professora nada dizia a respeito do ocorrido.

O aluno, bravo, jogou a carteira no chão e disse que queria a bola dele de volta.

A professora parou o que estava fazendo e olhou imóvel, para o aluno.

O aluno levantou a carteira do chão e disse outra vez que queria a bola. A professora não falou nada e continuou o que fazia.

Ele então subiu na carteira, depois desceu e bateu os pés no chão. A professora continuou sem dizer nada.

O sinal tocou para terminar a aula. Todos se levantaram.

A professora devolveu a bola e saiu da sala sem dizer uma palavra.

Esta cena, que acaba de ser retratada, é real e foi observada em uma sala de quinta série, de escola pública; entretanto, pode estar representando parte do cotidiano das salas de aulas nos dias atuais. A prática educacional adotada pela professora, bem como o comportamento de alguns alunos estão mostrando um dos problemas que vem ocorrendo no ensino de

uma forma geral, a indisciplina e a impotência institucional para lidar com esta. A indisciplina tem representado uma das grandes dificuldades da escola contemporânea, assim como é, hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo profissional docente.

A prática educacional, como toda e qualquer prática, faz surgir uma série de questões e, especificamente no trato de problemas ligados à (in)disciplina, levanta dificuldades que instigam com frequência os sujeitos envolvidos no processo educativo. A temática desta investigação surgiu por se considerar que tal questão, no cotidiano das salas de aula, tem se constituído em uma das maiores dificuldades encontradas por muitos educadores em sua prática educativa. Esta dificuldade se constitui em motivo de preocupação para instituições escolares, profissionais da educação, de um modo geral, e pais. Essa realidade, presente em salas de aula, tem deixado esses profissionais impotentes e sem saber o que fazer diante de tal preocupação.

Segundo estudos realizados por Rego (1996), a questão tende a se agravar mais ainda, à medida que estudos e pesquisas sobre a (in)disciplina se mostram parciais e relativamente escassos.

Os profissionais da educação, em particular os professores, não recebem por parte da escola, muitas vezes, até por um certo comodismo da instituição e deles mesmos e também no decurso de sua formação, a base que lhes sirva de apoio para lidar com uma série de diversidades que irão encontrar em uma sala de aula. Por exemplo, alunos com diferentes culturas, histórias, famílias, expectativas, experiências, pensamentos etc. Com isso, surge o seguinte questionamento: de que maneira o professor poderá desempenhar um trabalho de qualidade

em meio a um universo tão diversificado, repleto de interesses tão diferentes?

As questões sociais referentes à família, à instituição escolar, à política, à religiosidade ou a qualquer outro âmbito social não são solucionadas buscando-se apenas um culpado, neste caso, o aluno, que é apresentado como responsável pelos seus problemas de indisciplina. Ao contrário do que se imagina, as razões pelas quais a (in)disciplina ocorre estão direta ou indiretamente distribuídas, igualmente, entre a escola, os familiares, a ausência de limites, as desigualdades sociais, o aluno e o professor. Embora as justificativas estejam centradas, quase sempre, em problemas na família, em influências da televisão, da sociedade, da mídia como um todo, nas carências, as mais diversas, exclui-se o educador de qualquer responsabilidade. Sente-se aí uma maneira de se escapar do problema, que demanda, sobretudo, uma ação organizada e articulada por parte da equipe pedagógica, assim como de toda a sociedade, em prol de um trabalho de qualidade para todas as crianças, indistintamente. De La Taille (1998, p. 22) afirma que

A indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa.

Percebe-se que as crianças que chegam à escola têm, cada vez mais, menos limites trabalhados pela família, o que, para uns, se configura em “ausência de valores e regras ou como presença de valores e regras contraditórios no seio de uma mesma sociedade”, conforme cita De La Taille (1998, p. 07); em função, também, da abertura das portas das escolas públicas a um número muito maior de alunos.

E, em relação ao professor, qual é ou deve ser a postura a assumir? De autoritarismo, de desânimo, de comprometimento, de desespero, de conscientização da sua profissionalização no magistério? Qual é a perspectiva que ele tem em relação à sua ação pedagógica? Da liberdade ou da repressão? Ele vê o aluno como um mal que é necessário e a liberdade como algo terrível que corrói e que pretende destruir a ordem política, social e econômica estabelecida ou, pelo contrário, tem medo de represálias e age como “bonzinho” e se vangloria de uma ação de descomprometimento, espontaneísta? Ao permitir que as coisas aconteçam de qualquer jeito, sem responsabilidade, termina sendo desmoralizado frente aos alunos tidos como indisciplinados. Tal questionamento tende a refletir a insegurança e o descaso que muitos educadores demonstram diante de fatos que acabam por transformar a educação em um processo destrutivo.

Segundo Paulo Freire (1986, p. 115), “o professor democrático nunca, realmente nunca, transforma a autoridade em autoritarismo”. E completa que sem autoridade é muito difícil alcançar a liberdade dos estudantes. A liberdade necessita de autoridade para se tornar realmente livre. É desejo de muitos professores que o aluno permaneça em silêncio para que a aula seja dada; o aluno, ao deparar-se com uma aula que não lhe é interessante, quer ir embora, mas, ao mesmo tempo, quer ter nota pra passar e a direção quer que tudo aconteça sem problemas. Em relação à “veneração ao silêncio” em sala de aula, pelos professores, existem inúmeros trabalhos de autores que a denunciam (ALMEIDA, 1986; FREITAS, 1989; NAUFAL; BERALDI, 1989; FREIRE, 1990).

Essa verdadeira veneração ao silêncio advém, normalmente, de propostas pedagógicas consideradas tradicionais, em que o silêncio passa a ter ligação direta com a atenção à aula e o respeito ao professor. O aluno é considerado um bom

aluno quando faz silêncio. A agitação ou a movimentação em sala são vistas como sinônimo de indisciplina e/ou falta de atenção e, muito poucas vezes, como uma manifestação de emoções de algo que não está agradando ao aluno ou mesmo de uma participação mais ativa.

Segundo a investigação realizada por Pereira (1992), o comportamento indisciplinado está ligado diretamente a uma sucessão de fatos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que chegam a subestimar a capacidade dos alunos (ou por apresentar assuntos muito fáceis ou por serem de pouco interesse), cobrança em demasia da postura sentada, inadequação do tempo para a realização das atividades e da organização do espaço da sala de aula, centralização em excesso na figura do professor (apresentando-se como único detentor do conhecimento) e, em consequência, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, uso freqüente de sanções e ameaças, visando o silêncio da classe, pouco diálogo etc.

Conforme exposto anteriormente, podemos dizer que associar a (in)disciplina na sala de aula somente a fatores ligados à natureza de cada aluno pode representar um grande equívoco. Afinal, ninguém nasce predestinado a ser disciplinado ou indisciplinado. Alunos indisciplinados atormentam seus professores, e estes estão preocupados apenas em transmitir os conteúdos e não em formar o cidadão para o futuro; e, por não terem condições de controlar as situações-problema que surgem na sala de aula, deixam a bagunça acontecer. Vivem ainda com a visão restrita de apenas querer o silêncio para que os conteúdos sejam transmitidos, como se a escola tivesse parado no tempo. Não incorporam em seu dia-a-dia as novas tecnologias e conteúdos a que os alunos têm tido acesso. Será que, nessas situações, a aprendizagem das crianças vem ocorrendo de maneira significativa e satisfatória?

Não será este o momento de olhar com mais atenção para a criança considerada “difícil” e tomá-la como um desafio pedagógico e, a partir dela, desenvolver um trabalho que a satisfaça de verdade? O professor conhece seus alunos de verdade? Por que, além de mostrar os limites, o professor não aponta também as possibilidades, que, na maioria das vezes, passam despercebidas?

Como se vê, a partir do que foi dito até aqui, iremos tratar, nesta investigação, de um tema bastante complexo, pelo fato de envolver muitas variáveis que podem influenciar o comportamento indisciplinado na sala de aula.

A opção por tomarmos o cotidiano como foco de análise desse estudo justifica-se pelo fato de podermos percorrer uma trajetória de análise teórica que não fragmente tanto os fenômenos e que revele a gênese e a natureza do processo educativo. Assim, o estudo empírico de uma sala de aula, a partir da análise do seu cotidiano, corresponde à compreensão da ação dos sujeitos que nela se movimentam, entendendo essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrossocial.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo investigar se o conteúdo das aulas dos professores, a metodologia por eles utilizada para trabalhar tais conteúdos e os tipos de relações interpessoais presentes em uma sala de aula influenciam os comportamentos indisciplinados. O campo de investigação foi o cotidiano de uma sala de aula de 5ª série do Primeiro Grau, de uma escola pública, estadual, de Primeiro e Segundo Graus, no município de Piracicaba/São Paulo. A coleta de dados envolveu os seguintes instrumentos: entrevista, descrições das observações das aulas dos professores e dos comportamentos de alunos e professores e análises dos comportamentos observados.

Essas observações nos levaram a perceber que um conteúdo abordado negligentemente e, muitas vezes, inadequado

às diversas disciplinas curriculares, oferecido sem muita relação com a realidade e com o cotidiano dos alunos, poderá favorecer, na maioria das vezes, a falta de interesse - um dos principais fatores que levam à indisciplina. Assim, também, a falta de adequação da metodologia a esses mesmos conteúdos, conforme poderemos perceber, em vários momentos das descrições das observações (professores de costas para os alunos, copiando o tempo todo na lousa), ao invés de desenvolver um trabalho que privilegie mais o diálogo e a reflexão pode gerar comportamentos indisciplinados.

Por que não utilizarmos dinâmicas em salas de aula com diferentes tipos de atividades reflexivas, conceituais e práticas experimentais que tornam mais significativo o processo educativo para os alunos?

Por que, também, não utilizarmos nossos horários de trabalho pedagógico para, em grupo, discutirmos a respeito da indisciplina em sala de aula, trazendo à luz acontecimentos que todos vêem, mas de alguma forma negligenciam e deixam passar sem maiores reflexões?

A partir do que veremos nas descrições das aulas dos professores, jogar giz, pingue-pongue, entre outras atitudes freqüentes entre os alunos durante as aulas, constitui-se a realidade de muitas salas de aula. Por que, então, não se debater mais essas questões?

Em resumo, este trabalho busca investigar, na prática, a influência de aspectos como conteúdo das aulas, metodologia empregada para trabalhar esses conteúdos e tipo de relações interpessoais presentes em uma sala de aula, o comportamento julgado indisciplinado, a partir das idéias de Araújo (2000) em seu trabalho *Indisciplina na Sala de Aula*. Para isso, apresentaremos um quadro teórico em que diversos autores discutem a questão da indisciplina na escola nas mais diversas concepções e teorias psicológicas tentando ampliar o campo de reflexões

sobre o tema. Apresentaremos, também, uma parte da teoria de Morin (2001), que diz respeito ao conceito de pensamento complexo e o modelo de sujeito psicológico estudado por Araújo (1999), os quais, juntos, possibilitarão uma visão mais abrangente do sujeito e de suas relações.

2

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A (IN)DISCIPLINA

Este estudo sobre a (in)disciplina em sala de aula, pretende utilizar um referencial teórico embasado, principalmente, nas idéias do historiador, sociólogo e filósofo Edgar Morin (2001) a respeito do conceito de pensamento complexo, no pensamento do autor Ulisses F. Araújo (1996, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001), em seus vários trabalhos publicados em diversas oportunidades e no livro: *Indisciplina na escola: alternativas práticas e teóricas*, organizado por Aquino (1996).

Iniciaremos nossa reflexão com as idéias de Edgar Morin, leitura que considero imprescindível, não só para um melhor entendimento deste tema, como também para todos os profissionais que trabalham com Educação e se preocupam com questões relacionadas à produção do conhecimento multidimensional e à complexidade do pensamento.

Nesta reflexão, entretanto, iremos restringir nossa abordagem apenas a uma parte da teoria de Morin que diz respeito ao conceito de pensamento complexo, em razão de sua obra ser bastante vasta e não se ter a pretensão de esgotar o seu pensamento. Apresentaremos, então, do mesmo autor, algumas considerações a respeito da “complexidade” do saber, ressaltando a contribuição de seu pensamento não só para o tema desta investigação, como para a educação, num contexto geral.

2.1 O pensamento complexo

O tema indisciplina está inserido em um campo interdisciplinar bastante amplo que recebe influência de várias ciências. Dessa forma, na tentativa de romper com um modelo de pesquisa fragmentado e parcial, iremos nos aproximar do conceito de pensamento complexo apresentado por Edgar Morin (2001). Como primeira definição, o autor (p. 08) expõe como complexo aquilo que “não pode resumir-se numa palavra mestra, que não pode reduzir-se a uma lei ou a uma idéia simples”. Dessa forma, ele coloca, ainda, que o termo complexidade “remete a um problema e não a uma solução”. Uma outra característica do pensamento complexo diz respeito ao fato de este não poder ser linear.

Morin critica o pensamento simples ou simplificador, decorrente da teoria de Descartes, que controla o pensamento ocidental desde o século XVII, por considerar que esse tipo de pensamento desintegra a complexidade do real, mutilando, reduzindo e tratando de forma unidimensional a realidade. Ele destaca como principais aspectos do pensamento simplificador a disjunção, a redução e a abstração.

Entende-se por disjunção do pensamento a fragmentação. No pensamento complexo não se pode perder a perspectiva de que a parte pertence ao todo e que não se pode ficar preso apenas às partes, pois isso seria simplificante. A redução significa pegar as partes e querer ver o todo a partir delas, ou seja, generalizar o todo em razão das partes. E abstração acontece quando se considera isoladamente um ou mais elementos de um todo, ou melhor, usa todo o conhecimento e formaliza-o em um só.

Ao contrário do que acontece com o pensamento simplificador que desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integraliza, o máximo possível, as maneiras simples de pensar, com o intuito de dar conta de articular domínios

disciplinares que, na maioria das vezes, são quebrados pelo pensamento disjuntivo, aspirando, assim, ao conhecimento multidimensional, mas ciente de que o conhecimento completo é impossível. Ele reconhece como princípios que estão por trás do pensamento complexo a incompletude e a incerteza.

Mas, o que seria então a complexidade? Para Morin (p. 51) é um fenômeno quantitativo, que apresenta uma quantidade extrema de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. A complexidade, no entanto, não compreende apenas essas quantidades extremas de interações e interferências que desafiam as nossas possibilidades de cálculo, como também incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Sendo assim, a complexidade liga-se, de uma certa forma, a uma mistura de ordem, desordem e organização.

Para Morin (p. 147), complexidade significa desafio, e não resposta. Ele acredita que, antes de mais nada, a idéia da complexidade admite a imperfeição, por admitir também a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. E, em segundo lugar, reconhece que a “simplificação é necessária, mas deve ser relativizada” (idem, p. 148), argumentando da seguinte maneira: “Aceito a redução consciente de que é redução e não a redução arrogante que crê possuir a verdade simples, por detrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas”.

Morin afirma, ainda, em seu segundo volume de *La Méthode* que,

a complexidade é a união da simplicidade e da complexidade; é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que está dissociado e distinguido; e é o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que apenas vê o todo (MORIN, 2001, p. 148).

Pode-se entender que o pensamento complexo assemelha-se muito ao ser humano que, por sua natureza, também é bastante complexo. Isso se dá pelo fato de o pensamento complexo concentrar fenômenos distintos e diversos, com um número infinito de interações capazes de interferir em suas ações e transformar-se, sempre.

Nos dias atuais, ainda é freqüente o tratamento de questões ligadas à educação com vistas a um modelo baseado em princípios de disjunção, redução e abstração. Mas esse modelo não vem dando conta de explicar muitos acontecimentos no meio educacional como, por exemplo, os comportamentos indisciplinados em sala de aula. Assim, torna-se necessário buscar novas alternativas que permitam uma abertura a novos paradigmas, a fim de possibilitar aos pesquisadores ligados à educação, de um modo geral, um olhar não simplificador da realidade.

À medida que se lança um novo olhar para a escola e para as relações que ali se estabelecem adotando-se princípios do pensamento complexo, passa-se a ter uma outra perspectiva sobre os acontecimentos. Isso não é algo fácil, pois envolve a percepção de outras dimensões da realidade, como a compreensão de que cada indivíduo é um sujeito com características particulares que o distinguem e o diferenciam de outros indivíduos e que é isso, exatamente, o que o torna autor de seu processo organizador, tornando-se sujeito.

Pensar na escola com vistas ao pensamento complexo explicitado anteriormente, através das idéias do autor Edgar Morin, significa coordenar os aspectos parciais e de totalidade em uma só perspectiva. De acordo com o que disse o autor, enquanto uma “visão simplificada diria: a parte está no todo, uma visão complexa diz: não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo!” (MORIN, 2001, p. 128).

Concordamos com Araújo (2000b) ao dizer que pensar os fenômenos da escola de maneira complexa não quer dizer que estejamos abandonando a visão parcial dos fatos. Conforme explicitado por Edgar Morin, anteriormente, deixar o pensamento reducionista não significa pensar holisticamente, buscando suscitar a totalidade dos fenômenos, pois isso manteria a visão dicotômica e reducionista da realidade. O grande avanço do pensamento complexo é buscar organizar os aspectos parciais e de totalidade da realidade em um mesmo ponto de vista.

Assim, é preciso pensarmos nos sujeitos em nossas salas de aula desta maneira, aceitando e tentando entendê-los em toda a sua complexidade, tanto da individualidade quanto da multiplicidade de relações que se estabelecem no meio em que vivem. A partir dessa complexidade é que se tornarão, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de sua própria construção e do mundo.

Com vistas ao que foi discutido até aqui, torna-se necessário apresentar, mesmo que de forma sucinta, nossa visão de quem é e de como se constitui, psicologicamente, cada ser humano, cada um de nós. Para isso, iremos apresentar a seguir o modelo de sujeito investigado por Araújo (1998, 1999), que busca compreender a natureza psicológica humana a partir dos pressupostos de complexidade elaborados por Morin.

2.2 Modelo de sujeito psicológico estudado por Araújo

O autor tem como pressuposto estruturar uma teoria que leve em consideração a complexidade do ser humano, seu momento histórico e cultural, seus interesses pessoais e suas relações com o mundo. Assim, faz-se necessário apresentar uma visão mais abrangente desse sujeito e de suas relações.

Araújo (1999a, p. 67) inicia a discussão sobre a constituição do sujeito psicológico, que nada mais é que cada um de nós, “seres humanos”, ressaltando a importância de situar nosso modo de ser, agir, pensar, sentir, valorar, que é resultante da coordenação de vários sistemas (ou partes) que, na verdade, constituem subsistemas de um sistema mais complexo, responsável pela definição de nossa individualidade.

Essa discussão surge, segundo Araújo, pelo fato de sentir a ausência, em muitas teorias psicológicas, da noção de totalidade, que também foi citada por Edgar Morin em diversas oportunidades. O autor acredita que cada sujeito é muito mais do que um sistema cognitivo, ou afetivo, ou biológico, ou sociocultural, como dão a entender algumas teorias psicológicas que reduzem a natureza humana. Em geral, essas teorias acabam por simplificar a realidade.

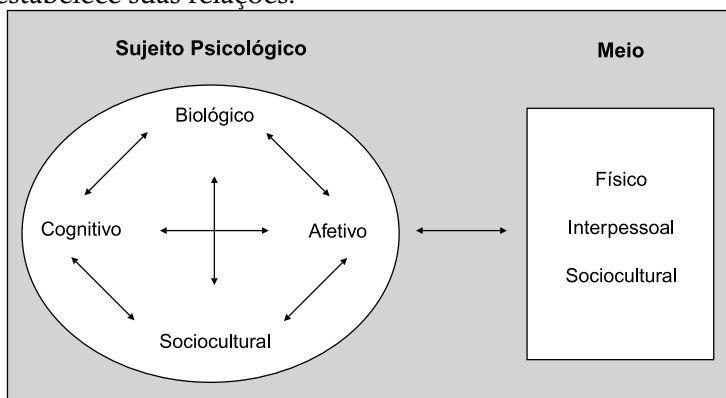
De acordo com Araújo (1999a, p. 68),

Na realidade concreta do dia-a-dia, cada um de nós, sujeitos psicológicos, somos constituídos (e nos constituímos) de um corpo biológico. Esse organismo sente fome, mas também sente prazer, raiva, vergonha, culpa, amor e ódio. Sentimos tudo isso a partir das interações com nosso mundo interno e externo, que é objetivo e subjetivo, e nessa relação construímos uma capacidade cognitiva de organizar e reorganizar as experiências vividas. Estamos falando, pois, de um ser que é biológico, afetivo, social e cognitivo ao mesmo tempo, sem que um desses aspectos possa ser considerado mais importante que o outro, já que qualquer perturbação ou alteração no funcionamento de algum desses subsistemas afeta o funcionamento da totalidade do sistema.

Esse ser é tudo isso ao mesmo tempo (biológico, afetivo, social e cognitivo), sem que uma dessas dimensões constituintes

da natureza humana possa ser considerada mais importante que a outra, já que, conforme Araújo (1999a, p. 68), “qualquer perturbação ou alteração no funcionamento de algum desses subsistemas afeta o funcionamento da totalidade do sistema”.

Ainda de acordo com Araújo, ter essa visão de totalidade nos ajuda a compreender melhor a realidade dos comportamentos humanos, bem como suas relações com o mundo. Cabe, neste momento, para uma melhor compreensão, colocar a representação gráfica apresentada por Araújo (1999a, p. 69), de quem é e de como funciona, psiquicamente, o sujeito psicológico, falado até o momento, e o meio onde esse sujeito estabelece suas relações.



O autor afirma que seu modelo deve ser contemplado de maneira dinâmica. Isso se deve ao fato de esse modelo ser formado por interações contínuas e dialéticas entre as diferentes dimensões constituintes da natureza humana. A idéia que se apresenta “é de um ser que nem é prioritariamente individual nem sociocultural” (ARAÚJO, 1999 a, p. 69). É um ser que vive imerso em relações com um universo físico, interpessoal e sociocultural. É um sujeito que possui sua individualidade construída e constituída a partir de suas interações com esse universo de relações.

Qual seria, então, a relação entre esse modelo apresentado e o tema da indisciplina?

Em geral, desenvolver um trabalho em uma sala de aula onde existem problemas de indisciplina pressupõe contemplar a infinidade de interações e interferências presentes no cotidiano escolar e nas relações fora da escola. Esse sujeito complexo apresentado nos ajuda a compreender que tanto as relações intrapsíquicas quanto as interpssíquicas influenciam os comportamentos humanos e baseiam-se no contexto de cada situação e nos princípios de incerteza e indeterminação. Estes são pressupostos importantes para o estudo da indisciplina escolar.

A partir daí, quem sabe, poderemos encontrar subsídios necessários para tentar entender alguns dos inúmeros fatores que interferem no processo educacional, sobretudo nos comportamentos julgados como indisciplinados dentro de uma sala de aula. Para tentar compreender a complexidade presente no fenômeno da indisciplina, iremos destacar algumas idéias de pesquisadores e educadores, e a maneira como encaram esse problema na escola, com suas diferentes abordagens teóricas.

Assim, objetiva-se uma análise, sob diferentes perspectivas, da indisciplina em sala de aula, a fim de deixar de lado o espontaneísmo com que, geralmente, é tratada em nosso cotidiano e priorizar uma dose de complexidade do ponto de vista teórico.

2.3 Indisciplina na escola - o que pensam alguns pesquisadores?

Apresentaremos uma importante referência sobre o tema a ser abordado nesta investigação, *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizada por Aquino (1996). Tal importância se dá pelo fato de a obra trazer dez diferentes abordagens teóricas, o que denota, também, de uma certa forma, a complexidade de compreensão da temática.

A primeira contribuição é de Carvalho (1996, p. 130), que, em seu texto, parte para uma reflexão a respeito do uso dos termos disciplina e indisciplina em seus distintos contextos e utilizações correntes, procurando esclarecer possíveis confusões lingüísticas provenientes do fato de que tais expressões, como tantas outras utilizadas no meio educacional, têm profundas raízes históricas e múltiplos usos, igualmente legítimos.

O autor busca, com isso, esclarecer certas noções expressas no discurso, de um modo geral, e suas relações com o ensino e a aprendizagem, sob a perspectiva de tornar as idéias e os argumentos nelas implicados, mais claras e validadas.

Dessa forma, Carvalho inicia sua análise a partir das definições encontradas em um dos dicionários da língua portuguesa que assinala o uso que fazemos da expressão disciplina, buscando refletir sobre os significados próprios ao uso escolar, bem como suas implicações a respeito das tarefas de ensino e as atividades escolares cotidianas. O autor (p. 131) utiliza como exemplo o dicionário Caldas Aulete (1964), que registra os seguintes significados para o verbete disciplina:

1. instrução e direção dada por um mestre a seu discípulo...
2. submissão do discípulo à instrução e direção do mestre.
3. imposição de autoridade, de método, de regras ou preceitos...
4. respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos.
5. qualquer ramo de conhecimentos científicos, artísticos, lingüísticos, históricos etc.: as disciplinas que se ensinam nos colégios.
6. o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem resultante da observância dessas prescrições e regras: a disciplina militar; a disciplina eclesiástica.

O autor aponta que, exceto o último item de número 6, que trata do uso eclesiástico ou militar, todos os itens anteriores fazem referência direta à educação. Contudo, a idéia de disciplina contida no item 6 é a que mais predomina no discurso dos profissionais ligados à educação, quando o assunto em pauta é a indisciplina.

Para Carvalho (1996, p. 131), a distinção da idéia e dos pressupostos que guiam a disciplina escolar não está no fato de que, no contexto escolar, não hajam prescrições e regras, e sim no fato de que, tanto no contexto da vida militar quanto na da eclesiástica, a disciplina requer um controle sobre o comportamento como um valor, em que “a rigidez do hábito invariável centra-se em um único objetivo para cada instituição: ter uma força armada pronta para o conflito ou atingir a beatitude”. Já na escola, a utilização do termo disciplina está menos fundamentada em uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais e mais relacionada ao aprendizado das ciências ou demais áreas da cultura.

Entretanto, no momento em que a escola passa a empregar concepções de disciplina como as citadas anteriormente, de ordem militar e eclesiástica, demonstra necessitar de uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais. Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo do processo educacional estaria ligado à fixação de atitudes e não à transmissão e assimilação de determinados conhecimentos, habilidades ou atitudes que possam exigir certos comportamentos e procedimentos como meios.

Dessa forma, Carvalho (1996, p. 132) nos diz que

a trajetória para entendermos os problemas da disciplina e da indisciplina escolar consiste na explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como área do conhecimento e a de disciplina como comportamen-

tos/procedimentos, vínculo que é próprio e específico da relação escolar.

O autor diz, ainda, que um recorte como esse pressupõe uma renúncia à tentativa de imaginar que há uma verdadeira disciplina. Deve-se atentar para o fato de que existe apenas um tipo de comportamento chamado, comumente, de disciplinado, uma crença, responsável por várias das aflições tidas em relação à suposta indisciplina dos alunos (idem, 1996).

Mas o que seria, então, disciplina ou indisciplina?

Carvalho considera insuficiente reconhecer que a disciplina ou a indisciplina possa se referir a um conjunto fixo de modalidades de comportamento, mas sim a uma série de atitudes que variam conforme os diferentes contextos lingüísticos e sociais em que o indivíduo se encontra em determinado momento. Por exemplo, quando estamos numa igreja, é fundamental que mantenhamos o silêncio; ao contrário de quando estamos em um jogo de futebol, onde temos muito barulho e gritaria.

O autor questiona, então, a idéia de que a disciplina no contexto escolar pressupõe “o respeito ou a imposição de regras, métodos e preceitos”, como afirmam as definições 3 e 4 do dicionário.

Como resposta, ele adverte que se deixe de lado as questões de respeito ou imposição para se concentrar nas concepções de regras e métodos e as questões da disciplina escolar. Segundo o autor (1996, p. 133), em ambos os casos, não é possível buscar uma definição da lógica do uso desses termos, os quais considera ambíguos e de difícil clarificação. No entanto, há necessidade de esclarecer alguns equívocos. O primeiro desses equívocos, “seria procurar nas regras e métodos uma substância única ou abstrata, que os descontextualizasse das experiências concretas onde se manifestam como fenômenos

práticos ou entidades lingüísticas”; isso valeria também para o caso da disciplina.

O autor considera a ação disciplinada “um saber-fazer e não um saber proposicional; um tipo de ação e não a posse de um discurso”. Em relação à disciplina em sala de aula, esta concretiza-se em um trabalho cujas maneiras para ser realizado são definidas e nem sempre implica clareza de regras de comportamento apresentadas verbalmente, mas sempre implica a clareza de meios e objetivos.

Quando o professor aponta uma atividade a ser executada por seus alunos, ele deixa claro o objetivo que se deseja alcançar e a maneira pela qual tal atividade deve ser realizada: se em meio ao silêncio, para que haja concentração, ou se em meio à troca de idéias. Nesse sentido, o trabalho do professor, quando deixa claro os meios e os objetivos a serem alcançados, acontece de forma disciplinada.

Assim, o professor não pode, em hipótese alguma, fazer a atividade pelo aluno, mas pode apontar caminhos, a fim de evitar que este possa cair em erros banais, possibilitando-lhe uma maneira de trabalhar que não garante, mas permite a criação. Sob essa perspectiva, as regras e disciplinas, segundo Carvalho (1996, p. 136), “não são só reguladoras mas também constitutivas, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação”.

Concordo com o autor ao dizer que “a aprendizagem é a aquisição de formas de contrapor a um problema soluções próprias daquele que aprende”.

Nesse sentido, o aprendizado pressupõe a posse de uma disciplina, de um método, um modo de fazer algo, de regras que a constituem e possibilitam. Daí, então, a necessidade da presença de alguém que ensine, como no caso da sala-de-aula, o professor que, ao ensinar, inicia o aprendiz em regras, cânones e procedimentos em uma área de conhecimento. Isso

ele faz por meio de exposições, demonstrações, entre outras formas, que permitem ao aluno ampliar sua capacidade de contrapor aos novos problemas as suas próprias soluções. Dessa forma, o professor, ao oferecer maneiras organizadas de se realizar um trabalho, está transmitindo um método de trabalho e isso é disciplina e não um estoque de soluções (idem, p. 137).

Assim, a disciplina é construída no interior do processo de aprendizagem. Conforme demonstram as definições de 1 a 4 do dicionário citadas anteriormente, disciplina significa

[...] tanto a instrução e direção dada por um mestre quanto à aquisição por parte do discípulo das regras, métodos e procedimentos _ o respeito bem como a submissão a essa disciplina, que é uma prática social na qual o aluno está sendo iniciado. O ensino (instrução e direção) se constitui em aprendizagem (aquisição) na relação pedagógica mediada pelos trabalhos escolares (CARVALHO, 1996, p.137).

Sob essa perspectiva, concordamos com o autor ao dizer que a disciplina escolar não se identifica com boa ordem, mas com práticas que exigem diversas disposições e diferentes tipos de exigência. A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe a obter um tipo padronizado de comportamento; mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar. A criatividade do professor é um dado bastante significativo para lidar com questões disciplinares. O professor deve criar uma maneira própria de trabalhar, sempre com vistas aos objetivos e características que deseja alcançar, disciplinas e métodos de ação e pensamento considerados de valor.

Sônia França (1996), em seu texto, trata da questão da indisciplina sob a ótica de um trabalho ético e político. Para ela, o ato indisciplinado é entendido como sem relação com as leis

e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido, imprimindo, assim, uma desordem naquilo que estava prescrito. Dessa forma, ela faz sua análise a respeito do tema operando dois cortes: um primeiro colocando em foco a indisciplina como matéria das instituições políticas, e um segundo tomando em consideração a indisciplina como matéria de trabalho ético.

No primeiro foco, da indisciplina como matéria das instituições políticas, a autora inicia sua análise sobre o tema a partir das idéias de Hannah Arendt (1989), no livro *A condição humana*, que trata da transformação feita pela sociedade moderna, dos interesses da esfera privada (defesa do homem pela vida e pela sobrevivência da espécie) em interesses coletivos. Essa transformação exigiu da esfera pública a proteção à propriedade particular, lugar em que o homem se sente protegido do mundo. O lar passa a se configurar como lugar autêntico das expressões humanas, o que acaba por subtrair o homem de um lugar no mundo, de pertencer ao campo político nele inscrito. Com isso, põe-se em risco o mundo e a possibilidade de existir um espaço público comum a todos os homens, onde lhes seja possível estabelecer relações uns com os outros, diz a autora (FRANÇA, 1996).

O homem, sob tal ótica, sente-se constrangido de viver relações objetivas com os outros, as coisas palpáveis, inclusive o próprio corpo humano, passam a ser objeto de consumo. O homem passa, então, a sentir-se solitário, já que se encontra impossibilitado de sedimentar algo mais perene que sua própria existência. Nesse sentido, a autora coloca que “só lhe parece possível ser livre e autêntico na relação consigo próprio ou com aqueles que lhe são íntimos” (idem, p. 140).

França (1996, p. 142) acredita que, se a indisciplina tornou-se um sintoma do comportamento individual, um desvio, isso se deve a esta retirada do homem para o mundo privado.

O homem é reduzido a um modelo de conduta que abrange todas as dimensões da existência e a política passa a ocupar-se, essencialmente, com a manutenção da vida.

Segundo a autora,

Sujeitar o ato indisciplinado a códigos interpretativos acreditando que a veracidade da ação não está no que ela inscreve, mas no que oculta (como os motivos e os sentimentos) é tomar a indisciplina como explicitação da vontade de UM, e não como um fenômeno político que imprime uma direção nas relações entre os homens (1996, p. 143).

O que acontece quando ocorre esta privatização do espaço público? A sala de aula passa a ser um espaço em que se explicita a vontade de cada um, dando motivos à diluição do campo político que lhe é vital, explica a autora (1996, p. 143).

Dessa forma, a autora explica que a educação deixa de se firmar como esfera humana política e social, passando a subordinar-se à interioridade de cada homem, reduzindo-se ao arbítrio entre fins estabelecidos por interesses privados, sendo vista como uma mercadoria em que cada indivíduo visa a intensificar valores e interesses privados, tornando-se algo descartável.

De acordo com França (1996, p. 143), “a sala de aula não pode ser lugar de passagem, mas instante de cristalização de toda uma existência, campo político de conexão do homem com o mundo e seu futuro”.

A sala de aula precisa ser vivida como espaço de produção e avaliação do trabalho dos homens, do contrário, a indisciplina “passa a ser entendida como aquilo que não se deixa normatizar, e perde a possibilidade de funcionar como mecanismo disparador do trabalho das instituições políticas”. A hierarquia existente, ao invés de se apresentar como um

princípio que orienta as relações entre os homens, se impõe como um lugar de legitimação da autoridade e a soberania só se mantém por meio de instrumentos de violência. É nesse sentido que a indisciplina deve ser entendida como matéria do trabalho das instituições políticas.

O segundo corte feito pela autora considera a indisciplina como matéria de trabalho ético.

Para iniciar a explicação a respeito desse segundo corte, ela parte de algumas idéias de Foucault, citado por Dreyfus e Rabinow (1988), em que o autor considera que, no mundo moderno, os sentimentos são a matéria relevante para o julgamento moral, ou seja, os atos são verdadeiros por aquilo que estes ocultam, como os desejos, intenções, sentimentos.

Se considerarmos que este é o meio de avaliação moral a que os atos estão sujeitos, mais uma vez a indisciplina será vista como expressão de uma vontade interna do sujeito. Segundo Foucault, citado por Paéz (1988), se o homem não se libertar dessa obsessão por decifrar a verdade de seus desejos, seguirá enredado em seu eu profundo e nos complexos de saber/poder que pretendem ajudá-lo a descobrir sua verdade.

Uma libertação desse tipo só será possível, diz a autora, a partir da construção de uma moral pautada na ética e não em códigos impostos a todos, de forma homogênea, normatizando uma população. Ética esta que dá possibilidades ao homem de realizar uma crítica de si mesmo, expondo uma atitude diante da existência, a fim de transformar-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia; e que implica em avaliar processos institucionais baseados em práticas sociais que legitimam certos modos de ver, falar, e que subordinam o indivíduo a uma identidade já determinada e a códigos estabelecidos.

Essa nova atitude irá permitir ao homem fazer escolhas entre todas as coisas que o mundo oferece, para reconhecer-se, enquanto se constrói como um corpo de ações éticas. Um

trabalho sobre si próprio dessa natureza é uma prática social que tem por fim tornar intensas as relações sociais que proporcionem transformações dos elementos constitutivos do sujeito moral, quando cada um é chamado a afirmar seu próprio valor através de ações que o singularizam (FRANÇA, 1996, p. 145).

A autora diz que (1996, p. 146) a relação consigo próprio não pode ser pensada “como se esta se constituísse como uma interioridade a ser decifrada, mas como um trabalho que objetiva a produção de modos de existência e a busca de um domínio sobre si mesmo”; domínio este que não se efetiva através de regras já codificadas ou coercitivas, mas na constante invenção de si próprio e de um estilo de vida. Diz, ainda, que o campo de relação do homem consigo mesmo e que tem por fim criar, ininterruptamente, um eu próprio é a ética, “o ato indisciplinado deve ser considerado matéria do exercício ético”.

Uma questão é: “como este trabalho de intensificação das relações consigo próprio e com os outros desapareceu das salas de aula?”.

A autora dá a seguinte resposta:

Se diariamente nós, professores, nos queixamos que as normas e regras de conduta presentes na sala de aula se fizeram opacas, quando não diluídas completamente, e também lamentamos que a relação professor-aluno e a hierarquia nela implicada ora se apresentam sob a forma de submissão incontestada levando ao conformismo e apatia, ora materializam-se em atos de negligência para com o material de estudo ou atos de violência radicais, é justamente por termos perdido de vista as dimensões ética e política que fundam o processo educacional (FRANÇA, 1996, p. 146).

Nesse sentido, a sala de aula deve se firmar como espaço público, capaz de (re)produzir realizações coletivas e exercício permanente de si próprio, local onde o contato com os outros

se estabelece. Além, também, de poder constituir-se como lugar onde o pensamento se demora por um instante para ser deglutido, ruminado e para ser encorajado a abandonar experiências já vividas, criando novas configurações humanas. Assim, o ato indisciplinado é algo que precisa ser trabalhado para se saber a que veio.

Outra autora, Guirado (1996), também utilizou do referencial teórico de Michel Foucault para refletir sobre a indisciplina. Para isso, utilizou-se do conceito de poder enquanto disciplina, trabalhado por Foucault. Em sua visão (1996), entender o que Foucault define como poder é muito importante, porque é esta a principal idéia de sua obra. Para Foucault, poder é verbo, ação, relação de forças, não é uma coisa, ou algo que se tem em detrimento de outro. Poder enquanto relação de forças significa uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva.

Conforme a compreensão estabelecida por Foucault, o poder está além e aquém do Estado, não é uma coisa de leis e da Constituição de um país ou estado.

Poder é exercício regional de forças, sempre móveis e mutáveis, do interior das relações que se estabelecem, e não algo que acontece de cima para baixo, por vigência de lei, de regimento ou de cargo. É tensão constante no dia-a-dia, e não emanações de “grupos no poder”, como ouvimos dizer com frequência (GUIRADO, 1996, p. 60).

Guirado enfatiza a relação existente entre a trilogia poder/ dispositivo/ saber, palavras muito presentes no pensamento foucaultiano, da seguinte maneira: “poder é exercício que se faz sempre nas práticas sociais (dispositivos), sendo ocasião da constituição de um saber ou de saberes específicos que, por

sua vez, atribuem um caráter de naturalidade aos dispositivos do poder” (idem, 1996, p. 60).

Para Guirado (1996, p. 62), Foucault define política como jogo de forças, como dimensão constitutiva de qualquer relação, como regional, e não global ou estatal, e encontra na estratégia disciplinar sua mais completa tradução. Para ele, poder disciplinar serve para cunhar a estratégia predominante de poder da modernidade que caracteriza a não corporeidade da pena. Em outras palavras, não mais se castiga o corpo, direta e publicamente, e o valor máximo em questão passa a ser a liberdade.

O poder disciplinar é caracterizado pela vigilância, pela sanção normalizadora e pela combinação das duas através do exame. Ou seja, não há necessidade de força bruta, nem de castigos, os comportamentos são registrados ou observados, todos ficam sob o controle do olhar, tanto observados, quanto observadores. A vigilância acontece constante e ininterruptamente e exerce por si só o efeito normalizador da ação. Na sala de aula, devido à disposição espacial dos corpos, o professor tem lugar de destaque em relação aos alunos. Todos podem vê-lo e acompanhar sua trajetória, e este, por sua vez, tem uma visão geral dos alunos e de pequenos movimentos que estes venham a fazer, bastando para isso apenas ficar atento.

A fonte do controle se faz poder por toda parte, em todas as relações, o que tem também visíveis efeitos repressivos. As penalizações acontecem sob diversos aspectos: do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefa), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (desobediência, grosseria), do discurso (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos, sujeira), da sexualidade (indecência, imodéstia).

Guirado (1996, p. 65) declara que “a disciplinarização é da ordem do próprio exercício, do próprio fazer; mais especificamente de

sua repetição à exaustão”, daí o quanto os conteúdos são ensinados por repetição nas escolas.

Com isso, o controle é tão excessivo que passa a existir o autocontrole, ou seja, aquele que vê também é visível. A vigilância acontece para todos e por toda parte, como efeito da rede de relações disciplinares.

Nesse sentido, pode-se dizer que a relação entre poder e indisciplina justifica-se pelo fato de a indisciplina fazer parte da própria estratégia de poder. Ela é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle. Assim, também, é possível considerar a indisciplina como um dos efeitos de uma relação de poder. O poder, em sua forma modelarmente disciplinar, gera a indisciplina, já que a rede de controle e vigilância, o olhar hierárquico, o sistema contínuo de previsões de condutas certas ou erradas com as devidas punições, entre outros dispositivos, vão incitar e colocar no discurso exatamente o que visa abrandar. A rede de relações disciplinares faculta a indisciplina.

Com base em Guirado, a maior contribuição que podemos abstrair dos estudos de Foucault é que, a partir de suas idéias, se pode retirar do discurso as “culpabilizações localizadas”. Nem professores, nem alunos são culpados pelos embates no ensino, pela indisciplina no cotidiano escolar. A rede de poder é uma estratégia sem sujeito, para Foucault. Ou melhor, o perfil da relação é delineada por efeito dessa rede de poder. Pensando assim, fica difícil estabelecer mocinhos e bandidos como grupos em ação, no cenário institucional (1996, p. 70).

Ao discutir esse tema, o autor Leandro de Lajonquière (1996, p. 25), em seu texto, dispõe-se a fazer uma análise sobre a indisciplina a partir da seguinte perspectiva: “a criança, ‘sua’ (in) disciplina e a psicanálise”. Para esse autor, segundo a psicanálise, o indivíduo está implicado em todo ato. Assim, ela tem como preocupação criar condições para que o sujeito reflita sobre as causas dos atos de indisciplina que tanto o incomodam.

Ele acredita que a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, está destinada ao fracasso, já que apenas ele mesmo poderia (chegado o caso) valer-se “utilmente” de “seu” saber a produzir. Com isso, acaba ainda por cooperar com a psicologização do cotidiano escolar. Para o autor, o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da chamada indisciplina escolar, bem como que seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, faz surgir uma série de instâncias de avaliação preventiva, diagnóstica e/ou tratamento escolar ou paraescolar, na qual hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica.

Assim, o autor vai dizer que

interrogar-se sobre o que justifica o agir disciplinar docente de todos os dias seria, precisamente, desestabilizá-lo, uma vez que se acabaria por assinalar seu caráter quase sempre caprichoso, embora “justificado” psicologicamente. Em outras palavras, revelar-se-ia que no cotidiano escolar não imperam verdadeiras leis, mas, hegemonicamente, quase leis, ou, se preferirmos, apenas regras ou normas morais (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 30).

Enquanto a lei expressa a vontade geral de renunciar a alguma coisa, a regra é o princípio constitutivo de hábitos morais. Em outras palavras, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa”; já a regra formula o imperativo de fazer como todos, ou não fazer nada. A lei é solidária à ética, e a regra, à moral. Nesse sentido, se o cotidiano da escola se estrutura com o objetivo de fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, não deverá ser surpresa que o surgimento do imprevisto seja considerado um desvio em relação a uma norma. Assim, o aluno disciplinado, para o autor, é aquele que se adéqua ao

molde de uma criança ideal, e o indisciplinado, aquele cuja imagem surge institucionalmente fora de foco.

Segundo Lajonquière (1996. p. 31), “a ligação estreita entre disciplina, aprendizagem e psicologia da criança, que está implícita no cotidiano escolar atual, articula-se a partir de um certo estatuto da infância”. Apóia-se na idéia de que a criança é um adulto-em-desenvolvimento, daí o porquê de se disciplinar os hábitos das crianças, pensar a aprendizagem como o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais. Ele também acredita que afirmarmos que a razão de ser da (in) disciplina é a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da idéia da criança-em-desenvolvimento, invenção do espírito moderno, e esse último é possível de ser exorcizado com a referência ao passado, não impossibilita educadores de se desprenderem do seu mal-estar profissional. Para isso, basta que estes deixem de lado o discurso pedagógico hegemônico.

De acordo com esse autor, isso pode ser feito da seguinte maneira: aprendendo a desistir da idéia de encontrar a todo custo no aluno real a criança ideal e contestando-se o processo de psicologização do cotidiano escolar, em particular a ilusão metodológica.

Dessa forma, sem imperativos pedagógicos, os educadores podem se dedicar a reinventar o cotidiano escolar. A própria psicanálise afirma que as crianças sempre aprenderão algo para além de toda a “sua” (in)disciplina. Uma outra análise realizada por Passos (1996) sobre a indisciplina e o cotidiano escolar defende o fortalecimento da aprendizagem e da relação que ela pode gerar com o saber. Dessa forma, a autora compreende que o ato pedagógico, quando tomado como um momento de construção de conhecimento, não necessita ser silenciado, nem o professor ser reduzido à condição única daquele que ensina e faz o aluno não exceder sua condição de sujeito que

aprende. Diferente do que se imagina, o ato pedagógico é o momento do emergir das falas, do movimento, da rebeldia, da oposição, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos.

No entanto, a maioria das instituições insiste em expressar uma obsessão pela manutenção da ordem, fazendo com que as relações entre autoridade e hierarquia, em que os alunos são inseridos nas escolas, vão criando uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos indivíduos uma dependência que os impede de crescer como sujeitos auto-suficientes e automotivados. A autora busca nas pesquisas de Enguita (1989) uma contribuição importante a respeito do efeito negativo da autoridade do professor sobre os alunos. Tal efeito faz com que os alunos se lembrem que são submissos à autoridade do professor e que não podem decidir nada sozinhos, que não se pode depositar confiança neles e que devem estar sob tutela.

Vale ressaltar que se tem feito uma dicotomização em relação aos processos pedagógicos ao classificá-los em tradicionais ou novos, priorizando os conteúdos sobre os métodos, ou a disciplina sobre a indisciplina, bem como outras classificações que acabam por fragmentar em demasia o ato pedagógico. Ao submeter a prática dos professores a um universo reduzido de classificações como este, corre-se o risco de não conseguir desvelar a heterogeneidade e a singularidade que o cotidiano escolar pode revelar. Dessa forma, a autora optou por pensar na prática pedagógica, em particular, nas questões disciplinares, no âmbito de uma pedagogia crítica.

Segundo Passos (1996, p. 121),

a pedagogia crítica pretende repensar como as nossas escolas podem se constituir em espaços onde a cultura e as experiências dos alunos e dos professores (seus modos de sentir e ver o mundo, seus sonhos, desejos,

valores e necessidades) sejam os pontos basilares para a efetivação de uma educação que concretize um projeto de emancipação dos indivíduos.

A percepção de outras realidades, trazidas pelos alunos na escola, poderá permitir que os modos de ensinar e aprender sejam determinados pelas relações que acontecem na sala de aula. Isso tem ligação com a questão da indisciplina, já que não se tem a possibilidade de isolá-la daquilo que aparenta ser um sintoma do que a escola mesma produziu, tanto em termos do significado dos seus conteúdos, das estratégias de trabalho na sala de aula, quanto pela maneira de encarar os alunos e partilhar com eles os espaços, as vozes, o tempo.

Para a autora, uma maneira de avançar no entendimento de questões ligadas à indisciplina na escola seria através da percepção do contexto das práticas que constituem o dia-a-dia das escolas. A prática pedagógica está estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, morais e sociais de todos os envolvidos na instituição escolar e que se cruzam com todo o universo simbólico cultural, como valores, crenças, representações, que dão sentido a suas atitudes e comportamentos.

Esse cruzamento estrutura as práticas docentes. Dessa forma, as representações interiorizadas pelos professores, suas concepções de saber, poder e ensino precisam ser analisadas conforme surjam questões disciplinares compreendidas no conjunto das práticas cotidianas da escola. De acordo com Passos, a análise do cotidiano escolar pode indicar um trajeto teórico que não fragmente os fenômenos, mas que revele a gênese e a natureza do processo educativo. Uma análise dessa natureza possibilita compreender a ação dos sujeitos envolvidos, ou melhor, o que ocorre no interior das salas de aula em suas relações com a realidade social mais ampla, entendendo, assim, essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrossocial.

Em um outro texto desse mesmo livro, *Indisciplina na escola*, Rego (1996, p. 83) utiliza o embasamento teórico do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, em uma perspectiva sócio-histórica, para tratar da indisciplina e do processo educativo. A autora ressalta que na obra de Vygotsky não é possível encontrar referências explícitas à questão da indisciplina, mas é possível fazer algumas relações com o plano educacional pelo fato de ele atribuir em suas teorias um lugar central à noção de construção social do sujeito. Além de contribuir também para o questionamento de falsas certezas, já que permite compreender as características psicológicas e socioculturais do aluno e como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento, ensino e educação.

Rego (1996, p. 87) inicia sua análise a partir dos inúmeros enfoques que são dados aos termos ligados à (in)disciplina, tanto nos dicionários, como no meio educacional. Nessa análise, a autora defende a idéia de que a maneira como os educadores explicam a (in)disciplina irá gerar muitas consequências à prática pedagógica, uma vez que sob essa visão existem elementos que podem intervir não apenas “nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar”.

Ela argumenta que o fenômeno da indisciplina, no cotidiano escolar, tem deixado os educadores assombrados e perplexos. Com isso, tentam buscar, ainda que sem muito aprofundamento, explicações para a existência de tal manifestação. Com frequência vêem esse fenômeno com um certo saudosismo por práticas escolares e sociais de épocas passadas, em que não havia lugar para desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes. Isso revela, entre outros aspectos, uma grande dificuldade de atualizar o projeto pedagógico frente às demandas apresentadas pela sociedade atual.

Alguns educadores costumam atribuir a culpa pelo “comportamento indisciplinado” do aluno, exclusivamente, à educação recebida na família, desobrigando-se dessa responsabilidade e deslocando o problema para fora do seu domínio. Outros acreditam que a manifestação da indisciplina no cotidiano escolar está ligada aos traços de personalidade de cada aluno, atribuindo, assim, a responsabilidade ao próprio aluno, demonstrando-se tratar de uma concepção de desenvolvimento inatista. Ou melhor, acreditam que os traços de comportamento de cada aluno já vêm definidos desde o nascimento, por isso não poderão ser modificados.

Já os diretores, coordenadores e muitos pais acreditam que as possíveis causas do comportamento de indisciplina nas escolas são de responsabilidade do professor e relacionam a origem da indisciplina à falta de: autoridade, capacidade de controle e aplicação de sanções.

Segundo Rego (1996, p. 95), as teses de Vygotsky permitem uma análise do fenômeno da (in)disciplina sob uma visão mais ampla e menos fracionada do que normalmente se vê nos meios educacionais, pelo fato de inspirar maior abrangência, integração e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual.

De acordo com os postulados de Vygotsky, seria um grave equívoco relacionar a indisciplina do cotidiano escolar a fatores inerentes à natureza de cada aluno ou de sua faixa etária. As características de cada um não são inatas, ninguém nasce indisciplinado. Segundo a autora (1996, p. 91-92), embora a psicologia contemporânea suporte uma variedade de enfoques teóricos e métodos de investigação sobre a questão, “tende a admitir que as características de cada indivíduo não são dadas *a priori*, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais”. Assim, essas características vão se formando a partir de inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio,

compreendido como contexto físico e social, que envolve as dimensões interpessoal e cultural.

Por outro lado, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados, como: educação familiar, influência dos meios de comunicação, falta de autoridade do professor, entre outros, e sim de influências múltiplas que recaem sobre o indivíduo no decorrer de seu desenvolvimento. Com base nessas premissas, a autora (1996, p. 96) infere que, “*o problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola*”, principais agências educativas. Ela entende que as contribuições dos postulados de Vygotsky são importantes para auxiliar, de maneira geral, na reflexão pedagógica e em especial na análise da questão da (in)disciplina. Desse modo, ressalta duas importantes implicações, sugeridas por seus postulados, ao valorizar o papel da escola e do educador na formação do aluno.

A primeira implicação nos leva a reconhecer que a escola não pode abrir mão de sua tarefa educativa no que diz respeito à disciplina. Para que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas em nossa cultura, é preciso que o professor seja o modelo que dá condições para que os alunos conheçam, construam e interiorizem valores e desenvolvam mecanismos de controle que regulem sua conduta. Para isso, os educadores precisam adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. É necessário buscar uma coerência entre a conduta do professor e a que se espera dos alunos.

A segunda implicação, a partir das idéias de Vygotsky, sugere que, caso se faça presente a indisciplina na prática escolar, que se busquem as causas e as possíveis soluções para esse fenômeno, também nos fatores intra-escolares. Que os educadores tomem como ponto de partida os antecedentes e façam uma análise aprofundada e conseqüente dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina na sala de aula.

A questão da (in)disciplina na sala de aula, de um modo geral, sugere inúmeras interpretações e, a depender da concepção pedagógica adotada pelo professor, a postura disciplinar a ser assumida poderá levar em consideração a visão de homem, de educação e de sociedade, inserida no próprio pensamento pedagógico.

Concordo com o autor Yves De La Taille (1996, p. 09) ao considerar o tema da indisciplina em sala de aula “delicado ou até perigoso”. Ao citar isso, ele coloca três razões também de grande importância. A primeira razão refere-se ao risco de “cair no moralismo ingênuo e, sob a aparência de descrever o real, tratar de normatizá-la”.

A segunda razão diz respeito ao “reducionismo, que explica um fato por uma única dimensão”, não considerando, muitas vezes, o contexto em que está inserido, desprezando-se características sociais, culturais e históricas, tratando o assunto de maneira isolada.

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

A indisciplina é complexa não porque não conseguimos explicá-la. Sua complexidade se justifica por existir uma infinidade de variáveis que interferem nas relações e nos comportamentos humanos. Podemos citar como um exemplo de reducionismo a significação do termo disciplina em uma abordagem tradicional que é reduzida a um conjunto de normas disciplinares determinadas pelo professor e regras que devem ser cumpridas pelos alunos para o bom andamento do

trabalho do professor. Vista dessa maneira, a tarefa da escola consiste em disciplinar seus alunos conforme padrões éticos, religiosos, estimulando a virtude. Em resumo, a disciplina se reduz a um conjunto de regras de conduta desprovidas de significado e importância, a normas disciplinares e a uma hierarquia rígida, em que o professor impõe e o aluno obedece. Tem-se a esperança de obter a obediência do aluno através da vigilância constante do professor. Logo, a disciplina é algo exterior, fundamentada na coação e no autoritarismo, possibilitando a existência de castigos e punições.

Yves De La Taille (1996, p. 11) também apresenta uma análise bastante interessante sobre a indisciplina em sala de aula. Nessa análise ele procura estabelecer uma relação entre a indisciplina, a moralidade e o sentimento de vergonha. Ele cita como um dos fatores que levam à indisciplina a acontecer em sala de aula, “o enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha”. Ele explica que a origem do sentimento de vergonha está associada à questão da pessoa se colocar como objeto do olhar, da escuta, do pensamento dos outros. A vergonha, nesse caso, reflete internamente o julgamento que não é nosso. Uma afirmação como essa causa descontentamento em relação ao que normalmente se tem como verdade, que o sentimento de vergonha acontece devido a um julgamento negativo advindo de uma outra pessoa; para muitas pessoas o sentimento de vergonha pode estar vinculado ao sentimento de inferioridade.

Por um lado, uma pessoa pode sentir-se envergonhada ao ser chamada de feia; ou em sala de aula, ao ser considerada a pior da classe por ter obtido a menor nota em uma prova. No entanto, por outro lado, uma pessoa pode também sentir-se envergonhada ao receber um elogio em público, o que seria, nesse caso, considerado um julgamento positivo. De uma forma ou de outra, a vergonha pode estar vinculada ao fato

de você sentir-se objeto do olhar alheio. “E quando esse olhar for crítico, negativo, a vergonha encontrará sua tradução mais freqüente: sentimento de rebaixamento, desonra, humilhação” (idem, 1996, p. 12).

Segundo De La Taille (1996, p. 12), dados levam a pensar que o surgimento do sentimento de vergonha se dá, mais ou menos, em torno dos 18 meses de idade, quando a criança se reconhece no espelho, ou melhor, toma consciência de que é objeto do olhar alheio. O autor resume que,

a partir do momento em que a criança toma consciência de sua própria perceptibilidade, o sentimento de vergonha a acompanhará. E uma de suas “tarefas” no seu desenvolvimento será, justamente, a de lidar com esta vergonha, associando-a a certos valores, legitimando certos olhares e deslegitimando outros. Assim, a vergonha deixará de ser exclusivamente “pura”, e será notadamente associada a um juízo de valor que a criança fará sobre si mesma.

Acrescenta-se, ainda, que a busca de todo ser humano é ter um juízo positivo, uma boa imagem de si próprio e é por isso que o autor diz que “o medo da vergonha (negativa) será forte motivação” (DE LA TAILLE, 1996, p. 13).

O autor resume dizendo que

a vergonha é, no seu “grau zero”, o sentimento de ser objeto da percepção de outrem; na sua forma mais elaborada, tal percepção é associada a valores positivos e negativos, sendo a vergonha relacionada àqueles negativos. Uma vez que a tendência à afirmação do Eu, à construção de uma imagem positiva de si, é necessidade psicológica básica, a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolha de conduta e esforços. No início do desenvolvimento, o

olhar alheio, notadamente dos pais, é todo-poderoso, formando as primeiras camadas da imagem de si; depois, este olhar é em parte relativizado tanto na sua origem, quanto no seu juízo (ibid., p. 13).

Autores como Freud e Piaget, entre outros, segundo De La Taille (1996, p. 15), concordam que a origem da moralidade situa-se na relação da criança com seus pais. E concordam em destacar a importância do sentimento de amor na relação. A criança obedece às ordens dos pais por temer perder seu amor. Esse temor pela perda de amor pode ser traduzido, não só pela preocupação de perder a proteção, como também pelo temor de perder a confiança, a afeição da pessoa que nos ama. Assim ele explica a obediência da criança pequena, não simplesmente devido ao medo de ser punida ou ficar sem proteção, mas também pelo temor de “passar vergonha” diante dos olhos da pessoa amada. Essa fase do medo da perda do amor dos pais corresponde a um controle essencialmente externo.

Conforme vimos até aqui, a qualidade da interação social no processo determina, em grande parte, o quanto a moralidade vai associar-se à imagem que cada um faz de si. O olhar do outro exerce grande responsabilidade nesse processo. No entanto, vale ressaltar que o meio ambiente não é predominante. Não podemos esquecer das influências de outros ambientes, como a família, a escola. Tudo isso poderá nos ajudar a explicar certos comportamentos indisciplinados pelo enfraquecimento da relação entre vergonha e moral.

O vínculo entre indisciplina e moral existe porque ambos colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas e, também, porque os comportamentos indisciplinados se traduzem, muitas vezes, pelo desrespeito aos colegas, professores e à própria escola.

Ao abordar a questão da indisciplina pela dimensão da moralidade, estou de acordo com De La Taille (1996, p. 19) ao dizer que não condena, moralmente falando, a indisciplina, não considera que o aluno que segue as normas escolares de comportamento seja um amante das virtudes, pois pode ser que o medo de castigos e punições influenciem estes alunos.

Vários atos de indisciplina traduzem-se pelo desrespeito, ou do colega, ou do professor, ou ainda da própria instituição escolar. Esse desrespeito de certos comportamentos de alunos é, na maioria das vezes, o que mais incomoda e preocupa os educadores. É comum escutar de certos professores, antes de entrarem em suas salas de aulas, onde é freqüente o comportamento indisciplinado de alunos, resmungos do tipo: “Lá vou eu mais uma vez para o tormento daquela sala de aula!”, ou então: “Não vejo a hora das aulas acabarem para que eu não precise mais encontrar com fulano, oh menino que perturba!” Será que isso é decorrente do enfraquecimento da relação vergonha/moral? A que se deve tais comportamentos indisciplinados que muitas vezes chegam a atrapalhar a ordem dentro de uma sala de aula?

Pensemos de forma extrema: se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu “orgulho” alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito: seus cenários são outros, suas platéias são outras (DE LA TAILLE, 1996, p. 20).

A partir do que foi dito, é feita uma comparação entre uma sala de aula e o caos do trânsito nas ruas e estradas. É desejo de cada motorista que as pessoas admirem seu carro, mas de forma nenhuma admitem que julguem a maneira, cada vez mais irregular, como ele o está dirigindo. Pode-se dizer que o mesmo acontece com o aluno. Cada um quer ser admirado, mas considera inconcebível que alguém possa censurá-lo por ter cometido um ato associal. “Quem o fizer não passará de um “moralista”, supremo insulto!” (ibid).

No cotidiano escolar, ou o professor se impõe, pessoalmente, por suas próprias características, ou nada acontece, já que sua função é desprezada pelos alunos. Existem casos de escolas particulares que personalizam tanto seu ensino, a ponto de tratar o aluno como um “cliente” com quem ela negocia o seu produto. Acontece uma inversão de legitimidade dos olhares: “é o aluno quem olha e julga”. Passam a se sentir minimizados, envergonhados, a escola e seus professores. Chega-se ao ponto de o professor ouvir do aluno que quem paga o salário dele é o aluno e por isso, não admite que lhe dê ordens ou o repreenda. E os professores, por se sentirem privados de autoridade, desistem de disciplinar e assumem a tarefa de motivar o aluno para que este permaneça na escola.

No âmbito familiar, a família, que antes se organizava em função do adulto, atualmente, passa a se organizar em função da criança. Daí a atual queixa pela falta de limites nas crianças. Tanto os pais, quanto os professores têm medo de lhes fazer imposições por considerar a imposição um registro do adulto, no qual não acreditam mais. Assim, os pais engatinham na frente de seus filhos, brincam de negar as diferenças, fingem que são apenas amigos, mascaram seus valores por medo de contaminá-los, concordam com seus desejos para não frustrá-los. E este mesmo fato acaba se repetindo no âmbito escolar, onde o professor passa a negociar ao invés de dar ordens.

A indisciplina em sala de aula não se deve, essencialmente, a falhas psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola e a moral ocupam na sociedade. Os educadores precisam preocupar-se, seriamente, com a qualidade do trabalho que está sendo oferecido às crianças - a linguagem, as relações estabelecidas, as atividades propostas. A humilhação, longe de prevenir os delitos, os promove. De acordo com De La Taille (1996, p. 23), a solução encontrada seria a de reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade como ser moral. Para isso, cabe à escola lembrar e fazer lembrar aos alunos e à sociedade que sua finalidade principal é preparar para o exercício da cidadania. Assim, são necessários consistentes conhecimentos, memória, respeito ao próximo e ao espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e diálogo franco entre olhares éticos. Não existe democracia se houver completo desprezo pela opinião pública (DE LA TAILLE, 1996, p. 23).

Guimarães (1996, p. 73) faz uma análise a respeito da escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, utilizando como referencial teórico as idéias de Michel Maffesoli, professor de Sociologia na Sorbonne / Paris V. Ela (1996, p. 77) argumenta que, “apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”, pois a escola, assim como outras instituições, está organizada como que supondo serem todas as pessoas iguais. Dessa forma, esta homogeneização, exercida por meio de mecanismos disciplinares que desconsideram a maneira como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os alunos gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal, explica.

Considerando-se que o ato de ensinar, segundo idéias de Benavente (1994, p. 152), é mais do que transmitir conteúdos, é também poder gerar relações com o saber, a aprendizagem

implica uma violência para aprender. Nesse sentido, a classe é o lugar onde se tece uma complexa rede de relações e, quando essa teia não é percebida pelo professor, este acaba concentrando os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, não os deslocando para o coletivo. Pelo fato de não existir reversibilidade de posições, forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece e se revolta.

Segundo Guimarães (1996, p. 79), “quando o professor experimenta a ambigüidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel”. Com isso, alunos e professores serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns. No entanto, a escola, na tentativa de suprimir a violência e a indisciplina, ou colocá-las fora do espaço escolar, acaba perdendo a compreensão da ambigüidade desses fenômenos, que restauram a unicidade grupal e instalam uma tensão permanente. Assim, ao estabelecer uma disciplina que sirva à toda instituição, pensada para um tipo idealizado de aluno, essa disciplina está destinada ao fracasso.

De acordo com a autora (1996, p. 81), “é preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas”. A escola precisa ter significado para os alunos, estar próxima dos gostos e necessidades deles, do contrário, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência.

A análise feita por Aquino (2000) pode ser encontrada no livro *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*.

Para Aquino (2000, p. 82), em relação à indisciplina, a visão “idílica” da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar. Segundo

ele, relatos dos professores testemunham que a indisciplina é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar.

Tais relatos constataam que

O ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc. (ibid).

O autor aborda também um outro dado bastante significativo referente ao fato de a indisciplina acontecer tanto na escola pública quanto na particular. Isso a torna um inimigo em potencial do educador atual. Daí é levantado um questionamento interessante: o que estaria acontecendo com as práticas escolares a ponto de a indisciplina tornar-se um obstáculo propriamente pedagógico? O mundo mudou. A escola também mudou. Nós mudamos e precisamos mudar sempre, a fim de acompanhar o processo educacional que não cessa de crescer e trazer dados novos a cada dia.

Em decorrência de tantas mudanças, em princípio considerava-se que a indisciplina é um “sintoma” de várias instâncias, não somente da escolar, e suas consequências se fazem visíveis no interior da relação educativa. Ele acredita não ser possível pensar na escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico. Não concebe que o que ocorre dentro da instituição escolar não tenha ligação com os acontecimentos exteriores a ela (AQUINO, 2000, p. 83). Assim, traça uma análise de âmbito didático-pedagógico partindo de dois olhares distintos sobre o tema da indisciplina: um sócio-histórico, tendo como ponto de apoio os condicionantes culturais, e outro psicológico, enfatizando a influência das relações familiares na escola.

Ele busca, em um texto do início do século, cujo título é *Recomendações disciplinares*, em que se demonstra os ideais disciplinares que as práticas escolares também vão sofrendo modificações ao longo dos tempos, de acordo com as transformações socioculturais. Argumenta que o texto citado mostra uma necessidade nítida de correções disciplinares, principalmente no que diz respeito ao controle e à ordenação do corpo e da fala dos alunos. A disciplina era severa. Deveria reinar o silêncio absoluto e os movimentos corporais tinham que ser contidos ao máximo, ou seja, os alunos teriam que andar sem arrastar os pés, nem balançar os braços. A disciplina era imposta à base de castigos ou de ameaças. Fazia-se presente o medo, a coação, a subserviência (AQUINO, 2000).

Os vínculos entre professores e alunos eram estabelecidos em termos de obediência e subordinação. Era tarefa do professor não só deter o respeito alheio, mas também punir os “desvios”. Cabia a ele “modelar moralmente os alunos, além de assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres escolares estavam atrelados” (idem, p. 86). Aquino acredita que uma nova geração se formou a partir da crescente democratização política do país e, em tese, com a desmilitarização das relações sociais. O que temos hoje em dia em nossas escolas é um outro aluno, um novo sujeito histórico, mas que ainda sofre as conseqüências de um modelo pedagógico que prioriza a imagem de um aluno submisso e temeroso. Tanto professor quanto aluno tinham papéis definidos: o primeiro era considerado um “general de papel”, o segundo era tido como um “soldadinho de chumbo.” Aquino questiona: “É isso que devemos saudar?”

Outro dado problematizador, colocado por Aquino, refere-se à conquista social recente na história do país do direito à escola para todos aqueles que atingem os oito anos. Quando o que se tinha antigamente era uma escola elitista e conservadora,

a que poucos tinham acesso. O autor considera, ainda, alguns significados que podem ser abstraídos de fenômenos que assolam esse novo cenário escolar, inclusive a indisciplina. Como primeiro significado, Aquino (2000, p. 88) diz que

a indisciplina pode estar sinalizando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outros valores, hábitos e demandas numa estrutura anacrônica e imatura para absorvê-lo plenamente.

Assim, a indisciplina não estaria impregnada na figura do aluno, e sim na rejeição operada por práticas incapazes de incorporar o perfil de uma outra clientela escolar. Daí, o autor coloca a indisciplina como um dos sintomas de imposição de uma escola idealizada e gerida para uma clientela específica, e ocupada por outra, o que viria a gerar um confronto entre esses novos ocupantes e a escola, ocasionando um modelo excludente e autoritário.

Para Aquino (2000, p. 88), numa visão histórica, a indisciplina significaria, nos dias atuais, “uma força legítima de resistência e produção de novos sentidos, ainda insuspeitos, à instituição escolar”. Na visão psicológica, ele coloca que a indisciplina estaria ligada à idéia de estruturação psíquica do aluno indisciplinado. Só que não se deve tomar o fenômeno de maneira isolada; deve-se levar em consideração também os fatores psicossociais, “cujas raízes encontrar-se-iam no sujeito, da noção de autoridade” (idem, p. 89).

Sob esta óptica, reconhecer a autoridade externa, que neste caso seria a do professor, irá pressupor uma infra-estrutura psicológica anterior ao ingresso escolar, diz o autor. Complementa ainda dizendo que “essa estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: “permeabilidade a regras comuns, partilha de

responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade, respeito mútuo etc.” (AQUINO, 2000, p. 89). E considera tratar-se do “reconhecimento da alteridade como condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula”. Coloca ainda uma queixa bastante comum dos profissionais da educação: a de que os alunos de hoje são carentes de tais parâmetros. Desse jeito, tais alunos é que são agressivos/ rebeldes, ou apáticos/ indiferentes, ou ainda, desrespeitosos/ sem limites.

Aquino afirma que “não há possibilidade de os educadores arcarem com a tarefa de estruturação psíquica prévia à intervenção pedagógica. Ela é de responsabilidade do âmbito familiar, primordialmente” (2000, p. 89). Assim, acredita que o trabalho escolar não pode ser pensado separado do trabalho familiar, já que estas duas correspondem às maiores instituições responsáveis pela educação em um sentido amplo. Sob esse ponto de vista, afirma que a indisciplina estaria revelando que se trata de um sintoma de relações familiares desagregadoras, que não estariam dando conta de contribuir com sua parcela na educação de crianças e adolescentes, o que seria um esfacelamento do papel clássico da instituição família.

Em um outro estudo realizado (AQUINO, 1996) a partir de representações de professores e alunos de diferentes escolas (públicas e particulares) e diferentes níveis de ensino (primeiro, segundo e terceiro graus) sobre a relação professor-aluno, pôde-se verificar a frequência de práticas pedagógicas moralizantes. No trato das representações, gasta-se mais energia com questões psicológicas/morais do aluno do que com a tarefa intelectual. E em decorrência de uma série de fatores, como desperdício da força de trabalho qualificada, desvio de função, a inevitável quebra do contrato pedagógico, o que acaba ocasionando um estado aberto de ambigüidade e insatisfação, parece haver uma crise de paradigmas em curso, seja

no interior das relações familiares, seja no corpo das ações escolares, significando uma perda de visibilidade sobre os grandes sentidos da educação como um todo.

Para Aquino (2000, p. 92), tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista psicológico, “a indisciplina apresenta-se como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o *locus* escolar e as instituições sociais afins.”

E complementa:

Ora, não é possível admitir que os entraves disciplinares refiram-se unicamente ao aluno, tratando-se de uma disfunção de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-los integralmente à estruturação escolar e sua pontualidade sócio-histórica. Muito menos atribuir a responsabilidade exclusiva às ações docentes, tornando-os um problema de natureza essencialmente didático-metodológica. A nosso ver, a indisciplina configura um fenômeno transversal a essas unidades (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento (AQUINO, 2000, p. 93).

Nesse sentido, ressalta como núcleo das práticas escolares e do contrato pedagógico a relação professor-aluno. Isso se justifica pelo fato de esta constituir-se a matéria-prima a partir da qual se produz o “objeto institucional” escolar. Ele chama de objeto institucional algo imaterial e inesgotável - imaginário, acrescenta - que só pode se consubstanciar como fruto de práticas específicas. Cita como exemplo o conhecimento na escola, a justiça no direito etc.

Concordamos com Aquino (2000) ao dizer que uma possível saída para o problema da indisciplina estaria inserida na relação professor-aluno, nos vínculos firmados em nosso dia-a-dia e, principalmente, no modo como nos posicionamos

diante do outro, já que ele diz que a relação pedagógica deve ser regulada conforme princípio de ação fundado, principalmente no conhecimento. Considera-se que o trabalho com o conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções. O que não significa dizer que, por tratar-se de um trabalho com base científica, seja preciso que o aluno mantenha-se imóvel, calado, obediente. É um trabalho que requer inquietação, desconcerto, desobediência. O grande salto será transformar essa turbulência em ciência, essa desordem em uma nova ordem.

O trabalho pedagógico se encarregaria de, além de repassar ou mediar o conhecimento acumulado em cada campo, re-inventar novos olhares sobre cada ciência. Caberia à escola o papel de fazer com que o aluno desconstrua e reconstrua os conhecimentos das distintas disciplinas. Para isso, “é necessário, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano” (AQUINO, 2000, p. 97).

Com isso, o aluno, para acompanhar tais transformações, terá que se adequar a um outro tipo de disciplina, que não mais será a do silenciamento, da obediência e da resignação, mas sim uma disciplina que evoque afimco, vontade de conhecer, persistência. E, nesse sentido, a indisciplina passa a tornar-se um movimento organizado, e o barulho, a agitação e a movimentação, que antes eram considerados “vilões”, por impedirem que a aprendizagem acontecesse de maneira satisfatória para o professor, agora passam a ser catalisadores do ato de conhecer.

Toda essa modificação, diz Aquino (2000, p. 98), vai requerer, por parte do educador, uma conduta dialógica. Haverá uma tendência a uma maior flexibilização das funções institucionais e das relações. A negociação entre educador e aluno será permanente, seja para decidir melhores estratégias de ensino ou avaliação, seja para discutir os objetivos

ou conteúdos a serem trabalhados. O que não quer dizer que o educador irá se render a todas as demandas do aluno, mas que terá o aluno como um membro a mais na construção de parâmetros de relacionamento.

Coloca ainda (idem, p. 99) como quesitos principais desse tipo de construção negociada o “investimento nos vínculos concretos”, acabando com a idealização de modelo de aluno, de professor e de relação, potencializando as possibilidades inerentes a cada um; a *fidelidade ao contrato pedagógico*, mesmo que este tenha de ser relembrado, cotidianamente, em todas as aulas; e, por fim, a *permeabilidade à mudança e à invenção*, em que caberá ao professor reaprender e reinventar, a cada encontro, seu campo de conhecimento, utilizando-se de diferentes estratégias e experimentações de distintas ordens.

O autor enfoca (AQUINO, 2000, p. 101) a questão da indisciplina, que é apontada por muitos professores como um dos principais obstáculos para o trabalho docente. Coloca que, para entender melhor o fenômeno disciplinar, o docente lança mão de algumas hipóteses explicativas que só servem para acentuar ainda mais alguns preconceitos e outras justificativas para o fracasso e a exclusão escolar.

Uma primeira hipótese traz implícita a idéia de que o aluno de hoje é desrespeitador, trazendo à tona um saudosismo exagerado, por parte de muitos educadores, e as lembranças da escola do passado. Esquecem-se o quanto ela foi excludente e elitista ao atender apenas a uma clientela reduzida e privilegiada da sociedade. Esquecem-se dos famigerados exames de admissão que funcionavam como um legítimo teste de seleção. E da relação baseada no medo e na coação, da exigência dos uniformes, das filas, dos cânticos reforçando os traços de uma cultura militarizada inserida no ambiente escolar da época, período este referente à ditadura militar. É disso que se tem saudades? O que queremos é a volta da submissão e da obediência cega dos nossos alunos?

É necessário também (idem, p. 107) deixar claro na relação, o tipo de respeito que irá permear o trabalho pedagógico. Pode-se respeitar alguém por temor ou por admiração. No primeiro caso, o respeito está fundamentado em noções de hierarquia e superioridade; no segundo caso, em noções de assimetria e diferença.

Será que o cotidiano escolar atual mudou realmente? Para Aquino, em se tratando de normas disciplinares, apenas houve uma mudança na maneira de fazer com que o aluno silencie. A punição, a represália, a submissão e o medo ainda persistem no interior das salas de aula, só que agora, manifestadas através do constrangimento do aluno, de ameaças por meio de notas ou provas difíceis, por exemplo.

Nesse sentido, a indisciplina escolar estaria indicando,

que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no ideário escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno (AQUINO, 2000).

Uma segunda hipótese explicativa diz respeito à questão de que o aluno de hoje é “sem limites”, não respeita as regras, não reconhece a autoridade, e os responsáveis por tudo isso seriam os pais, que teriam se tornado muito permissivos. Esse tipo de entendimento, mais de cunho psicológico, Aquino irá abordar sugerindo duas hipóteses distintas: e a primeira refere-se à idéia de ausência absoluta de limites e de desrespeito às regras; e à suposta permissividade dos pais.

Partindo do exemplo do jogo ou da brincadeira infantil, em que todas as crianças têm consciência das regras que são estabelecidas, muitas vezes até rígidas, e que todos cumprem, a fim de não ficarem fora do jogo ou receberem alguma punição, ele explica que as crianças, ao iniciarem sua vida escolar, também “já conhecem muito bem as regras de funcionamento de uma coletividade qualquer”.

Assim, ele diz que não se pode sustentar essa idéia de que as crianças não têm regras, nem limites.

A segunda parte é referente à idéia de suposta permissividade dos pais que estariam gerando crianças sem limites. Evidências existem de que um mesmo aluno pode ser indisciplinado com um professor e não com outros.

Aquino (2000, p. 110) coloca que é preciso recuperar alguns consensos quanto às funções da família e da escola, e deixar claro que família e escola nem são a mesma coisa, nem são continuidades uma da outra. Um aluno pode ser indisciplinado na escola e não ser um filho mal-educado em casa, ou vice-versa. Ele diz ainda que se costuma confundir muito e, às vezes, “justapor os âmbitos de competências” da escola e da família, esquecendo-se de que “aluno não é filho, e professor não é pai”.

Esclarece também que a função principal dos pais ou de seus substitutos diz respeito ao trabalho de moralização da criança, de suas atitudes e hábitos, ou seja, ao cultivo de determinadas virtudes pessoais. E cabe ao professor, o trabalho com o conhecimento sistematizado em seus diferentes campos, a ordenação do pensamento do aluno por meio da reapropriação do legado cultural, cujo objetivo seria sua recriação. E supõe que o aluno sabe reconhecer quando o professor está exercendo ou não suas funções, cumprindo ou não o seu papel. Quando um jogo é bem jogado, os alunos reconhecem e respeitam suas regras. Da mesma forma, sabem

quando o professor está exercendo sua função ou quando está “enrolando”, “passando o tempo”.

Dessa forma, a indisciplina pode ser uma resposta clara ao abandono das funções docentes em sala de aula, diz, já que as atitudes de nossos alunos refletem um pouco nossas próprias atitudes. Concordamos com este argumento (idem, p. 113) de que “a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções”. Uma terceira hipótese apontada freqüentemente por professores é de que o aluno é “desinteressado”, ou melhor, “de que a sala de aula não é tão atrativa quanto os meios de comunicação, como a televisão.” Colocam ainda como saída, “modernizar a sala de aula com o uso de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais”.

Para esse tipo de idéia, mais de cunho metodológico, o autor irá abordar, partindo da distinção que se faz necessária, o papel da escola e o da mídia. A mídia tem como função a difusão da informação, o entretenimento, o lazer, enquanto a escola deve se encarregar, como já foi dito em outras oportunidades, da reapropriação do conhecimento acumulado em certos campos do saber, o que corresponde, muitas vezes, a um trabalho duro e complexo, mas que nem por isso tem que ser menos prazeroso.

Aquino (2000, p. 114) diz que, por essa razão, é preciso deixar claro que o objetivo da ação do professor não é apenas a transmissão de determinados produtos do conhecimento, como dados, fórmulas ou fatos, mas principalmente “re-constituir o caminho percorrido antes que se chegasse a tais produtos e seus desdobramentos”.

Como se vê, o trabalho pedagógico vai além da mera difusão de informações. A informação refere-se ao presente, enquanto o conhecimento remete-nos ao passado e é o que

antecede uma informação, tornando-a mais compreensível. Por isso, em sala de aula, é preciso clareza para entender que “nosso ponto de partida é a informação, mas o ponto de chegada é o conhecimento” (idem, p. 115).

Conforme cita o autor, “o conhecimento sistematizado é a grande dádiva que nossos antepassados nos legaram, a única herança que as gerações anteriores podem deixar para as gerações futuras [...]” (ibid.).

De acordo com Aquino (2000, p. 117), as três hipóteses utilizadas para explicar a questão disciplinar não possuem uma sustentação completa. Daí ele apresenta três motivos para justificar essa afirmação. O primeiro é o fato de se apoiarem em evidências equivocadas e falsos conceitos, do tipo: saudosismo exagerado pela educação de antigamente, moralização deficitária por parte dos pais, idéia de que o conhecimento escolar está ultrapassado e, por isso, desestimulante. O segundo é o fato de tratarem a indisciplina como um problema individual e anterior ao aluno quando, na verdade, o ato indisciplinado nada mais é do que um sinalizador de algo que anda mal nas relações institucionais escolares atuais. E o terceiro motivo refere-se ao fato de que nenhuma das três hipóteses levantadas leva em conta o ambiente da sala de aula, o tipo de relação estabelecida entre professor-aluno e as questões de cunho pedagógico. Tais hipóteses apenas colocam supostas razões para o fenômeno da indisciplina, sem sugerir propostas concretas para lidar com tal fenômeno.

Nessa perspectiva, lança uma outra hipótese diagnóstica, para que possamos visualizar a indisciplina com outros olhos. A indisciplina funcionaria, então, como um sinalizador de que a intervenção pedagógica não estaria acontecendo de maneira a atingir seus reais objetivos.

Aquino coloca, ainda, três dimensões da educação que não podemos perder de vista quando o assunto é ação educativa.

A primeira é a dimensão dos conteúdos (o que se ensina), a segunda, a dimensão dos métodos (como se ensina) e a terceira, a dimensão ética (para que se ensina). E considera que a grande maioria dos problemas enfrentados, hoje em dia, solicitam um encaminhamento de cunho ético, ao invés de metodológico, curricular ou burocrático. A todo instante o aluno indisciplinado quer chamar nossa atenção, quer saber: para que ele tem que aprender tal coisa? qual a importância disso ou daquilo? o que ele vai ganhar aprendendo isso?

Quando os professores tiverem clareza em relação ao seu papel e ao valor de seu trabalho poderão alcançar um outro tipo de leitura do cotidiano escolar sobre os dilemas que se apresentam e as possíveis estratégias para sua execução, *quem sabe até, uma possível resolução* (grifo nosso).

Muitas vezes, consegue-se resolver alguns problemas apenas através da reflexão sobre: posicionamentos duros, questionamentos de crenças enraizadas, confronto de posicionamentos imutáveis, debatendo-se contra fatalidades, o que significa uma oportunidade de vivência da sua profissão. Para isso, algumas premissas pedagógicas são fundamentais, vão além do plano dos conteúdos e dos métodos, e devem ser preservadas no trabalho de todo dia em sala de aula.

Tais premissas são: o conhecimento (objeto único da ação docente, e jamais a moralização de hábitos); a relação professor-aluno (cerne do trabalho pedagógico); a sala-de-aula (local onde a educação escolar ocorre de fato, e onde devem ser administrados todos os conflitos; nada de mandar aluno para fora da sala ou da escola); o contrato pedagógico (regulador da ação entre professor e aluno, diz respeito às regras de convivência que orientam o funcionamento da sala de aula, e por isso devem ser explicitadas e lembradas sempre).

Para finalizar a questão disciplinar, Aquino propõe cinco regras éticas que, a seu ver, funcionam como antídoto contra

o fracasso escolar, deixando os “problemas” disciplinares de serem considerados prioritários.

A primeira regra ética diz respeito “à compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula”. É preciso escutar esse aluno, investigá-lo e admitir que algo não vai bem na relação.

A segunda, reporta-se à “des-idealização do perfil de aluno”. Temos que trabalhar com o aluno como ele é e não como gostaríamos que fosse.

A terceira regra ética faz alusão à “fidelidade ao contrato pedagógico”. Jamais abrir mão do conhecimento. O professor precisa ter clareza de suas tarefas para que o aluno não esqueça as dele. A ação do aluno reflete a ação do professor.

A quarta regra refere-se à “experimentação de novas estratégias de trabalho”. É preciso investigar novas possibilidades de atuação profissional, reinventar novos métodos, conteúdos, relações, para que se possa potencializar o trabalho pedagógico.

E a quinta regra ética diz respeito a dois compromissos básicos imprescindíveis na ação docente em sala de aula: “a competência e o prazer”, em que, por extensão, entra também a generosidade, e que, quando se consegue pôr em prática, se obtém grande sucesso no desenvolvimento do aluno.

Com isso, clareamos mais ainda a respeito da idéia do quanto a questão da indisciplina na sala de aula é complexa e quão grande é o número de variáveis e interferências que ela abarca. Querer entender o indivíduo a partir da sua redução vai contra os princípios da multidimensionalidade que caracterizam o ser humano. Além disso, é contra a complexidade das relações que a todo instante se institui nos indivíduos entre si e entre estes e o mundo.

2.4 Buscando-se formas de enfrentar a indisciplina na sala de aula

Como uma forma de enfrentar a questão da indisciplina em sala de aula, parte-se agora para algumas idéias de Ulisses Araújo, publicadas em diversas oportunidades (1996, 2000a, 2000b, 2001).

Araújo (2000a) acredita que tratar do tema da indisciplina no âmbito escolar passa por uma reflexão sobre a moralidade humana, a autonomia, a liberdade e a opressão moral e intelectual. Dessa forma pretende, naquele trabalho, além de discutir as relações existentes entre esses aspectos, apresentar experiências concretas aos profissionais da educação que querem entender a questão da indisciplina e buscar caminhos democráticos para a construção de novas relações dentro das escolas.

Assim como outros autores citados anteriormente, ele também acredita que os distúrbios disciplinares constituem um dos problemas pedagógicos e morais da atualidade e que acabam por comprometer a busca de uma maior qualidade de ensino. E inicia sua análise a partir do sentido do termo indisciplina encontrado nos dicionários de língua portuguesa, onde constam as seguintes definições: “todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião”. Já para o termo disciplina tem-se como definições comuns o “regime de ordem imposta ou livremente consentida que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar etc.). Para ele, “a indisciplina relaciona-se com o não cumprimento das leis, normas e regras da sociedade ou de grupos organizados para determinados fins, como a escola”. Referindo-se à escola, a indisciplina pode estar relacionada ao “desrespeito às regras estabelecidas” (ARAÚJO, 2000a, p. 149).

Assim, recorre a Piaget, no livro *O juízo moral na criança* (1932), onde encontra-se a afirmação de que “a essência de toda

a moralidade está no respeito que o indivíduo adquire pelas regras”. Nesse sentido, tanto quando se fala de indisciplina, quanto de moralidade, encontra-se inserido nas discussões, o papel desempenhado pelas regras e pelas leis, demonstrando, dessa forma, a presença de uma relação íntima entre moralidade e indisciplina.

Só que essa relação nem sempre é direta, alerta: deve-se tomar cuidado. Embora a moralidade esteja relacionada às regras, nem todas as regras têm vínculos com a moralidade. É preciso levar em consideração sob quais princípios foi estabelecida a regra transgredida pelo sujeito para entender se o ato de indisciplina foi imoral ou não. Outro aspecto também importante que deve ser observado é a maneira através da qual a regra foi determinada, se através de meios coercitivos ou baseada em princípios democráticos. Quando uma regra é imposta ao aluno de maneira autoritária, este aluno pode não sentir-se obrigado a cumpri-la e a manifestação através da indisciplina pode ser interpretada como um protesto em relação à autoridade. Nesse caso, ao invés de o aluno ser considerado imoral, quem poderá ser considerado imoral é o professor, por impor regras injustas ou em benefício próprio e esperar que os outros simplesmente as obedeçam.

Ressalta ainda o quanto o tema é complexo. Por isso, ele não tem intenção de encontrar fórmulas mágicas ou soluções para a indisciplina, mas busca apontar alguns caminhos para seu enfrentamento no cotidiano escolar. Ele diz que, através de propostas simples e imediatistas, a escola não conseguirá resolver nada, nem muito menos buscando culpados. Para o autor, tal complexidade demanda uma transformação da escola como um todo, a fim de torná-la compatível com a realidade e com os interesses da sociedade pós-moderna em construção, o que irá demandar também uma democratização real da instituição escolar e uma busca por trabalhos que

levem em conta a construção de valores universalmente desejáveis. Diante disso, apresenta alternativas educacionais que possibilitam aos professores o enfrentamento dos problemas de indisciplina na escola. E vem desenvolvendo, nos últimos anos, trabalhos (PIAGET, 2000a, 2000b, 2001) com professores de escolas brasileiras, em cursos de formação, que buscam instrumentalizá-los para atuar na transformação e democratização da realidade escolar. Esse trabalho tem demonstrado resultados significativos no sentido de diminuir a indisciplina e a violência nas salas de aula.

Esses projetos priorizam, como objeto principal da educação, a construção de personalidades morais autônomas e críticas, e tem como embasamento os princípios democráticos da justiça, da igualdade e da equidade. Partindo dessa concepção, o papel da escola pressupõe um trabalho que leve em conta a complexidade e a diversidade dos interesses da sociedade e de seus membros.

Na verdade, esse trabalho não quer, de forma alguma, apresentar uma receita pronta e acabada de uma “escola idealizada”. No entanto, o autor entende que a construção de uma escola democrática passa pela reorganização do espaço, dos conteúdos e das relações interpessoais dentro da escola. É nesse sentido que propõe que a escola, ao organizar seu projeto pedagógico, esteja disposta a reestruturar e trabalhar com sete diferentes aspectos que se interrelacionam.

Os aspectos identificados por Araújo e que irão nos remeter ao problema dessa pesquisa são: (1) os conteúdos escolares; (2) a metodologia das aulas; (3) o tipo e a natureza das relações interpessoais; (4) os valores; (5) a auto-estima; (6) o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar; e (7) os processos de gestão da escola. Ao citar tais aspectos (PIAGET, 2000a, 2000b, 2001), ele coloca também algumas razões que o levaram a pesquisar a influência destes, bem

como sugestões de como a escola pode se reorganizar a partir da sua identificação, a fim de superar os obstáculos à democratização e a relação com as distintas dimensões constitutivas da natureza humana.

O primeiro aspecto, os conteúdos escolares, aparece como um dos grandes problemas enfrentados pela educação, nos dias atuais, devido a sua inadequação nas diversas disciplinas curriculares. Nota-se que tais conteúdos são oferecidos sem muita relação com a realidade e com o cotidiano dos alunos, despertando, muitas vezes, a falta de interesse, uma das grandes fontes para se chegar à indisciplina tão questionada nas escolas ultimamente. Com a implementação de um processo de democratização da escola, “inicia-se uma cobrança para que esta, e os conteúdos por ela trabalhados, sejam mais interessantes e próximos do cotidiano e da realidade dos alunos”.

No entanto, para que essa democratização aconteça, de fato, é preciso coragem e desejo político de reorganizar a estrutura curricular da escola. O autor propõe, como uma saída para se adequar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, um trabalho com os “temas transversais” na educação, como: a saúde, a ética, o meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos. O que não significa, com isso, acrescentar novas disciplinas, mas aproximar os conteúdos escolares da realidade cotidiana e, dessa forma, obter maior interesse por parte dos alunos apáticos em relação à educação. Para isso, tais conteúdos devem ser trabalhados interdisciplinar e transversalmente em relação aos conteúdos já existentes, considerados tradicionais, com vistas à construção de personalidades morais autônomas e críticas.

A partir de uma outra perspectiva, entende-se que os conteúdos escolares têm importante função na constituição

da dimensão sócio-cultural dos sujeitos psicológicos. Assim, sua reorganização irá permitir que os alunos construam personalidades fundamentadas em conteúdos eticamente mais significativos.

O segundo aspecto abordado é a metodologia das aulas, já que, como se sabe, não é possível construir a cidadania a partir de relações autoritárias e presas a metodologias que apenas transmitem e reproduzem o conhecimento. Assim, deve-se pensar em um trabalho que privilegie o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, e, ao mesmo tempo, trabalhar com estratégias que priorizem a tomada de consciência dos alunos quanto aos seus próprios sentimentos e emoções.

Daí propõe que os professores trabalhem, em suas aulas, a partir de dinâmicas que incluam três tipos diferentes de atividades: reflexivas; conceituais concretas; e práticas experienciais, a fim de que o processo educativo possa tornar-se mais significativo para os alunos, contribuindo, assim, para a construção de personalidades morais autônomas. E chama de atividades reflexivas aquelas atividades em que os alunos relacionam os conteúdos escolares aos aspectos da realidade pessoal e coletiva através de uma reflexão crítica. Como atividades reflexivas, as dinâmicas que pressuponham o diálogo a partir de trabalhos em grupo, debates, assistir a filmes, técnicas de discussão de dilemas, resolução de conflitos, clarificação de valores, exercícios autobiográficos e exercícios de construção conceitual. Já as atividades conceituais concretas partem da reflexão pura e se aproximam da realidade concreta do cotidiano. Para atividades desse tipo, Araújo sugere que se trabalhe a partir de dinâmicas em que se possa experienciar o conhecimento estudado a partir de situações hipotéticas ou a partir de dados do cotidiano dos alunos. Como exemplo tem-se as atividades de *role-playing*, que se trata de uma espécie de

dramatização, na qual os sujeitos vivenciam o que pensam e sentem diferentes personagens envolvidos em um certo conflito; ou ainda, atividades das disciplinas tradicionais que se baseiem em dados da própria realidade cotidiana. Nessa atividade, os conhecimentos são conceitualizados a partir da experiência concreta e cotidiana dos sujeitos.

As atividades práticas experienciais permitem a construção de conhecimentos e valores a partir das próprias experiências sociais. E os estudos do meio são propostas que se aproximam desse tipo de experiência. Por exemplo, quando os próprios alunos investigam causas, conseqüências e possíveis maneiras de atuar socialmente na resolução de um problema que está envolvendo sua comunidade, ao mesmo tempo que utilizam a experiência para conhecer as informações científicas e sociais relativas a tal problema, “estas diferentes maneiras metodológicas de se trabalhar os conteúdos escolares se complementam quando as vemos articuladamente e não de forma fragmentada”.

Assim, a metodologia das aulas, juntamente com a reorganização curricular da escola, assumem um importante papel na diminuição dos casos de indisciplina escolar. Aulas dinâmicas, dialógicas, a partir de experiências concretas dos alunos diminuem a probabilidade de incidência de comportamentos julgados indisciplinados.

O terceiro aspecto são as relações interpessoais. Uma escola voltada para a construção da cidadania deve trabalhar para que as relações entre seus membros sejam fundamentadas em bases democráticas e no respeito mútuo. A palavra respeito significa um sentimento que é experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões interpessoais. E explica que tanto se pode sentir respeito por outras pessoas movido pelos seus valores e atitudes, como também por si próprio, como é o caso do auto-respeito.

O autor concorda com Piaget (1932) e Pierre Bovet (1925) quando dizem que o respeito é fruto da coordenação entre o amor e o temor. E cita como exemplo a obediência de uma criança por seus pais, que surgirá da coordenação dialética entre esses dois sentimentos nas relações interindividuais. Uma criança que ama seus pais, respeita-os, porque tem medo de perder seu amor, ou sofrer punições. Em uma relação fundamentada pelo respeito mútuo, o sentimento que prevalece é o amor. O amor, a afetividade existentes nas relações interpessoais permitem que o medo presente na relação não seja o da punição, e sim o de decair diante dos olhos do sujeito a quem se respeita. Medo este característico do sujeito autônomo, capaz de regular suas relações na reciprocidade e na consideração por outras pessoas.

Numa sala de aula, onde não seja necessário utilizar-se de punições e ameaças autoritárias, é esse o tipo de respeito que pauta as relações interpessoais, estabelecendo, assim, relações mais harmônicas. Nessa sala de aula, não há lugar para atos de indisciplina, pois o respeito ao próximo prevalece nas relações interpessoais. O autor coloca, ainda, que existe um outro elemento comum encontrado na origem entre o amor e o temor sentidos por quem respeita o próximo, que é a admiração. Esse sentimento é condição para o respeito. Pode-se admirar tanto quem se ama, quanto quem nos maltrata, e é esse sentimento que serve de elo entre o amor e o medo presentes no sentimento de respeito.

Acrescenta, ainda, nesse aspecto, ser imprescindível a democratização das relações interpessoais na escola. Ele cita o trabalho de Puig (2000), publicado no livro *Democracia e participação escolar*, onde constam formas concretas de se operacionalizar o espaço democrático das assembléias na sala de aula. O autor concorda com Puig ao dizer que as assembléias constituem o momento institucional da palavra

e do diálogo. Neste momento, professores e alunos podem falar sobre qualquer assunto que possa parecer importante para melhorar o trabalho e a convivência na escola. Dessa maneira, esse é um espaço aberto que se destina tanto à resolução de conflitos, quanto à colocação de idéias positivas que subsidiem temas para projetos futuros, permitindo a todos vivenciar um ambiente democrático e respeitoso, que contribua para a educação e para a cidadania. Nas experiências desenvolvidas, o trabalho com assembléias tem funcionado para que os atos de indisciplina e/ou violação de regras do grupo sejam discutidos e encaminhados as soluções. Na maioria das vezes, a própria pressão do grupo, quando conduzida de maneira equilibrada pelo professor, exerce influência significativa na auto-regulação do próprio grupo e de seus membros, individualmente, promovendo transformações nas condutas consideradas anti-sociais.

O quarto aspecto apontado diz respeito aos valores dos membros da comunidade escolar, os quais são construídos na experiência significativa do sujeito com o mundo, o que depende, diretamente, dos valores implícitos nos conteúdos trabalhados no dia-a-dia e na qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e as fontes dos valores.

Baseando-se em Piaget (1954), Araújo (2001, p. 17) defende a idéia de que “os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre objetos, pessoas e/ou relações”. E coloca que, desde o nascimento, o sujeito realiza trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, organizando, assim, cognitivamente, os valores, a partir dos julgamentos de valor que realiza. Tais valorações se organizam em escalas normativas de valores que fazem, muitas vezes, com que o sujeito passe a agir de acordo com eles. Neste sentido, cada um constrói seu próprio sistema de valores, os quais podem “posicionar-se”

de forma mais central ou mais periférica na identidade. São os valores centrais que influenciam a conduta de cada um.

Considera que, se os valores centrais na identidade de uma pessoa não são democráticos, suas ações dentro do contexto escolar possivelmente serão autoritárias e não legitimarão as tentativas de democratização do ambiente onde atuam. Daí, tem-se como consequência direta observável, pessoas que pensam e agem defendendo a idéia de que na escola não há lugar para a democracia e os papéis existentes são bem definidos: “quem detém o poder manda e quem não o detém obedece.” Seus reflexos irão resultar na violência, na exclusão, no autoritarismo e em outras maneiras de organização que caracterizam as escolas como não democráticas.

Dessa forma, uma escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, que se propõe a desenvolver uma educação voltada para cidadania tem como responsabilidade: “propiciar a oportunidade para que seus alunos interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade”.

Tais valores são definidos como valores universalmente desejáveis. Aqui, defendendo a idéia de que os princípios e valores referidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, embora não devessem ser impostos a qualquer cultura, eles devem ser desejáveis no sentido da sua universalização no contexto social. Os princípios contidos nessa declaração podem ser um guia de referência para a elaboração de projetos educativos que almejem uma educação direcionada à cidadania e à construção de personalidades morais autônomas e críticas (ARAÚJO, U.; AQUINO, J., 2001). Alunos que constroem tais valores, provavelmente tenderão a agir no mundo respeitando os colegas, a escola e a sociedade. Poderão, assim, evitar os comportamentos anti-sociais, julgados indisciplinados.

O quinto aspecto levantado é a auto-estima que, para o autor, está se referindo à auto-imagem que cada pessoa tem de si mesma. Aqui ele concorda com Harkot-de-La-Taille (1999, p. 20) ao citar que “cada ser humano constrói para si uma imagem que considera representá-lo, uma imagem com a qual se identifica e se confunde”. Imagem essa que desliza do parecer para o ser, no momento em que imagem e sujeito constituem um mesmo e único valor. Mais uma vez ele se refere ao sujeito psicológico, formado por diferentes dimensões, e que constrói, ao longo de sua vida, uma consciência de si mesmo. Nesse sentido, esse sujeito não está sozinho no mundo; no decorrer do processo, ele se constitui e é constituído nas relações com o mundo objetivo e subjetivo em que vive.

A auto-estima pode ser negativa ou positiva, sem padrões definidos, com conseqüências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Assim, a forma de se trabalhar tal realidade é através da democratização das relações escolares, excluindo o autoritarismo. Os educadores, em suas salas de aula, podem aproveitar aquilo que os alunos trazem de positivo, valorizando suas experiências e interesses pelo mundo não-escolar, tentando direcionar a energia desses alunos para projetos socialmente relevantes. Com isso, o autor tem obtido ótimos resultados com alunos agressivos e indisciplinados que, ao sentirem-se valorizados pelo professor, mudam seu comportamento e ainda passam a valorizar o espaço escolar.

A união de todos os aspectos citados, juntamente com o resgate e a valorização dos aspectos positivos que são encontrados na personalidade de cada um, podem, com segurança, reforçar a auto-estima das pessoas. Com isso, a escola passará a ser mais prazerosa, terá maior significado para alunos e professores, podendo alcançar seu objetivo maior, que é a construção de personalidades morais autônomas e críticas, através do resgate e da valorização da cidadania, reduzindo

sensivelmente os atos de indisciplina dentro das salas de aula. Tal objetivo irá suscitar como necessidade o surgimento de mais um aspecto a ser levantado, o sexto aspecto que será comentado a seguir: o auto-conhecimento.

O auto-conhecimento possibilita conhecer a si próprio, conscientizando-se de seus valores e sentimentos: “a construção de consciências autônomas passa pela construção de processos de auto-regulação que permitem ao sujeito dirigir a própria conduta por si mesmo”. Além disso, o sujeito é capaz de perceber com maior sensibilidade seus próprios sentimentos e emoções.

Cabe à escola desenvolver um trabalho com metodologias e conteúdos que explorem a reflexão, o diálogo, a percepção e a regulação dos próprios sentimentos e emoções, a fim de desempenhar um papel importante nesse processo de auto-conhecimento, de construção de valores morais, universalmente, desejáveis e de auto-respeito, aspectos importantes para o exercício competente da cidadania, bem como para o enfrentamento dos distúrbios de indisciplina, tão freqüente nos últimos tempos, no cotidiano escolar.

Por fim, o sétimo e último aspecto refere-se à questão da gestão escolar. Como vimos até aqui, uma escola direcionada ao autoritarismo não contribui para a formação de personalidades morais autônomas e críticas, e muito menos à construção da cidadania. Nesse sentido, retoma o conceito de assembléia que foi discutido anteriormente, visualizando como uma das saídas para a escola sua implantação em dois níveis distintos. O primeiro, através de assembléia escolar, que envolve uma participação representativa da direção, docentes, estudantes e funcionários. O segundo nível, por meio de uma assembléia docente, que envolve a participação de todos os professores e da direção da escola.

E, dessa forma, envolve-se a participação de todos nos processos decisórios, ao passo que democratiza a convivência

do grupo e as relações interpessoais. Ou seja: “a implementação de tais procedimentos promoverá a mudança nas relações de poder e a conseqüente construção da cidadania”.

Como vimos, essa abordagem é comprovada por ele a partir da sua experiência em escolas brasileiras, utilizando-se de alguns aspectos que interferem no processo de construção de personalidades morais autônomas e de uma escola democrática, pois não há como enfrentar as questões de indisciplina sem promover uma reorganização na instituição escolar e no próprio objeto da educação. Dessa forma, ao identificar tais aspectos e discuti-los, é preciso não perder de vista as idéias sobre o pensamento complexo, abordadas anteriormente. Do contrário, se forem analisados de maneira disjuntiva, reducionista e formalizada, não possibilitarão compreender um fenômeno tão complexo como este em questão. Um caminho para se enfrentar a indisciplina seria através do reconhecimento dos alunos como possíveis parceiros de uma jornada política que tem como meta a construção de uma sociedade mais justa.

As relações na escola devem ser de respeito mútuo, a diversidade dos interesses pessoais e coletivos deve ser valorizada, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros (ARAÚJO, 2000a, p. 158).

Enfim, uma análise multidimensional da realidade escolar e dos fenômenos de indisciplina, a partir do referencial da Teoria da Complexidade, permite-nos compreender que tais teorias, se vistas como complementares e interrelacionadas, auxiliam na compreensão das razões subjacentes aos comportamentos descritos nas cenas relatadas. Cada explicação, por si só, é uma verdade parcial, que apresenta uma leitura possível do quadro tecido de eventos, ações, interações, retroações,

determinações e acasos que permeavam aquela sala de aula. Tal verdade, associada às demais verdades parciais, ajudam a compor um quadro de totalidade com significado complexo que vai além da soma das partes que o compõem. Enxergar a totalidade do quadro, porém, não significa desconsiderar a importância das análises sobre os aspectos parciais presentes e perceber que a visão do todo influencia a leitura dos elementos parciais. Esta é a unidade complexa que esse paradigma permite vislumbrar: a idéia de que as partes estão no todo e o todo está nas partes.

Para compreender as relações de indisciplina naquela sala de aula podemos buscar explicações pontuais a partir de referenciais que ajudam na explicação de determinados aspectos, o que não está equivocado em uma perspectiva de simplificação. Podemos, porém, articulá-los. Se esta leitura perturba aqueles que gostariam de encontrar explicações simples, ou soluções simplistas para a questão das indisciplinas escolares, ela é coerente com a idéia do pensamento complexo. Como afirma Morin, a complexidade, na verdade, aponta problemas e não soluções. Ela está atrelada a confusões, incertezas e desordens. Entender o cotidiano de uma sala de aula e os comportamentos disciplinados e indisciplinados ali presentes, nos remete, necessariamente, à busca de referenciais como esse e deve nos afastar de buscas simplistas que mutilam e cegam a realidade.

3

O PLANO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Problematização e objetivos

A cena do cotidiano escolar, retratada inicialmente, juntamente com a discussão teórica presente no capítulo anterior, buscou apresentar um quadro sobre o que muitos professores consideram dificuldades/problemas freqüentes em suas práticas diárias. A depender da maneira como são conduzidas, estas dificuldades podem gerar uma reação que muitas vezes se manifesta através da indisciplina e abrem novas possibilidades de investigações que podem aprofundar questões ligadas a este tema, sua natureza, possíveis causas, bem como a maneira como professores e alunos se comportam diante de situações consideradas de indisciplina.

Como podemos verificar nas reflexões teóricas e, principalmente, a partir do trabalho de Araújo e dos sete aspectos que ele aponta como influenciando a indisciplina, vários elementos podem ser estudados quando se trata de um tema tão amplo e complexo como este. Decidimos, porém, nos deter nesta investigação às questões ligadas a apenas alguns destes aspectos, tais como: os conteúdos das aulas, a metodologia empregada para trabalhar esses conteúdos e o tipo de relações interpessoais presentes na sala de aula, a fim de verificar sua influência nos comportamentos indisciplinados em uma mesma sala de aula. Fazemos esta opção como um recorte metodológico para este trabalho, e não com a intenção de redução da problemática.

A opção por um estudo dessa natureza tem motivação dupla. Por um lado, por constituir uma das questões que deixou

de ser um evento esporádico e particular no dia-a-dia de profissionais da educação, para se tornar um dos maiores desafios pedagógicos dos dias atuais. Salvo algumas exceções, a maioria dos profissionais ligados à educação não sabe ao certo como lidar com o ato considerado indisciplinado. Percebe-se que, para cada pessoa, a indisciplina assume uma acepção diferente.

Por outro lado, analisar o papel que a escola e seus profissionais têm na indisciplina não deixa de ser novidade, uma vez que em geral foca-se a atenção nos alunos. Sem entrar em discussão de causalidade, entendemos que a definição dos conteúdos a serem trabalhados em aula, sua metodologia e a forma como as relações são estabelecidas na escola podem demonstrar que também professores e instituição têm responsabilidade nos processos de indisciplina, ao mesmo tempo que apontam caminhos para uma possível superação.

Sendo assim, consideramos de fundamental importância uma investigação mais apurada da questão, já que nos causa surpresa o fato de não se ter muita literatura especializada, sendo o assunto geralmente discutido de forma imediatista e sem muitos aprofundamentos.

A partir, então, do que foi exposto anteriormente no quadro teórico, cuja abordagem mais significativa se prende à idéia do pensamento complexo, que torna mais clara quanto é multívio o conceito de indisciplina, e dos pontos de vista dos diferentes autores citados, com base em suas pesquisas, a respeito do tema em questão, surge a problemática que irá direcionar essa investigação para o objetivo de averiguar se os conteúdos das aulas dos professores, a metodologia utilizada para trabalhar tais conteúdos e o tipo de relação interpessoal influenciam os comportamentos indisciplinados em uma sala de aula.

Para tanto, o presente trabalho pretende investigar a questão acima. Acreditamos poder encontrar caminhos para

responder à questão, analisando-a através de observações cuidadosas da prática do professor realizada em sua sala de aula que demonstram a complexidade do tema. Ao mesmo tempo, à luz de um questionário, que poderá nos dar uma visão mais ampla, buscaremos conferir o que o professor entende por indisciplina.

A partir do objetivo central da investigação, apontado anteriormente, surgiram algumas perguntas que auxiliaram a observação que denominamos “cuidadosa” e a busca da verificação da influência dos aspectos citados anteriormente.

As questões abaixo constituem as categorias usadas para a análise das observações em sala de aula:

1. Os conteúdos escolares se aproximam da realidade dos alunos? São contextualizados? Os alunos demonstram interesse pelos conteúdos apresentados?
2. A metodologia das aulas está presa à transmissão e ao autoritarismo? Como ela acontece?
3. Como se dão as relações interpessoais na sala de aula?

Expostas tais questões, apresentamos a metodologia que foi empregada a fim de fazer frente ao problema da investigação.

3.2 Metodologia

O tipo de investigação desenvolvido é de cunho descritivo, por objetivar descrever características de comportamentos e atitudes de alunos e professores em uma sala de aula, tendo como finalidade verificar a influência de alguns aspectos como conteúdos, metodologia e tipo de relação entre professor-aluno no comportamento indisciplinado. Conforme Gil (1996, p. 46), é objetivo principal de uma pesquisa de tal

tipo “*a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis*”. As técnicas utilizadas, como já afirmado, foram observações sistemáticas, entrevistas e análises dos dados.

Para responder a todas as questões apresentadas anteriormente, a metodologia desenvolvida foi basicamente de natureza qualitativa. O principal instrumento de pesquisa utilizado para a averiguação da prática pedagógica foi a técnica da observação, em que se observou todos os sete professores, da 5ª série de uma escola pública, do município de Piracicaba/SP. A classe foi observada durante duas semanas consecutivas, em um período integral de aulas. Esse procedimento nos possibilitou averiguar:

- a rotina utilizada por cada professor;
- a organização do espaço da sala de aula;
- os tipos de relações interpessoais existentes frente a situações de indisciplina;
- os conteúdos das aulas;
- as metodologias empregadas por cada professor.

A escolha da turma ocorreu de forma não-aleatória, pois houve a solicitação, por parte dos professores e da direção da escola, de que a investigação acontecesse na turma em que houvesse maior incidência de casos de indisciplina.

A opção por desenvolver a investigação com turmas de 5ª série justifica-se pelos seguintes motivos:

1 - Por ser uma série considerada de transição, na qual a criança passa a trabalhar com vários professores, ao invés de com um, como normalmente acontece nas séries iniciais de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. No caso da 5ª série, a criança

poderá deparar-se com uma certa diversidade de posturas pedagógicas, em virtude dessa variedade de professores e vir a chocar-se, também, com as diferentes metodologias adotadas por cada um.

2 - Por se constituir em uma série que gera muitas queixas de indisciplina por parte dos professores, talvez até por ser uma fase de transição, em que a adaptação das crianças com os vários professores requer mais tempo ou talvez até pelo fato de as crianças já estarem acostumadas a trabalhar nas séries anteriores com apenas um professor.

A opção por tomarmos o cotidiano como foco de análise justifica-se pelo fato de poder percorrer um trajeto teórico que não fragmente tanto os fenômenos, e que revela a gênese e a natureza do processo educativo.

Dessa forma, estudar uma sala de aula a partir da análise do seu cotidiano corresponde à compreensão da ação dos sujeitos que nela se movimentam, entendendo essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrosocial.

A coleta dos dados, envolvendo as observações e a entrevista, ocorreu nos meses de outubro, novembro e meados de dezembro de 2000. Como se tratava de uma pesquisa descritiva, era importante acompanhar de perto, o máximo possível, dentro das salas de aulas, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos envolvidos, o que nos possibilitaria observar melhor a realidade que estávamos investigando. Isso nos levou a optar por permanecer na sala de aula no período integral de trabalho da escola, ou seja, das 13:00 às 17:50h, durante duas semanas consecutivas.

A análise dos dados coletados objetiva, basicamente, investigar se os conteúdos, a metodologia e o tipo de relação interpessoal influenciam o comportamento indisciplinado em uma sala de aula. Esta investigação é, portanto, do tipo qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pelo fato de nosso es-

tudo constituir-se basicamente de observações e questionários realizados pelo investigador, dentro de um ambiente escolar e tratando de questões educativas cujos dados do tipo descritivo são recolhidos em palavras e não números, por se tratar de respostas escritas pelos sujeitos envolvidos na investigação através de questionários e anotações de observações realizadas pelo investigador em sala de aula, ou seja, os dados são descritivos e colhidos pela investigadora através de observação e entrevista.

4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Diante da complexidade que circunda as questões de indisciplina na escola, que envolve um sem número de variáveis, e da riqueza de dados extraídos das observações realizadas tornou-se necessária a escolha de um rumo, para a apresentação dos resultados, que satisfizesse aos interesses da investigação proposta.

Nesse sentido, decidimos, então, descrever alguns episódios da prática dos professores de uma das turmas de quinta série, da escola pública estudada extraídos das observações efetuadas em várias aulas. Procedemos à análise com a discussão dos resultados, investigando a possível influência de aspectos como: conteúdo das aulas, metodologia empregada pelos professores e relações interpessoais, nos comportamentos indisciplinados.

Iniciaremos com a apresentação da sala de aula em estudo e as cenas do cotidiano de seus respectivos professores.

4.1 Caracterização da sala de aula observada na escola pública

A escola era grande e funcionava durante os três períodos: matutino, vespertino e noturno. Em todos os turnos, havia mais de uma turma de quinta série, mas a decisão para que eu observasse uma determinada turma foi, praticamente, unânime, entre os professores e a coordenação da escola. Todos se queixavam que essa turma tinha um grupo de alunos “terrível”, que não queria nada com a escola, só bagunça. Não dei muita atenção aos comentários dos professores em relação aos alunos, achei por bem manter-me neutra como pesquisadora, a fim de investigar de perto o que poderia estar acontecendo no cotidiano daquela sala de aula com cada professor, o que estava concorrendo para que tais alunos se comportassem de maneira indisciplinada.

Era o meu primeiro dia de coleta de dados. Tudo era novo para mim: a escola, a sala de aula, os alunos, o professor. Inicialmente, a coordenadora acompanhou-me até a sala dos professores para que todos me conhecessem e soubessem que nos quinze dias seguintes, a partir daquele, eu estaria observando uma sala de aula, de quinta série, do primeiro grau, para coletar dados a respeito do comportamento dos alunos, para o meu trabalho de dissertação de mestrado.

Sendo assim, lá fui eu para a sala de aula, ainda acompanhada da coordenadora, iniciar a minha coleta de dados. Apresentei-me aos alunos e disse que passaria os próximos dias fazendo algumas anotações naquela sala. Um aluno logo perguntou se eu era da Delegacia de Ensino e estava ali para levar algum aluno embora da escola. Respondi que eu era apenas uma estudante que precisava fazer umas observações, em uma sala de aula, para escrever um trabalho sobre a escola. Notei que eles ficaram mais tranquilos.

Na sala de aula havia 33 alunos. Não considerei o tamanho da sala muito adequado para o número de alunos, pois não sobrava muito espaço para eles se acomodarem. Os alunos sentavam-se sempre

enfileirados, um atrás do outro. O espaço da sala não comportava a mesa do professor no meio da sala para possibilitar uma melhor comunicação com os alunos. Esta tinha que permanecer recuada, em um canto da sala, sempre no mesmo lugar, a fim de não atrapalhar a visão dos alunos em direção à lousa. O ambiente era quente. Havia pouca ventilação natural e somente dois ventiladores de teto para toda a turma. As paredes da sala apresentavam-se sempre vazias. Não havia material de apoio, como, por exemplo: mapas, cartazes, posters, calendários, entre outros. O que havia nelas eram alguns riscos e nomes de alunos escritos. O mobiliário de uso dos alunos não apresentava um bom estado de conservação e limpeza. Havia riscos, nomes escritos, carteiras com pés quebrados, resultante de brigas e arrastões.

Logo ao entrar, percebi o quanto a sala já estava suja. Papéis amassados e espalhados pelo chão, sobras de giz que os alunos atiravam uns nos outros.”

A princípio, em virtude do que foi observado e aqui descrito, pode-se dizer que a sala de aula, da forma como se apresenta, não se constitui um lugar interessante e agradável para os alunos. Pudemos perceber, no decorrer do período em que foram efetuadas as observações, que os alunos já chegavam agitados, arrastando as carteiras de um lugar para o outro sem o mínimo cuidado e falando alto como se estivessem brigando com o mundo.

Dessa forma, pode-se dizer que o comportamento indisciplinado é praticado por alguns alunos dessa sala, como vemos a partir das descrições das aulas dos professores. Isso constitui-se em um tipo de violência que se manifesta como uma forma de protesto e também como expressão de crítica do grupo aos serviços prestados ou até mesmo como forma de desabafo diante das agressões vividas no cotidiano escolar. Agressões estas extraídas da própria fala dos educadores, da

falta de diálogo entre alunos e professores, e da falta de companheirismo.

Expressões desse tipo, presentes no cotidiano das salas de aula, só servem a um único propósito: comprovar que a cultura da reprovação tem fortes raízes e tem concorrido muito mais para a desmotivação e exclusão do aluno da instituição escolar do que como fonte de reflexão para a melhoria de sua aprendizagem e do trabalho do professor.

Para uma melhor compreensão a respeito da questão da indisciplina na sala de aula, e a fim de investigar a influência de alguns aspectos citados inicialmente presentes no cotidiano da sala de aula, partimos, para descrição e análise das observações de cenas do cotidiano de cada professor, dessa sala de aula, com maiores detalhes e informações.

4.1.1 Cenas do cotidiano do Professor Lírio em sala de aula

“O professor Lírio tem 26 anos, com menos de dois anos de experiência no magistério, é formado em Letras, professor de Inglês. Era o tipo de professor preocupado em passar o conteúdo da aula no tempo previsto, com aulas sempre expositivas, não se preocupando em adequá-lo à realidade dos alunos; mostrava-se uma pessoa autoritária, que na maioria das vezes ignorava o barulho, as conversas paralelas dos alunos, preferindo manter-se de costas para eles, colocando a matéria do dia na lousa.

As aulas do professor de inglês eram sempre muito parecidas. Não havia muita diferenciação de uma aula para outra.

Em um dos dias de observação¹ da aula do professor Lírrio, quando ele chegou na sala, os alunos já estavam lá, conversando ou brincando. Então, como fazia habitualmente, cumprimentou os alunos e dirigiu-se à lousa para colocar a matéria daquele dia. O conteúdo da aula era “Verb To be: affirmative form, negative form, interrogative form, contracted form”. Inicialmente ele fez vários desenhos de pessoas com balões de diálogos contendo alguns questionamentos para resposta, por exemplo: “Are you Brazilian? - No, I am not Brazilian. I am from Mexico; Are you English? - No, we are not English. We are from China”; entre outros. Depois, passou uma atividade com um modelo respondido para os alunos copiarem e responderem. A questão era a seguinte:

“Make the questions and the answer. Follow the pattern.

Brazilian 1. Are you Brazilian?

Brazil Yes, I am Brazilian.

I am from Brazil.

Os alunos conversavam o tempo todo e em tom alto de voz, não deram muita importância às atividades na lousa, poucos copiavam.

Enquanto o professor estava na lousa, passando a matéria, um aluno colocou biscoito na boca e cuspiu em cima do colega. Então, este colega saiu de perto e foi sentar-se em outro lugar, pois ficou aborrecido com a brincadeira. Depois, o mesmo aluno do biscoito pegou salgadinho, foi andando perto dos colegas e empurrando salgadinho em suas bocas e dando risada. Um dos colegas não gostou da brincadeira, levantou-se e deu um tapa no rosto do aluno que estava com o salgado. Nesse instante o professor interrompeu o que

¹ Estão citados neste trabalho apenas alguns trechos de algum dia de observação. As observações na íntegra encontram-se na dissertação de mestrado da Unicamp intitulada: (In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar, Campinas, SP, 2002.

estava fazendo, colocando a matéria na lousa, e pediu para os dois sentarem. Os dois foram sentar-se, mas ficaram discutindo um com o outro. O aluno do salgado continuou atirando salgado nos colegas. Então, o professor pediu mais uma vez para que parassem, foi perto de um deles e falou algo baixinho. O outro aluno foi perto para ouvir o que o professor dizia. O professor gritou para ele se sentar. Daí o aluno respondeu que ia se sentar se quisesse. O professor ficou bravo, bateu a mão na mesa e disse firme que ele ia, por bem ou por mal, e levou-o pelo braço até a carteira. O aluno continuou retrucando, respondeu ao professor por meio de gracinhas. Já sem muita paciência, o professor bateu forte na mesa, mais uma vez, e gritou para o aluno ficar quieto. Então o aluno disse que ia sair. O professor respondeu que ele ia ficar no lugar onde estava. O aluno A disse que não ia ficar, mas acomodou-se por um tempo. Depois levantou-se, ficou andando na sala, sentou-se em outra carteira, levantou a mesa e a soltou no chão. Foi o maior barulho, mas o professor não falou nada. Ainda não satisfeito, o aluno arrastou as carteiras de um lado para outro, pegou uma bolinha do bolso e começou a quicar no chão. Percebendo que iria dar em brincadeira, o professor deu um alerta: aquele que fosse brincar com o aluno seria reprovado junto com ele. Então o aluno disse aos outros colegas que ninguém poderia ser reprovado. Ao ouvir isso, o professor ameaçou-o, dizendo para ele esperar para ver o que aconteceria. O aluno A continuou brincando com a bola. O professor disse para ele sentar, do contrário iria chamar a vice-coordenadora. Daí então, o aluno correu e foi sentar-se. O professor falou: “É assim que ele é homem mesmo, quando a vice vem ele tem medo?” O aluno se levantou e foi até a porta, depois ficou andando pela sala. O professor dirigiu-se até o aluno e empurrou-o para sentar.

Pude perceber que, durante todas as aulas, esse aluno A não fazia nenhuma atividade, exceto quando o professor dizia que iria valer nota. Nesse caso, ele copiava as respostas dos colegas.

Como pôde ser observado nos relatos expostos nas páginas anteriores, as aulas do professor Lírio, de inglês, eram

bastante tumultuadas e diversos tipos de conflitos aconteciam em seu cotidiano. Pensamos que analisá-los a partir do referencial teórico, abordado nos capítulos anteriores deste trabalho, que traziam uma melhor compreensão sobre o tema da indisciplina nas salas de aula brasileiras e também nos auxiliaria a entender o que presenciamos nas aulas do professor Lírio.

Nesse sentido, como já discutido anteriormente, nossa intenção é promover reflexões sobre as aulas descritas, nos centrando, no entanto, em três temáticas específicas que acreditamos terem muita influência nos diversos tipos de disciplinas escolares: a) o conteúdo das aulas do professor Lírio; b) a metodologia que empregava para trabalhar tais conteúdos; e c) o tipo de relações interpessoais presentes naquela sala.

É evidente que, com isso, não estaremos esgotando todas as possíveis análises que poderíamos fazer a partir dos dados apresentados, principalmente pela complexidade que, acreditamos, permeia o cotidiano das salas de aula. Acreditamos, também, que tais aspectos que serão analisados, pela sua importância, mesmo que de forma parcial, ajudam a desvendar o que presenciamos e descrevemos.

A) Análise inicial das observações nas aulas de Inglês

A1) Os conteúdos escolares

Como primeiro item de análise, os conteúdos escolares, como vimos nas aulas do professor Lírio, não despertavam o interesse dos alunos e apresentavam-se dissociados de sua realidade e de seu cotidiano.

Como exemplo, citamos a aula em que foi trabalhado o verbo “To be”. O professor escreveu apenas as conjugações do

verbo, sem estabelecer uma contextualização com questões direcionadas à realidade dos alunos: nessa aula foram estudadas as diversas formas apresentadas do “Verb To Be”, em que o professor Lírio explorou exemplos que se referiam à nacionalidade, mas desconsiderou completamente a nacionalidade dos alunos presentes na sala de aula.

Não existia na sala de aula nenhuma criança chinesa ou mexicana, eram todas brasileiras. Parece-nos que o professor estava preocupado somente em transmitir o conteúdo do livro e tal exemplo demonstra que ele não se preocupou em adequá-lo à realidade com a qual iria trabalhar.

Acreditamos que essa inadequação dos conteúdos aos conhecimentos e interesses dos alunos contribuiu para que a maioria dos alunos preferisse as conversas paralelas com os colegas ou brincadeiras do que se motivar e participar ativamente das aulas de inglês. Definir e promover a contextualização dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas é uma responsabilidade que compete ao professor. Embora saibamos que tal aspecto, por si só, não seja a causa dos comportamentos indisciplinados observados nessa sala de aula, com certeza contribuía para o quadro descrito.

De acordo com Araújo (2000, 2001) *“um conteúdo em que o aluno não entende a função para o seu dia-a-dia aumenta a probabilidade de apatia ou manifestação das diversas formas de violência”*. Foi exatamente isso que vimos na descrição das observações dessa sala de aula. Enquanto o professor estava passando a matéria na lousa, os alunos estavam conversando, brincando, colocando papel amassado na blusa do colega, atirando giz ou biscoito nos colegas, só não estavam participando da aula. Tais comportamentos, que podem ser claramente definidos como de indisciplina, demonstravam tanto a apatia dos alunos para com o tema das aulas, quanto como tal apatia pode facilmente se converter em violência (e suas diversas maneiras

de manifestação).

Esse tipo de situação é corroborado pelas idéias de vários autores citados neste trabalho. Como nos lembra Guimarães (1996), a escola, assim como outras instituições, está organizada de forma a tratar as pessoas como iguais. Tal homogeneização se dá através de mecanismos disciplinares que desconsideram a maneira como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os alunos e causa uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal.

De acordo com Aquino (2000, p. 97), *“É necessário, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano”*, e isso cabe ao professor estar fazendo sempre. Aquino ainda complementa que se deve investir em vínculos concretos, abandonando as idealizações de aluno, de professor e da própria relação, e intensificar as possibilidades e chances efetivas de cada um. *“[...] a relação professor-aluno torna-se o núcleo e o foco do trabalho pedagógico”* (AQUINO, 2000, p. 99).

Assim, podemos concluir este item com a clara convicção de que alguns dos comportamentos de indisciplina, violência e apatia observados nas aulas do professor Lírio têm estreita relação com o tipo de conteúdo que trabalhou: descontextualizado da realidade e do cotidiano de seus alunos.

A2) A metodologia das aulas

Embora estejamos diferenciando os aspectos que interferem na complexidade característica do cotidiano escolar, sabemos que não há como pensar os conteúdos dissociados da forma com que são trabalhados em sala de aula. Somente em um trabalho de pesquisa é possível fazer tal recorte, mesmo assim não podemos perder, no fundo, as inter-relações intrínsecas existentes entre eles. Dessa maneira, conscientes de tal fato, analisamos neste momento a forma, a metodologia das

aulas do professor Lírio, buscando compreender se tal modo de ministrar os conteúdos de sua matéria contribuíam para os comportamentos observados em suas aulas.

A metodologia das aulas do professor de inglês não apresentava diferencial algum que a tornasse mais interessante para os alunos. Em todas as aulas observadas, como vimos nas cenas relatadas, os fatos ocorriam sempre da mesma maneira: o professor sempre colocava a matéria na lousa e pedia para os alunos copiarem, sem nenhum tipo de questão que exigisse alguma participação ativa deles ou que fosse necessário algum tipo de reflexão para resolução das questões apresentadas. O professor sempre colocava a matéria na lousa e depois ia sentar-se. Suas aulas eram exclusivamente expositivas e demonstravam uma concepção epistemológica diretiva e empiricista por parte do professor Lírio.

Durante o período em que estive observando as aulas, não pude presenciar nenhum tipo de metodologia diferenciada que motivasse ou incentivasse o grupo a participar das aulas e das atividades de ensino e aprendizagem. Não havia, também, nenhum tipo de acompanhamento dos trabalhos por parte do professor. Por exemplo, não observava a execução das atividades, não dava apoio aos alunos que estivessem com alguma dificuldade. Quem estivesse com alguma dúvida ou quisesse ajuda do professor, teria que solicitá-la. Ele também não dispensava muita atenção aos acontecimentos da sala de aula, a não ser quando a situação o atrapalhava de alguma maneira.

Assim, enquanto o professor Lírio aplicava sua *única* metodologia de aula, de colocar o conteúdo na lousa e mandar os alunos copiarem, estes continuavam a conversar, brincar, jogar giz ou biscoito nos colegas e não davam a mínima importância para o conteúdo que estava sendo trabalhado. Isso demonstra que Lírio não tem compromisso com o seu papel institucional de professor de uma escola pública. Não acreditamos que não

sabia que esse tipo de aula, monótona e sem sentido para os alunos, ajudava os comportamentos em sala serem a balbúrdia que relatamos. A impressão que ficou foi que ele entrava em sala apenas para cumprir seu horário. Colocava a matéria na lousa e se os alunos estavam aprendendo ou não, se se agrediam ou não, era problema deles. Seu papel, enquanto professor, limitava-se a transmitir da maneira mais tradicional possível o que o livro didático dizia que deveria ser ensinado.

Poderíamos ficar aqui por muitas páginas refletindo sobre o comportamento de Lírio, mas creio que não é mais o caso, pois já está evidenciado que suas aulas não motivavam os alunos (e creio que nem a ele próprio) e isso, com certeza, provocava os comportamentos indisciplinados de alguns alunos.

Ficamos imaginando a experiência enquanto estudantes, quando professores se limitavam a dar exercícios na lousa para que copiassem. Enquanto uma minoria de alunos tentava efetivamente entender o que estava sendo trabalhado, a grande maioria se dispersava, ou fingia que estava estudando ou fazia bagunça. Novamente, sem reduzir a complexidade da temática da indisciplína, e outros aspectos que nela interferem, como o papel dos alunos em todo esse processo, a forma como ocorriam as aulas do professor Lírio contribuía para a desordem que observamos.

Acreditamos que se suas aulas fossem mais dinâmicas, com maior participação dos alunos, empregando metodologias diferenciadas como, por exemplo, a metodologia de projetos, ou aulas que propusessem a reflexão crítica, o auto-conhecimento e modelos dialógicos de abordagem dos conhecimentos escolares, como aqueles propostos por Puig (1998b), aumentaria a possibilidade de que os alunos do professor Lírio se dedicassem mais às atividades escolares e menos aos comportamentos que podemos considerar como de indisciplína. Os métodos e técnicas propostos por Puig (1998b) no livro

“Ética e valores: métodos para um ensino transversal”, como discussão de dilemas, resolução de conflitos e atividades de *role-playing* (dramatização), apenas para dar alguns exemplos, poderiam tornar o processo educativo mais significativo para os alunos, com aulas mais prazerosas e interessantes. Tudo isso, claro, sem desvincular, na prática, a abordagem de conteúdos significativos para a realidade dos alunos.

Conforme lembra Araújo (2000), não adianta trabalhar com conteúdos interessantes e continuar preso a uma metodologia transmissiva e reprodutiva do conhecimento que não privilegia o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos alunos. O que pensamos é que se além de trabalhar conteúdos contextualizados na vida dos alunos, o professor Lírio e todos os demais professores buscassem estratégias mais dinâmicas, reflexivas e dialógicas, teríamos aulas mais interessantes e com maior participação dos alunos.

A3) As relações interpessoais

Por fim, em nossos objetivos, precisamos nos centrar na dinâmica das relações interpessoais presentes nas aulas do professor Lírio. Além do tipo de conteúdo e da forma de suas aulas serem ministradas, a forma com que as relações ocorriam em suas aulas formam um tripé que ajuda a compreender os comportamentos indisciplinados observados.

No que diz respeito às relações interpessoais, podemos perceber, a partir da descrição do cotidiano da aula do professor de Inglês, que não existia diálogo entre o professor e seus alunos, ou vice-versa. Vimos que, ao surgir uma questão problemática, como por exemplo no caso em que algo viesse a atrapalhar o andamento tranquilo da aula ou um comportamento indisciplinado, o professor utilizava-se de argumentos do tipo “*vá sentar agora!*” em voz alta; ou “*se você*

brincar com fulano vai ser reprovado!”; ou pedia transferência do aluno para outra classe, fazendo prevalecer relações interpessoais autoritárias.

Este, aliás, é o tema central que gostaríamos de abordar nesta análise inicial: o autoritarismo nas relações entre o professor Lírio e seus alunos. Tivemos diversas passagens em nossas observações que demonstraram claramente que essa era a característica que permeava o tipo de relação presente naquela sala.

Tais situações mostram, de diferentes maneiras, como o professor só conseguia se impor diante de determinadas situações por meio de posturas autoritárias, envolvendo tanto a força física quanto elementos mais subjetivos, como a ameaça de notas, para controlar a turma. Acrescente-se a isso, ainda, o relato citado, constando o momento em que o professor, não dando conta de resolver um problema, utilizou-se da ameaça de mandar chamar a vice-coordenadora, transferindo a outras instâncias a solução para um problema que fora gerado em sua aula, em virtude de sua postura autoritária.

Dentre as conseqüências mais evidentes desse tipo de relação, está a espiral de violência que geralmente se estabelece nas relações interpessoais. O exemplo do que aconteceu entre o professor e um dos alunos é um exemplo desse tipo de espiral que geralmente assola as salas de aula. O professor disse ao aluno que se não fosse se sentar iria chamar a vice-coordenadora. Quando o aluno, provavelmente por medo, resolveu se sentar o professor tripudiou sobre sua atitude, provocando sentimentos e emoções no aluno que o levaram a desafiar o professor e se levantar novamente. É como se fosse uma espiral, em que o aluno provoca o professor que provoca o aluno, que provoca o professor, que revida. De uma certa maneira, acreditamos que esse mesmo tipo de espiral ocorre em todas as situações autoritárias que permeavam as relações nas aulas do professor Lírio.

As posturas autoritárias do professor em relação à turma motivam reações de insubordinação por parte daqueles alunos que não tinham medo da autoridade, que pretendia melhorar comportamentos indisciplinados. Conforme nos lembra Guimarães (1996), *“da mesma forma como a escola não admite as diferenças, é normal que os alunos resistam ao autoritarismo e não se submetam às normas impostas”*. Segundo a autora, *“essa resistência, facilmente caracterizada como indisciplina, pode manifestar-se tanto pela desorganização quanto pela apatia, podendo desembocar em violência”*.

Um outro detalhe que não podemos deixar passar despercebido são as relações estabelecidas entre os próprios alunos.

As atitudes descritas mostram o quanto não existe o sentimento de respeito entre eles mesmos e esse é um fator que influencia os comportamentos indisciplinados nessas aulas.

4.1.2. Cenas do cotidiano da Professora Rosa em sala de aula

A professora Rosa é licenciada em Ciências, com habilitação em Matemática, tem bem mais de 40 anos e está no magistério há mais ou menos 18 anos. Bastante pontual, seu estilo comportado e autoritário aparentava muita tranquilidade e segurança. Em sua ausência, os alunos costumavam tratá-la pelo apelido de ‘capitão’.

A professora iniciou o conteúdo do dia com explicações a respeito das “Expressões numéricas” na lousa e pediu para que todos a acompanhassem, copiando em seus cadernos. Nesse instante o aluno A começou a assobiar. A professora parou a explicação e disse que ali não era lugar para brincadeiras desse tipo, que a sala de aula é lugar de respeito e quem quisesse fazer esse barulhinho, que o fizesse fora do portão da escola. O aluno A parou de assobiar. A professora retornou à lousa com o seguinte exemplo de expressão:

1) Calcular o valor da expressão $5 \times 9 - 6$:

$$5 \times 9 - 6 = 45 - 6 = 39$$

Efetuamos: em primeiro lugar, as multiplicações; em segundo, as adições ou subtrações, na ordem em que aparecem.

2) Calcular o valor da expressão $10 + 3 \times 8$:

$$10 + 3 \times 8 = 10 + 24 = 34$$

Caso haja parênteses, calcula-se inicialmente o valor da expressão que está situada no interior dos parênteses:

$$40 - (5 + 2 \times 12) = 40 - (5 + 24) = 40 - 29 = 11.$$

Enquanto escrevia as expressões na lousa, a professora foi explicando e pedindo a todos que copiassem. Em seguida, pediu que os alunos copiassem um exercício para ver se haviam entendido ou se alguém tinha dúvida.

O aluno A atrapalhou a aula e a professora disse que não estava ali para vigiar ninguém e sim para dar aula e pediu a ele que fosse sentar-se em outro lugar e mostrou onde. O aluno A disse que não queria. A professora então falou que ele se sentasse onde ela havia dito ou deveria pegar a “bagagem” e sair da sala. O aluno A foi sentar-se onde a professora havia determinado, mas ficou conversando sem parar. A professora virou-se para ele e pediu que parasse a conversa e sentasse direito.

A professora questionou os alunos a respeito do assunto do dia. Os alunos respondiam com atenção. O aluno A deixou a carteira cair no chão e caiu junto. A professora parou e ficou olhando para ele. O aluno A levantou-se e disse que tinha sido o colega. A professora disse que o colega nem havia tocado nele e questionou a turma sobre dúvidas em relação ao assunto dado. O aluno A, que queria ir ao banheiro, levantou-se do lugar e foi sentar-se em outro. A professora pediu que fosse sentar-se onde estava. O aluno A respondeu que não

ia. A professora olhou brava para ele e retornou à lousa. O aluno A jogou papel de rascunho para o colega e voltou a insistir para ir ao banheiro, mas a professora não deu importância. O aluno A ficou atirando papel. A professora virou e perguntou a ele se iria trabalhar ou ficar jogando papelzinho. O aluno A foi mexer com o colega e continuou sem fazer nada. A professora disse que iria esperar mais um pouco, para fazer a correção. O aluno A disse: “Não me diga! Não me fale!”, retrucando o que a professora dissera, depois levantou-se, foi até a lousa e pegou giz. A professora pediu para ele colocar o giz no lugar e sentar-se. O aluno A tornou a levantar e saiu da sala. A professora pegou-o pelo braço e disse para ele ir sentar-se. O aluno A foi sentar-se, e disse: “Oh Dona, deixa eu ir ao banheiro?” A professora respondeu-lhe para poupar a pergunta, pois já sabia a resposta. O aluno A levantou-se e pediu para responder uma questão na lousa. A professora pediu-lhe para esperar sua vez. O aluno A foi até a lousa e perguntou aos colegas quem queria resolver o exercício. A professora pegou-o pelo braço e recolocou-o no lugar. O aluno A arrastou a carteira e foi para outro lugar. A professora pediu-lhe para voltar. O aluno A aproveitou a distração da professora e saiu. A professora percebeu e pediu que voltasse naquele instante. O aluno A falou que queria ir ao banheiro. A professora disse novamente para ele voltar e pediu à inspetora de classe que pegasse o aluno A e o trouxesse de volta. O aluno A sentou-se e disse que queria ir ao banheiro. A professora disse que recebera ordens e teria que cumpri-las e perguntou se o aluno A queria que chamasse a vice-diretora. O aluno A sentou-se e logo levantou para fazer gracinha, foi atrás da professora e ficou imitando o que ela fazia. A professora o pegou pelo braço mais uma vez e o levou até seu lugar. Nem assim o aluno A sossegou, ficou sentando de carteira em carteira e disse que estava muito cansado. Arrotou e riu, dizendo que tinha sido o colega. A professora olhou e não disse nada. O colega chamou o aluno A de porco. A professora pediu para o aluno A fazer o exercício. O aluno A respondeu que não e que queria ir ao banheiro, levantou-se e mexeu

com um e com outro, depois saiu da sala. A professora mais uma vez foi buscá-lo e o trouxe pelo braço. Mesmo assim o aluno A não sossegou um só instante, abaixou e ficou mexendo com a professora e depois saiu escondido. A professora correu até a porta, procurou-o e ele já havia sumido.

Os outros alunos continuaram em silêncio trabalhando, exceto um. A professora dirigiu-se até ele e perguntou em que questão estava. O aluno C respondeu que estava na primeira questão. Então a professora pediu que ele enrolasse a língua e fizesse primeiro o trabalho, do contrário ele já sabia o que iria acontecer.

A professora começou a entregar o boletim do terceiro bimestre. Os alunos receberam e observaram as notas.

O aluno A, que tinha saído da sala, retornou, sorrindo, acompanhado da vice-diretora. Quando a vice-diretora foi embora ele pediu novamente à professora que o deixasse sair de novo. A professora o ignorou, chamou o aluno C para resolver o exercício na lousa. O aluno C respondeu que não ia. A professora disse que toda vez que o chamava para ir à lousa ele se recusava e que a nota de participação dele iria ser zero se ele não fosse dessa vez. O aluno C sacudiu a cabeça, disse que estava bem e não foi.

O aluno A dirigiu-se até a porta e ficou dando tchau para todos que passavam. A professora foi à lousa, conferir a correção, e não deu importância ao que o aluno A dizia. O aluno A saiu novamente da sala, enquanto a professora estava na lousa explicando.

O sinal tocou e a professora disse que na próxima aula iria ver a conta feita. Os alunos saíram para o recreio.

No segundo dia de observação da aula da professora Rosa alguns alunos observavam na porta se a professora estava chegando. De repente, um aluno gritou: “Lá vem o capitão!!!”, e todos correram para sentar-se em seus lugares. Ficaram em silêncio. A professora entrou, deu boa tarde e disse que todos já sabiam que de um lado a outro da parede não era para se sentarem e ficar se escorando na parede, para não quebrar a perna da cadeira; era para sentar

virado para a frente. O aluno C entrou atrasado e disse que estava na biblioteca. A professora perguntou com ordem de quem ele havia descido. O aluno C respondeu que fora com a ordem do professor que estava na sala, e deu um recado da bibliotecária para a turma. A professora falou para ele dar o recado e sentar-se. O aluno A o chamou para perto dele. A professora olhou feio para o aluno A. O aluno A respondeu à professora que quem mandava ali era ele. A professora tornou a olhá-lo, dirigiu-se até ele, ajeitou a carteira dele, ignorou-o e disse à turma o que tinha que fazer. O aluno A levantou-se e foi para o final da sala. A professora perguntou para onde ele iria. Ele respondeu que iria pegar a mochila. Pegou a mochila, colocou-a na cabeça e foi rindo até a carteira. Depois perguntou se podia brincar com um jogo de matemática, que era de números. A professora olhou para ele e não disse nada. O aluno A começou a conversar, atrapalhando os colegas. A professora disse que queria todos trabalhando e que cada um devia cuidar da sua vida, pois na hora da correção iria dar uma nota, se tivesse alguém conversando iria atrapalhar o colega. Saiu organizando as carteiras que estavam enfileiradas no final da sala, servindo de mesa de pingue-pongue. Todos os alunos faziam a atividade, exceto um que jogou o material no chão e gritou que estava faltando peça. A professora olhou brava para ele e disse que trabalhasse. O aluno A respondeu: “Ninguém falou com você!”, referindo-se à professora. A professora não deu importância e disse para ninguém dar atenção ao que o aluno A falara, e que cada um cuidasse da sua vida.

O aluno A pegou o brinquedo, colocou perto da carteira do colega e pisou atrapalhando-o, e falou que não estava incomodando ninguém. A professora disse que se o aluno A quisesse fazer graça que fosse para um circo, pois ali não era lugar. O aluno A pegou um giz e riscou a lousa. A professora saiu atrás dele e disse que não queria mais chamar a atenção dele. O aluno A disse que ela já havia chamado “um par de vez”. A professora pediu para parar a brincadeira e sair. O aluno A continuou fazendo graça para os colegas

rirem. A professora pediu para ele arrumar os materiais. O aluno A respondeu que não iria. A professora disse que não iria pedir mais, que iria descer para ligar para a mãe dele vir buscá-lo de volta à casa. Se ele não sáísse por bem, iria chamar a inspetora para descer com ele “na marra”, pois ficar no pátio também não dava certo. O aluno A respondeu que não iria com ninguém e jogou o giz no chão. A professora pediu ao aluno C que fosse chamar a inspetora e pediu que o aluno A recolhesse o giz do chão e não jogasse mais nada.

A inspetora chegou e o aluno A disse que não iria. A professora explicou para a inspetora que não tinha condições de o aluno A ficar na sala, pois estava atrapalhando a turma e que era para chamar a mãe para vir buscá-lo.

A inspetora chamou o aluno A para sair e ele disse que não iria. Então, a inspetora entrou na sala, pegou a mochila do aluno A e saiu. O aluno A gritou que ela podia descer com a mochila, porque ele não iria junto. A professora não falou nada. O aluno A saiu da sala e disse que iria a outra sala. O silêncio voltou e os alunos continuaram resolvendo a atividade do dia anterior.

O aluno D virou para falar algo com o colega que estava sentado atrás. A professora viu e pediu para o aluno D pegar o material e sentar-se em outro lugar.

O aluno A, que havia saído apareceu na porta da sala com as mãos sobre a cabeça. A professora perguntou se ele não havia ido embora ainda. O aluno A disse que não e que nem iria. A professora o colocou para fora da sala.

O aluno C estava colorindo um desenho relacionado à aula anterior. A professora tomou o papel, amassou e jogou no lixo. O aluno C falou que não era para jogar, pois tratava-se da atividade de educação artística e que agora ele não iria fazer mais nada. A professora falou que naquele momento a aula era de matemática. O aluno C ficou muito chateado, colocou os pés na carteira e ficou falando e olhando para a professora. O aluno C atirou coisas no lixo, que caíram fora e lá ficaram. A professora olhou fixamente

para ele e disse que a sujeira havia caído atrás da lixeira. O aluno C levantou e foi pegar.

O sinal tocou. O aluno C falou: “Acabou, oh, oh, oh!” A professora olhou para ele e perguntou se ele queria ir embora também. Um outro colega falou que seriam duas aulas. O aluno D foi à lousa e não fez nada, voltou até a carteira e olhou no caderno como seria a resposta. A professora disse: “Oh, fulano, está dormindo, onde é que nós estamos?” O aluno D retornou à lousa e fez. O aluno A, que estava fora da sala, entrou. A professora falou para ele ficar lá fora. O aluno A respondeu que não ia, sentou-se na carteira e mexeu com a mesa. O aluno A amassou um papel, foi jogar no lixo e disse que iria sair. A professora disse que era para ele sentar, pois ninguém tinha dado ordem para sair e foi atrás do aluno A. O aluno A disse que quem dava ordens ali era ele. A professora voltou com o aluno A e disse que na aula dela quem mandava era ela. O aluno A sentou-se e começou a retrucar tudo o que a professora falava. O aluno A levantou-se e mexeu com o colega. A professora o pegou pelo braço e o levou até seu lugar. O aluno A ficou imitando tudo o que a professora dizia, tornou a levantar, mexeu com outros colegas, deu peteleco em suas orelhas, depois levantou-se, passou pela professora, fez careta e tornou a sair da sala, mas retornou logo. O aluno A colocou os óculos escuros, disse que iria dormir e abaixou a cabeça na carteira. A professora falou alto: “Tem gente que é teimosa, quer que eu recolha isso?” O aluno A disse que queria ir embora. A professora disse que se quisesse ir para casa, ela desceria junto para ligar para sua mãe, mas ficar na quadra brincando não dava certo. O aluno A guardou os óculos, depois disse que iria para a biblioteca. A professora olhou para ele e disse que parecia estar numa creche, onde precisava dar papinha, trocar fraldinha. O aluno A respondeu que só se fosse a fralda dela. A professora perguntou se ele havia levado a sacola de fraldas que depois ela trocava a dele. O aluno A levantou, levou o livro até a carteira da professora e o jogou na mesa. A professora olhou e não disse nada, continuou a aula.

A aula consistia em explicar o assunto na lousa e os alunos copiarem de um livro, distribuído pela professora, como apontamento, para estudo no caderno. O conteúdo desse dia foi “Introdução à Geometria”; então a professora explicou o ponto, a reta e o plano, colocou a representação de cada um e pediu que os alunos observassem a sala de aula onde estavam e dissessem exemplos de figuras que davam a idéia de cada figura. Os alunos participavam com empenho dizendo figuras que tinham as respectivas formas trabalhadas.

A professora explicou também sobre os pontos colineares, figuras geométricas planas e não planas, noções intuitivas de uma reta, posições de uma reta em relação à Terra, posições relativas de duas retas, semi-reta, segmentos de reta (consecutivos, colineares, medida de um segmento, segmentos congruentes), polígonos (linhas poligonais abertas e fechadas, regiões convexas, lados e vértices de um polígono, nomes dos polígonos) e polígonos regulares. Em seguida pediu que todos copiassem do livro para o caderno os exercícios para fixação de tudo que fora visto.

Uma aluna conversou com a outra apenas mexendo os lábios, sem fazer barulho algum. A professora viu e disse que iria buscar uma faca na cozinha para cortar a língua das duas e jogar no lixo. As duas riram com a mão na boca.

O aluno A que entrava e saía a todo instante da sala, mais uma vez tornou a sair. A professora não disse nada, continuou a aula. O aluno E levantou a mão para dar um exemplo da aula. A professora não lhe deu atenção.

Os alunos A e C voltaram à sala, acompanhados da vice-diretora, porque estavam mexendo na caixa de luz e a arrebentaram. A professora falou que até o momento a aula estava bem, com todos participando, e esses dois o tempo todo brincaram e não fizeram nada. Os dois sentaram-se e riram. O aluno A chamou a professora pelo nome. A professora pediu para os dois não se dirigirem a ela, “oh, o respeito!”. O aluno A ficou olhando para a professora. Os dois empurraram as carteiras em que estavam sentados e um disse: “Oh,

Dona, foi ele aí”, um empurrou o outro, chamou-o de “viadinho”. A professora olhou e não disse nada. A professora pediu para deixar a sala em ordem como ela havia arrumado. O aluno E foi arrumando as carteiras nos lugares.

O sinal tocou. A professora agradeceu àqueles que colaboraram com a aula e desejou-lhes um bom final de semana.

Em um outro dia de observação, a professora Rosa entrou, deu boa tarde, dirigiu-se até alguns alunos que estavam sem a camisa do uniforme e quis saber por que motivo estavam ela. O aluno B mostrou que a camisa do uniforme estava na mochila. Então ela pediu que colocassem a camisa imediatamente. Os alunos B e E colocaram a camisa. Alunos em silêncio, pegaram os cadernos e colocaram sobre a mesa. A professora observou que havia um aluno dormindo e pediu que este colocasse o caderno na mesa para que ela pudesse dar o visto. Dois alunos, A e C, que estavam fora da sala, entraram quase no meio da aula, pegaram a mochila, jogaram a lixeira no chão e novamente saíram. A professora levantou a lixeira, continuou a dar o visto nos cadernos e não deu muita importância ao ocorrido. Um aluno, E, não havia copiado nada. A professora foi perto dele e perguntou o que ele fazia na aula dela que ainda não havia copiado nada. O aluno F começou a copiar de um outro colega. Dois alunos conversaram. A professora os chamou pelos nomes e perguntou-lhes o motivo da conversa. Os dois pararam de conversar na mesma hora.

O sinal tocou. Os alunos arrumaram a sala para saírem. A professora despediu-se com um “Até amanhã, se Deus quiser” e foi embora.

Aqui segue mais um dia de observação da aula de matemática da professora Rosa. Os alunos estavam conversando e quando viram a professora chegar, imediatamente silenciaram e sentaram-se em seus lugares, exceto o aluno A. A professora Rosa entrou, deu “boa tarde!” e pediu ao aluno A que sentasse em seu lugar. Depois perguntou quem ainda precisava de livro para concluir a tarefa da aula anterior e disse que iria deixar a primeira aula para dar tempo àqueles que não tinham concluído o exercício e a outra aula seria para matéria nova.

Os que estivessem atrasados fizessem o favor de correr para terminar. Os alunos pegaram o livro com a professora Rosa e iniciaram as atividades. O aluno C reclamou que a outra turma estava fazendo muito barulho e atrapalhando. Então, a professora respondeu que aquele era o barulho que eles também faziam, quando ficavam sem aula e perguntou se era bom. E acrescentou: “Está faltando respeito com o professor”. A turma voltou ao silêncio e ao trabalho.

O aluno D pediu uma régua ao colega por meio de gestos para a professora não ver. A professora saiu por um instante para pedir à outra turma que fizesse silêncio, em seguida, retornou à sala.

A professora começou a andar pela sala verificando o que cada um estava fazendo e observou que o aluno G estava sem o caderno e perguntou a ele onde estava seu caderno. O aluno G respondeu que o caderno de matemática acabara, e não tivera tempo de comprar outro. A professora continuou a andar pela sala. Depois, ela parou na frente da turma, falou que iria dar mais trinta minutos para concluírem a atividade e perguntou se era o suficiente. Um aluno respondeu que sim, balançando a cabeça. Os outros continuaram cabisbaixos, resolvendo o exercício.

Passados alguns minutos a professora lembrou-lhes que restavam quinze minutos para encerrar o tempo.

O aluno G estava brincando e sem fazer a atividade. A professora foi para perto dele, falou que ele, além de não fazer a atividade, ainda ficava brincando, que quando fosse a hora de reunir o Conselho de Classe para aprovar os alunos que precisassem de pontos para passar de ano, se ele estivesse precisando, ela não iria aprovar.

Tocou o sinal da primeira aula. A professora disse que o tempo havia encerrado e que era para pegarem os cadernos para copiar a matéria nova que seria trabalhada na segunda aula. Os alunos então devolveram os livros à professora. Uma aluna, F, cochilou na carteira e o colega a puxou pelos cabelos para acordá-la. A professora não percebeu nada, começou a explicação da matéria nova na lousa. O conteúdo daquele dia foi o seguinte: Área das figuras geométricas

planas. A professora definiu o que seria área de uma figura geométrica plana, fez a representação das áreas de várias figuras como: retângulo, quadrado, paralelogramo, triângulo, trapézio e círculo.

Em seguida, colocou como atividade que os alunos determinassem a área de cada uma das figuras geométricas desenhadas na lousa.

E, depois, uma segunda atividade: resolver os problemas seguintes:

- a) As dimensões de um retângulo são 35 cm por 18 cm. Determine a área desse retângulo.
- b) Sabe-se que o lado de um quadrado mede 1,3 cm. Calcule a sua área.
- c) Se a base de um paralelogramo mede 42 cm e a altura, 15 cm, qual é a área desse paralelogramo?
- d) Num trapézio, as bases medem 21 cm e 15 cm, e a altura mede 10 cm. Calcule a área do trapézio.
- e) Qual é a área de um círculo que tem 0,5 m de raio?
- f) Se o perímetro de um quadrado é 14 m, qual é a área desse quadrado?

Em uma outra aula, a professora percebeu que a aluna H estava cochilando, foi perto dela e perguntou: Fulana, dormindo? O que eu falei agora? Por acaso bateu a cabeça num poste, escorregou na casca de banana? Então, preste atenção à explicação. A aluna balançou a cabeça dizendo que não, pegou o caderno e começou a copiar.

A professora retomou a explicação das atividades da lousa. Sem mais nem menos o aluno G começou a rir. A professora olhou para ele e disse que se ele estava sabendo mais do que ela que fosse na frente da lousa explicar e o chamou de palhaço. A aluna que estava cochilando também riu. A professora então falou: “E aí, Fulana, acordou, agora começa a fazer graça. Os engraçadinhos vão ganhar ponto negativo”. Escreveu, então, os nomes dos alunos que estavam rindo no caderno dela. Enquanto apagava a lousa ia olhando para ver se todos estavam fazendo as atividades.

O aluno C não fez tarefa alguma e permaneceu o tempo todo no fundo da sala com uma régua e um dado. A professora o ignorou durante toda a aula, não lhe dando atenção um só instante.

A professora chamou alguns alunos para resolverem as atividades propostas, na lousa. Os alunos perguntavam uns aos outros as horas, para ver se já estava perto do recreio.

Concluída a correção, a professora disse que por aquele dia era só, que todos guardassem o material.

O sinal tocou e o aluno A, que foi transferido para outra sala, retornou, dizendo que voltara àquela sala com a permissão da diretora, pois os professores da outra turma não o suportaram lá. A professora olhou para ele e não disse nada, foi embora. Os alunos desceram para o recreio”.

A partir de agora analisaremos os dados coletados através da observação da aula da professora Rosa, de Matemática, em que diferentes acontecimentos, envolvendo atos tidos como indisciplinados (ou não), aconteceram, contemplando o referencial teórico abordado nos capítulos anteriores deste trabalho. Tal análise, assim como a de outras aulas observadas, visa nos ajudar a compreender melhor o tema indisciplina nas salas de aula.

Assim, da mesma forma como fizemos anteriormente, nas análises das observações dos outros professores, centramos nossas reflexões nas aulas descritas, à luz dos aspectos que acreditamos influenciar os diversos tipos de comportamento definidos como indisciplina escolar.

Como já foi dito anteriormente, com isso não esgotamos todas as possíveis análises que poderiam ser feitas a partir da riqueza dos dados apresentados e da complexidade que o tema envolve e que permeia o cotidiano das salas de aula.

A) Análise inicial das observações nas aulas de Matemática

A1) Os conteúdos escolares

Neste primeiro item de análise, os conteúdos escolares, conforme visto nas descrições das observações das aulas da professora Rosa, embora a maioria dos alunos participasse e copiasse tudo, não despertavam muito o interesse dos alunos, pelo fato, também, de se apresentarem dissociados de sua realidade e de seu cotidiano, além de serem meramente expositivos.

Conforme visto na primeira aula observada, cuja explicação foi a respeito das Expressões Numéricas, a professora Rosa colocou na lousa vários exemplos de expressões de diferentes tipos, com suas respectivas explicações de resolução e pediu que os alunos a acompanhassem, copiando em seus cadernos. Sendo este conteúdo complexo para as crianças, pois envolve diferentes tipos de operação, seria necessário criar condições lúdicas de repetição, envolvimento de diferentes alunos nas escolhas sobre como e onde começar a resolução da expressão, enfim, criar um ambiente mais motivador para o posterior passo - os exercícios de fixação. Até mesmo o exercício sugerido pela professora, após as explicações, era meramente de abstração, não tendo associação com o contexto em que os alunos estavam inseridos, muito menos com suas vidas cotidianas.

O mesmo aconteceu com as aulas posteriores. Ao trabalhar, por exemplo, com “Introdução à Geometria”, a professora distribuiu livros aos alunos, mas, mesmo assim, colocou as mesmas explicações, contidas nele, na lousa, e pediu que todos copiassem no caderno, insistindo ainda em apresentar aulas somente expositivas.

Em momento algum, a professora criou condições para que os alunos aprendessem tais conteúdos de uma maneira mais prazerosa e significativa. Nessa mesma explicação, por

um instante, achei que a aula iria ficar mais interessante, e que a professora iria explorar mais a criatividade dos alunos e iria desenvolver um trabalho diferenciado. Mas a professora Rosa hora nenhuma explorou a criatividade prática daquelas crianças cheias de energia.

Mais uma vez, tivemos a impressão de que a professora estava ali com a única preocupação de cumprir seu horário e passar o conteúdo programado. Em nenhum momento se preocupou em adequar tais conteúdos à realidade com a qual iria trabalhar, a fim de valorizá-la e aos mesmos conteúdos na construção do conhecimento, nem buscou oferecer uma aula mais dinâmica e interessante para os alunos.

Aulas assim contribuem para que a maioria dos alunos prefira as conversas paralelas com os colegas ou brincadeiras, além de colaborar também para a instalação de comportamentos indisciplinados dentro da sala de aula, embora tenhamos consciência de que tal aspecto, sozinho, não seja a causa de tais comportamentos.

De acordo com Araújo (2000), à medida que a sociedade e a escola se democratizam, inicia-se uma cobrança para que a escola, e os conteúdos por ela trabalhados, sejam mais interessantes e próximos do cotidiano e da realidade dos alunos.

Ao contrário do que vimos nas aulas da professora Rosa, os conteúdos eram estanques e sem aproximação com o cotidiano e a realidade dos alunos. Os alunos, devido às atitudes autoritárias da professora, item que será contemplado em maior profundidade e com exemplos, posteriormente, praticamente eram obrigados a copiar os conteúdos repassados pela professora, mesmo que não lhes despertassem interesse algum.

Conforme visto no quadro teórico, de acordo com Aquino (2000), cabe ao professor, “reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano”, além de investir em vínculos concretos, deixando de lado os estigmas

de aluno ideal, professor ideal, entre outros. Os alunos tinham muito medo da professora, o que pode ser comprovado a partir do exemplo, em que o aluno ficava na porta da sala observando se a professora Rosa estava chegando e quando a avistava gritava para os outros colegas, chamando-a de “Capitão”, e todos imediatamente sentavam-se e silenciavam.

A2) A metodologia das aulas

É importante deixar claro que, conforme já foi mencionado anteriormente, embora estejamos tratando dos aspectos a serem contemplados na investigação, separadamente, eles interferem na complexidade que caracteriza o cotidiano escolar, e não podem ser pensados de forma separada. Todos os aspectos devem ser valorizados pela professora em estreita relação um com o outro. Assim, os conteúdos não podem aparecer separados da metodologia, nem das relações-interpessoais. Neste momento, passamos à análise da metodologia das aulas da professora Rosa, sem perder de vista a questão principal a ser refletida que é buscar compreender se a maneira como é ministrado o conteúdo de sua disciplina influencia os comportamentos observados em sala de aula.

Do que vimos nas descrições, a metodologia das aulas da professora Rosa não diferenciava em nada da do professor Lírio, uma vez que também não apresentava diferencial que a tornasse mais interessante para os alunos. A exemplo de algumas cenas relatadas, o ritual era sempre muito parecido: a professora colocava a matéria do dia na lousa e pedia aos alunos que a acompanhassem, copiando em seus cadernos, mesmo que tivessem livros para acompanhar as explicações. Dessa forma, suas aulas não deixavam de ser meramente expositivas, demonstrando também uma concepção epistemológica diretiva e empiricista.

Durante o período em que estive observando, nenhum outro tipo de metodologia que motivasse ou incentivasse o grupo a participar das aulas e das atividades de ensino e aprendizagem foi empregado pela professora. Pude perceber que a professora ficava atenta a tudo o que os alunos faziam, havia um acompanhamento das atividades realizadas, questionamentos para averiguar se alguém estava com dúvidas, solicitações de exemplos etc.

Isso pode ser verificado a partir de alguns exemplos, retirados de alguns trechos das observações das aulas da professora Rosa. Tais exercícios eram corrigidos na lousa pelos próprios alunos.

Nesse sentido, podemos dizer que a professora Rosa, de um jeito ou de outro, acompanhava os trabalhos realizados pelos alunos, apoiava aqueles que, por ventura, dissessem que tinham dúvidas, ou que estivessem com alguma dificuldade. Era uma professora que a todo instante em que estava usando a lousa, parava para observar os alunos e o que estava acontecendo ao seu redor, ou seja, ficava atenta a todos os acontecimentos da sala de aula.

Um dado bastante perceptível, em todas observações, que não pode ser deixado de lado, é que havia na sala duas crianças que, nesta aula, não faziam atividade alguma, a não ser que a professora tivesse deixado claro que seria para nota. Uma dessas duas crianças, às vezes, fingia estar trabalhando, a fim de que a professora a deixasse em paz. Numa certa ocasião, a professora a flagrou realizando uma atividade de uma outra disciplina, e aí ficou muito brava com ela.

Como vimos, existe uma questão séria a ser considerada posteriormente, que diz respeito às relações interpessoais, relacionada ao respeito, mas no que tange à metodologia aplicada pela professora Rosa, para este aluno, não surtia o menor efeito, pois não lhe despertava o mínimo interesse, a

ponto de ele preferir resolver atividades de outra disciplina. A outra criança, em todas as aulas, além de não demonstrar interesse algum pelo que a professora Rosa apresentava, adorava tirá-la do sério e ser o centro das atenções, a ponto de os dois ficarem discutindo em vários momentos.

Assim era o cotidiano da professora Rosa: empregava sua metodologia de aula, que consistia em colocar o conteúdo na lousa, explicá-lo e mandar os alunos copiarem no caderno; estes, por temor ao autoritarismo da professora e devido à sua vigilância constante, copiavam em silêncio. Isto demonstra um certo saudosismo, por parte da professora Rosa, de vínculos estabelecidos em termos de obediência e subordinação, principalmente no que diz respeito ao controle e ordenação, principalmente do corpo e da fala dos alunos, por meio de uma disciplina severa, em que um aluno não podia sequer virar-se para perguntar algo ao colega, mesmo que fosse em voz baixa. Nessa aula, era impressionante o silêncio que existia, e os movimentos corporais eram contidos ao máximo. A todo instante fazia-se presente o medo, a coação e a subserviência.

Enfim, poderíamos continuar refletindo a respeito do comportamento da professora Rosa, páginas e mais páginas, mas percebemos que isso não se faz necessário, uma vez que já ficou evidenciado que, infelizmente, suas aulas também não motivavam os alunos, e ainda provocavam alguns comportamentos indisciplinados.

Assim, nos detemos a seguir na reflexão do aspecto referente às relações interpessoais na sala de aula, as quais eram bastante tumultuadas, especialmente com alguns alunos.

A3) As relações interpessoais

O item que será tratado neste momento, juntamente com aqueles que acabaram de ser contemplados, que foram os

conteúdos e a forma como eram apresentados tais conteúdos constituem um aspecto importante do tripé que, de alguma forma ajudam-nos a compreender os comportamentos indisciplinados observados nas aulas da professora Rosa.

Assim, podemos perceber claramente, a partir da descrição do cotidiano da aula, no que diz respeito às relações interpessoais, que existia um certo confronto entre a professora e alguns alunos. Além do que, foi nítida, desde o primeiro momento, a postura autoritária da professora. Em diversas passagens em nossas observações uma atitude autoritária e uma postura de confronto eram a tônica que permeava as relações presentes nas aulas da professora de Matemática.

Os relatos comprovam, das mais diversas formas, que a professora Rosa tinha realmente uma postura bastante dura, até autoritária, diante de determinadas situações. Em relação ao horário para ir ao banheiro, era firme essa posição dela. Os alunos só podiam ir no horário do recreio ou antes de entrar na sala, essa era uma regra que não podia ser burlada em hipótese alguma. Outra coisa, ela não se satisfazia em pedir aos alunos que se sentassem em seus lugares, mas em determinados lugares estipulados por ela, e como se isso não fosse suficiente para deixar registrada sua imposição, tinham que se sentar da maneira como ela queria. Houve momentos em que a professora, utilizou-se até de força física para conseguir se impor, pegou o aluno pelo braço e colocou-o sentado. Outras vezes utilizou-se, também, de argumentos coercitivos e ameaçadores em momentos de desobediência.

Um aluno, por sua vez, parecia estar o tempo todo em atitude de confronto em relação a esse autoritarismo, testando a paciência da professora, pois bastava esta dar as costas e iniciar as explicações na lousa, e ele começava com alguma gracinha: primeiro, pedindo e insistindo, durante todo o transcorrer da aula, para ir ao banheiro, entrando e saindo por diversas vezes

da sala, e sempre voltava com o mesmo pedido: “*Oh dona, deixa eu ir ao banheiro?*”; segundo, fazia sempre o contrário do que era solicitado pela professora Rosa; terceiro, retrucava a tudo que a professora dizia, como se quisesse tirá-la do sério. Quando a professora pedia para ele retirar-se da sala, dizia que não ia, e quando a professora dizia para sentar-se, ele dizia que quem mandava ali era ele, que queria sair, e assim por diante. Até mesmo aos próprios colegas esse aluno não respeitava: dava arrote e colocava a culpa em outra pessoa; mexia com um e com outro impedindo-os de prestar atenção às explicações.

Houve vários momentos, também, em que a professora, não dando conta de resolver uma determinada situação, gerada por um comportamento indisciplinado em sala de aula, expulsou o aluno da classe e até ameaçou chamar sua mãe para levá-lo embora, ou ainda apelou para que outras instâncias, como a direção da escola e/ou inspetora, resolvessem a situação.

Como vimos nos relatos elencados, aqui também ficou evidenciada a consequência evidente desse tipo de relação autoritária, da espiral de violência, geralmente estabelecida em tais relações interpessoais. Percebe-se a existência de um movimento em que a professora impõe uma ordem, o aluno se nega a atendê-la e o confronto de forças se estabelece, até que uma das partes cede ao confronto.

Nesse sentido, concordamos com Aquino (2000) ao dizer que a relação pedagógica deve ser regulada conforme princípio de ação fundado principalmente no conhecimento. Considerando-se que o trabalho com o conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções, *deixemos de lado as idealizações de aluno, professor, escola* (grifo nosso). Isto não significa dizer que, por se tratar de um trabalho com base científica, seja preciso que o aluno mantenha-se imóvel, calado, obediente. É um

trabalho que requer inquietação, desconcerto, desobediência. O grande salto será transformar essa turbulência em ciência, essa desordem em uma nova ordem.

4.1.3 Cenas do cotidiano da professora Acácia em sala de aula

A professora Acácia é licenciada em Letras, com mais de vinte e seis anos de experiência. Sempre se queixava de problemas de saúde e de que a turma era muito difícil. Era uma senhora magra, fazia questão de deixar claro que era a mais frágil entre os professores e que tivera necessidade de ausentar-se por um período para cuidados médicos, e só agora estava retornando ao trabalho, mas que não podia esforçar-se muito. Talvez por isso alguns alunos se aproveitassem dessa fragilidade da professora, procurando mantê-la sempre em guarda pedindo a eles que ficassem quietos, sentados, em silêncio, sem brincadeiras na hora da aula. Isso concorria para que a aula transcorresse sem que tivesse sido apresentado conteúdo algum, como será visto na descrição das suas aulas.

Os alunos chegaram agitados do recreio. A professora Acácia entrou e pediu que todos se sentassem. O aluno A foi até a mesa da professora e deitou-se sobre ela. A professora pediu licença ao aluno que estava deitado na mesa, para deixá-la sentar. O aluno A não deu ouvidos à professora, fechou os olhos e disse que estava dormindo e era para ela deixá-lo em paz. Depois levantou-se, foi até o fundo da sala, juntou algumas carteiras formando uma mesa para jogar pingue-pongue, pois possuía uma bolinha e um par de raquetes, e convidou os colegas para jogarem. A professora pediu para todos sentarem e disse que daquele jeito iria passar toda a aula solicitando a eles que sentassem e fizessem silêncio. Os alunos não deram importância ao que a professora dizia, formaram duas fileiras no fundo da sala e em duplas iam jogando pingue-pongue. A professora tentou fazer a chamada usando a caderneta para verificar a frequência dos alunos,

mas o barulho estava tão grande que acabou se levantando e andando pela sala para conferir se todos estavam presentes. Sem sucesso até para observar a frequência, dirigiu-se até o fundo da sala e pediu aos alunos que estavam jogando pingue-pongue que fossem sentar-se em seus lugares. Alguns alunos sentaram e outros não lhe deram importância. A professora resolveu então afastar as carteiras que estavam servindo para o jogo e colocá-las no lugar. O aluno A, dono das raquetes, discutiu com a professora que não era para ela fazer aquilo, pois senão ele iria fazer bagunça e perturbar a aula dela toda. A professora disse que não estava conseguindo nem fazer a chamada. O aluno A disse que eles iriam ficar quietos sem fazer barulho se ela deixasse que eles jogassem. A professora saiu e continuou a chamada. Os alunos recomeçaram o jogo e o barulho. A professora pediu, mais uma vez, para parar e disse que da mesma forma que ela cumpre a palavra dela, então quer que os alunos façam o mesmo e fiquem quietos. Os alunos não deram importância. A professora foi mais uma vez ao fundo da sala, pediu a bola e disse para o aluno A sentar-se. O aluno A saiu andando e quicando a bola pela sala perto da professora, mas não a entregou e nem sentou-se. A professora virou-se para o aluno A e pediu, mais uma vez, para ele sentar-se. O aluno A saiu da sala e a professora dirigiu-se até a lousa para colocar uma correção. O aluno A retornou e disse que agora iria começar o show de malabarismo, pegou uma raquete e uma bola, ficou em frente à lousa brincando e atrapalhando a professora. A professora pediu por favor, para que o aluno se sentasse e não atrapalhasse a aula, pois nem havia começado com a atividade. O aluno A continuou brincando. A professora saiu andando atrás do aluno tentando pegar a bola. O aluno A saiu correndo em direção à porta. A professora fechou a porta e deixou o aluno do lado de fora. O aluno A ficou batendo na porta para entrar. A professora disse que ele podia ficar lá fora e pediu para chamar a diretora. O aluno A entrou e pegou um brinquedo. A professora pediu a ele que guardasse. O aluno A não deu importância e ainda chamou um colega para jogar com ele. A professora foi junto dos dois e pediu que sentassem. O aluno A disse

que iria ficar quieto. Uma aluna saiu de onde estava, foi correndo para o fundo da sala, juntou duas carteiras, sentou-se em uma e esticou as pernas sobre a outra. A professora foi perto da aluna e perguntou o que estava acontecendo, se ela estava bem? A aluna conversou com a professora e permaneceu como estava, depois pegou a bola do colega. O colega riu e disse para ela pegar a bola dele que era bom, com ar de malícia. A aluna pegou a bola e jogou no colega. A professora pediu para pararem a brincadeira e abrirem os cadernos para fazerem a correção, um a um, pois não dera para fazer na lousa por causa da bagunça. O aluno A mexeu com o colega e este o espetou com uma caneta. A professora passou corrigindo os cadernos e anotando na caderneta quem não havia feito. Três alunos se reuniram para jogar bola na sala. A professora chamou a atenção dos três para se sentarem e saiu atrás deles para pegar a bola. O aluno A ficou passando a bola para outro colega, para a professora não pegá-la. A professora conseguiu pegar a bola. O aluno tentou tomá-la das mãos da professora e não saiu de perto desta. A professora disse que só depois iria devolvê-la e ficou com a bola na mão. O aluno A começou a cantar alto para atrapalhar a professora. A professora não disse nada. O aluno A passou próximo aos colegas, dando-lhes peteleco nas orelhas. A professora continuou sem dar atenção. O aluno A jogou uma carteira no chão e disse que queria a bola dele. A professora parou e ficou olhando para o aluno sem dizer nada. O aluno A levantou a carteira do chão, ficou em pé sobre a carteira e bateu os pés insistindo que queria a bola. Tocou o sinal, a professora devolveu a bola e saiu.

Percebe-se que a professora Acácia passou toda a aula de um lado para outro pedindo aos alunos para se sentarem e fazerem silêncio sem obter nenhum sucesso. Nesse dia, nenhuma atividade foi realizada. A professora usou duas aulas da carga horária para nada.

Mais um dia de observação. Os alunos entraram, juntaram as mesas no fundo da sala e começaram a jogar pingue-pongue. A professora entrou, deu boa tarde e pegou a

caderneta. Os alunos não deram importância, continuaram jogando. A professora pediu aos alunos para se sentarem em seus lugares. Eles continuaram sem dar atenção. A professora foi perto, puxou as carteiras, colocando-as nos lugares e desmanchou o jogo.

A) Análise inicial das observações nas aulas de Português

A1) Os Conteúdos escolares, a metodologia e as relações interpessoais

Especificamente nas aulas da professora Acácia, não foi possível observar os conteúdos escolares e a metodologia empregada, pois, durante todos os dias em que observamos suas aulas, nenhum conteúdo foi trabalhado, conseqüentemente, nenhuma metodologia pôde ser empregada para trabalhar tais conteúdos. O que se justifica pelo fato de existir um grave problema que nos impossibilitou de observarmos tais aspectos.

Nesse caso, em especial, iremos tratar, basicamente, de analisar as relações interpessoais, o que talvez nos ajude a desvendar o que presenciamos e descrevemos a respeito das aulas da professora Acácia, bem como esse grave problema.

Podemos perceber, a partir das descrições das aulas, que não era a turma que era difícil, como a professora dizia, mas sim, um aluno que a tirava do sério, e esta, por sua vez, não conseguia se sobrepôr a ele. O aluno parecia aproveitar-se da aparente fragilidade da professora, para mantê-la atenta às suas atitudes de indisciplina dentro da sala de aula, a ponto de esta não conseguir lidar com ele, o que a impedia de exercer seu trabalho.

Para Aquino (2000), cabe ao professor o trabalho com o conhecimento sistematizado em seus diferentes campos, orde-

nação do pensamento do aluno, por meio da reapropriação do legado cultural, cujo objetivo seria sua recriação. Esse mesmo autor coloca, ainda, que o aluno sabe reconhecer quando o professor está exercendo ou não suas funções, cumprindo ou não o seu papel. Os alunos sabem quando o professor está exercendo sua função ou quando está “enrolando”, “passando o tempo”. Com relação a essa professora, a presença desse comportamento indisciplinado do aluno pode ser uma resposta clara ao abandono das funções docentes em sala de aula, considerando-se que as atitudes de nossos alunos refletem um pouco nossas próprias atitudes.

De acordo com Aquino (2000), *“a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções”*.

Percebemos, no primeiro dia da observação, que a professora foi bastante resistente em aceitar a permanência da observadora na sala, sendo necessária a interferência da coordenadora pedagógica, que explicou o que eu iria fazer naquela sala e que eu já havia começado o trabalho de observação com os outros professores, sem nenhuma objeção. No entanto, a cada dia que passava, ficava claro que a resistência desta seria pelo fato de que alguém estaria observando o seu fracasso enquanto professora. Vimos, em diversas passagens descritas das observações, que a qualquer situação-problema, a professora deixava para a coordenação, direção, vice-direção, ou até mesmo para a inspetora de classe resolver. Ela abria mão dessa função que cabia a ela, dentro da própria classe.

Tais relatos também podem comprovar o quanto esse aluno não respeitava a professora. Ele agia com total desrespeito a ela. A professora, por sua vez, assumia uma postura completamente passiva, ao permitir tais atitudes por parte do mesmo aluno. De acordo com os argumentos de Guimarães (1996), *“apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural,*

as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”. Para a autora, a escola, assim como outras instituições, está organizada de forma que as pessoas sejam todas iguais. Dessa forma, essa homogeneização, exercida por meio de mecanismos disciplinares que desconsideram a maneira como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrollável ou na violência banal.

Como também nos lembra Guimarães (1996), “*quando o professor experimenta a ambigüidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel.*” Dessa forma, alunos e professores serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns que possibilitam o exercer de seus papéis em sala de aula da melhor maneira possível.

A professora Acácia não se cansava de tecer comentários a respeito da sua frágil saúde. Sempre que possível, culpava os alunos de não a deixarem falar, porque conversavam o tempo todo e ela não podia competir com o tom de voz deles, que eram jovens, enquanto, ela cheia de problemas de saúde, não podia se alterar para não ficar nervosa. Nota-se, nesses comentários, um descompromisso profissional, o total abandono de seu papel enquanto professora.

4.1.4 Cenas do cotidiano da professora Tulipa em sala de aula

“A professora Tulipa sempre se apresentava em trajes esportivos apropriados a uma professora de Educação Física: tênis, bermuda e camiseta. Com experiência de mais de dezesseis anos e formada em Educação Física, tinha um ótimo relacionamento tanto com os meninos quanto com as meninas. Seu problema era atrasar-se sempre, o que deixava os alunos um tanto quanto ansiosos.

Os alunos conversaram bastante uns com os outros, enquanto esperavam a professora. Na porta da sala, a inspetora de

classe também aguardava a chegada da professora Tulipa, como forma de impedir que os alunos descessem para a quadra, pois a professora estava atrasada, mas havia avisado que chegaria para a aula. Os alunos começaram a ficar impacientes com o atraso da professora e toda hora perguntavam se a Dona (professora) não iria chegar. Eles correram e conversaram muito. A professora chegou e flagrou o aluno A correndo atrás de um colega para sujar a calça clara que este usava. Imediatamente a professora pôs ordem no ambiente, pediu aos alunos que estavam em pé para se sentarem, pois já estavam atrasados e não iria sobrar muito tempo para descerem até a quadra. Os alunos se sentaram e ouviram o que a professora tinha a dizer.

O aluno A começou a fazer graça com a professora. A professora Tulipa pediu para ele parar, com voz firme, olhando para ele. O aluno A resmungou, mas permaneceu em seu lugar. A professora pediu para os alunos e alunas descerem para a quadra, em silêncio, para não atrapalharem as outras turmas que estavam em aula.

Na quadra, a professora coordenou um jogo de futebol com alguns alunos e, com outros, de voleibol. Dois alunos não quiseram participar de nada e preferiram ficar sentados assistindo aos colegas. Os alunos jogavam sem confusão e se algum aluno ficasse por muito tempo sem passar a bola para os outros a professora imediatamente apitava e deixava-o por cinco minutos suspenso do jogo. O sinal tocou e os alunos tiveram que subir, insatisfeitos, para outra aula.

Em um outro dia na quadra, os alunos propuseram à professora que se formassem dois grupos: um dos campeões, com os alunos que haviam ganhado medalhas, e outro com os reservas; nesse caso, ao invés de vôlei, eles iriam jogar futebol e um outro grupo iria treinar técnicas de vôlei. Todos aceitaram e trabalharam sem problemas.

O sinal tocou e todos tiveram que subir para a sala.

A) Análise inicial das observações nas aulas de Educação Física

A1) Os conteúdos escolares

Como primeiro item de análise das aulas de Educação Física, os conteúdos escolares aproximavam-se bastante da realidade e do cotidiano dos alunos, sendo assim, despertavam grande interesse para a grande maioria, motivo pelo qual acreditamos não ter sido grande a incidência de comportamentos indisciplinados nestas aulas.

Podemos dizer que eram as aulas de que os alunos mais gostavam, considerando-se que todos aguardavam ansiosos pela chegada da professora e ainda ficavam chateados quando esta se atrasava.

Acreditamos que os alunos gostavam das aulas por se tratar de aulas práticas, realizadas sempre na quadra ou no pátio, com esportes que eles gostavam, como: futebol, vôlei, pingue-pongue, pega-pega etc. Dessa forma, podemos concluir este item com a clara convicção de que a professora Tulipa, dentro das suas possibilidades e das condições oferecidas pela escola, conseguia desenvolver um trabalho razoável com os alunos, procurando desenvolver atividades que se aproximavam da realidade e do cotidiano deles, ou seja, de maneira contextualizada. Afinal, do que observamos, a escola não dispunha de materiais e condições adequadas a uma boa aula de Educação Física. Possuía apenas uma quadra simples de cimento, que não era poliesportiva, mas funcionava como se fosse, uma pequena área que circundava essa quadra, de terreno bastante acidentado, com irregularidades, com um gramado bem precário, necessitando de cuidados (aparar, molhar, corrigir falhas, planificar terreno etc.), que servia para os alunos brincarem de pega-pega, vôlei etc.

A2) A metodologia das aulas

A metodologia das aulas da professora Tulipa se diferenciava muito da de todas as outras, tornando-as mais interessante para os alunos. Tratava-se de aulas práticas, na maioria das vezes, realizadas na quadra esportiva da escola ou no pátio.

A professora trabalhava com atividades significativas para as crianças, por se aproximarem de suas realidades, seu cotidiano. Com isso, todos tinham motivação e incentivo para participarem das aulas e das atividades promovidas pela professora.

Um outro dado bastante significativo era o de que a professora deixava claro, logo na sua chegada, em sala de aula, o que iriam fazer.

A3) As relações interpessoais

Por fim, nos centraremos agora na dinâmica das relações interpessoais, presentes nas aulas de Educação Física da professora Tulipa, formando, assim, o tripé que nos ajuda a compreender a menor incidência de comportamentos indisciplinados observados, e que foram bem resolvidos pela professora.

Percebemos, no que diz respeito às relações interpessoais, a partir da descrição do cotidiano da aula da professora de Educação Física, que a professora sabia lidar muito bem com ambos os sexos. Tanto os meninos quanto as meninas tinham um ótimo relacionamento com a professora, e vice-versa. Isso contribuía com que a professora pudesse resolver qualquer situação problema que viesse a surgir em sala de aula.

A relação entre os alunos e a professora também era de muito respeito e colaboração. Os próprios alunos sugeriam a respeito de como poderia ser desenvolvida uma determinada atividade e a professora a acatava, desde que todos estivessem

de acordo. Por exemplo, no dia em que a professora entregou as medalhas, iriam trabalhar técnicas de vôlei, no entanto, após a entrega das medalhas, um aluno propôs que se formassem dois times, um dos que estavam com as medalhas e outro, com os reservas e jogassem futebol em lugar de vôlei. Todos aceitaram sem problemas.

Essa professora, embora não demonstrasse ter muita clareza em relação ao seu papel e ao valor do seu trabalho, ainda assim conseguia fazer um outro tipo de leitura do cotidiano escolar, sobre os dilemas que se apresentavam e as possíveis estratégias para sua resolução.

A respeito disso, vimos, no quadro teórico colocado por Aquino (2000), que algumas premissas pedagógicas fundamentais, que vão além do plano dos conteúdos e dos métodos, devem ser preservadas no trabalho de todo dia em sala de aula. Tais premissas são: o conhecimento (objeto único da ação docente e jamais a moralização de hábitos); a relação professor-aluno (cerne do trabalho pedagógico); a sala-de-aula (local onde a educação escolar ocorre de fato, e onde devem ser administrados todos os conflitos); o contrato pedagógico (regulador da ação entre professor e aluno, diz respeito às regras de convivência que orientam o funcionamento da sala de aula, e por isso devem ser explicitadas e lembradas sempre).

De acordo com Aquino (2000), é necessário deixar claro na relação o tipo de respeito que irá permear o trabalho pedagógico.

Parece que, no caso da professora Tulipa, predominava o respeito fundamentado em noções de assimetria e diferença, ou seja, os alunos respeitavam a professora por admirá-la. Do que pôde ser observado, no cotidiano de suas aulas, a professora, nos momentos em que esteve presente com seus alunos, respeitava-os pelo que cada um era, sem idealizações, sem homogeneizações, trabalhava dentro

dos limites de cada um. No entanto, não podemos deixar de considerar um desrespeito, tanto com o seu papel profissional, quanto com seus próprios alunos, a questão dos seus constantes atrasos, que deixavam os alunos bastante aborrecidos, e o que acabava contribuindo também para a agitação destes, que, enquanto a esperavam, causavam o maior tumulto na sala de aula.

4.1.5 Cenas do cotidiano da Professora Bromélia em sala de aula

Agora com mais tranquilidade e já acostumando, pois a turma daquela sala de quinta série do primeiro grau, da escola pública, já estava também mais acostumada com a presença da pesquisadora, cumprimos mais uma etapa de observação, que desta vez seria das aulas de História, da professora Bromélia.

A professora Bromélia tinha por formação acadêmica licenciatura e habilitação em História. Sua faixa etária era de mais de 50 anos, com tempo de magistério em torno de vinte e seis anos. Ela fazia parte do sindicato dos professores do Estado de São Paulo e sempre se dizia muito ocupada, sem tempo a perder; recusou-se várias vezes a responder o questionário, sempre alegando que não tinha tempo, embora tivesse disposta a ser procurada em horário mais conveniente. Esse era também um dos motivos pelos quais ela faltava às aulas, e, quando ia, estava ligeiramente atrasada. Ao começar a aula, se preocupava em preencher a frequência dos alunos, chamando-os pelos números, não se importando em reconhecê-los pelos nomes. Quando estava presente em sala de aula, demonstrava uma certa preocupação em cumprir, de certa

forma, o seu horário, não dando muita atenção às conversas paralelas ou ao barulho.

A) Análise das observações nas aulas de História

A1) Os conteúdos escolares

Observando as aulas da professora Bromélia, de História, percebemos que elas não despertavam o interesse dos alunos e, como visto em aulas anteriores, apresentavam-se também dissociadas de sua realidade e de seu cotidiano.

É difícil imaginar que alunos de 5ª série, especialmente aqueles matriculados numa escola pública, possam ter algum interesse, por menor que seja, pelas cidades-estado da antiguidade grega, se apresentadas da maneira como foram: um texto complexo, com vocabulário difícil, estranho ao mundo daquelas crianças, sem nenhuma vinculação com sua realidade.

Para se trabalhar a noção de “pólis” é necessário partir do que os alunos conhecem sobre sua própria cidade, seus poderes constituídos e só então voltar à Grécia Antiga, caso contrário, é pura perda de tempo.

Aliás, a professora Bromélia parecia estar em sala de aula apenas para cumprir um horário, não demonstrava muita preocupação com a aprendizagem dos alunos. Neste dia, a professora utilizou a aula para preencher a lista de frequência e algo mais de seu interesse, pois permaneceu o tempo todo sentada, de cabeça baixa.

Como vimos, a professora Bromélia apresentou um conteúdo sem nenhuma explicação, nem aproximação com a realidade dos alunos. Parece-nos que a professora estava preocupada somente em transmitir o conteúdo do livro e, ainda, para completar, avaliá-los com questões bastante pobres, que

serviriam apenas para comprovar se os alunos tinham copiado o texto para poder responder as questões ou não.

Podemos dizer que essa inadequação dos conteúdos aos conhecimentos e interesses dos alunos contribuiu para que a maioria dos alunos preferisse as conversas paralelas com os colegas, as brincadeiras de pingue-pongue, entre outras coisas, a se motivar e participar das aulas de História.

Acreditamos que um conteúdo tão desgarrado da realidade dos alunos contribuía para que os comportamentos indisciplinados ocorressem em sala de aula com tal intensidade.

Conforme vimos em diversas oportunidades, nas análises das outras aulas, bem como no quadro teórico apresentado anteriormente, Araújo (2000, 2001) afirma que a inadequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da grade curricular é um dos grandes problemas enfrentados pela educação brasileira. De acordo com o autor, *“um conteúdo em que o aluno não entende a função para o seu dia a dia, ou mesmo para sua vida, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação das diversas formas de violência”*.

Concluimos, assim, a análise do conteúdo com a convicção de que alguns comportamentos de indisciplina, violência e apatia apresentados nas aulas da professora Bromélia têm estreita relação com os temas por ela trabalhados: descontextualizados da realidade e do cotidiano de seus alunos.

A2) A metodologia das aulas

Conforme visto em diversas oportunidades, não há como pensar os conteúdos separados da forma com que estes são trabalhados em sala de aula, no entanto, a professora Bromélia desconsiderou tal aspecto. Não apresentou nenhum diferencial que tornasse suas aulas mais interessantes para os alunos.

Nas aulas observadas, a professora apenas apresentou o conteúdo de maneira expositiva, usando somente a lousa e o

giz. Não pudemos presenciar algum tipo de metodologia que motivasse ou incentivasse os alunos a participarem das aulas e das atividades de fixação e revisão da aprendizagem. Para conseguir que os alunos fizessem alguma coisa, era preciso ameaçá-los com o argumento da nota. Não foi observado o acompanhamento das atividades por parte do professor, que apenas colocava o conteúdo na lousa e ia sentar-se para cuidar de outros assuntos e não dispensava muita atenção aos alunos.

A professora Bromélia, como a descrição mostra, esteve o tempo todo presa a uma metodologia transmissiva e reprodutiva do conhecimento e não privilegiou em nenhum momento o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos alunos.

A3) As relações interpessoais

Para finalizar, nos centraremos agora na dinâmica das relações interpessoais presentes nas aulas da professora Bromélia, que, juntamente com os itens anteriores (tipo de conteúdos trabalhados e a forma com que estes foram trabalhados) pode nos ajudar a compreender os comportamentos indisciplinados observados.

As relações interpessoais eram bastante tumultuadas e diversificadas. Havia momentos de partilha entre os alunos, de coisas que eles levavam para lanche.

No exemplo específico do murro nas costas do colega, sem que este estivesse esperando por isso, bem na chegada à sala e, no primeiro horário de aula, vindo ainda essa ação do aluno A, pareceu-nos tratar-se de um desabafo ligado a alguma circunstância vivida fora da sala de aula, mas que terminou estourando ali, com o colega.

Tal acontecimento fez lembrar uma fala de Aquino (2000), em que considera “a indisciplina como um ‘sintoma’

de várias instâncias que não somente a escolar, mas que suas conseqüências se fazem visíveis no interior da relação educativa”. Por se tratar especificamente desse aluno, apesar da neutralidade, não podemos deixar tal acontecimento passar em branco e perder de vista que se trata de uma criança, vítima de circunstâncias familiares adversas. Ela, quase todos os dias, presenciava o pai chegar bêbado em casa e discutir com a mãe. Podemos dizer que essa criança carrega consigo problemas familiares intensos, que muitas vezes explodem em sala de aula, através de suas atitudes, que aparecem de forma concreta como atos indisciplinados, sendo necessário, portanto, para ela, um tratamento diferenciado. O professor precisa enxergar as diferenças, bem como a complexa rede de relações que é uma sala de aula.

A escola, conforme nos lembra Guimarães (1996), está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. E diz mais:

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, [...] impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade (GUIMARÃES, 1996, p. 78).

Nesse sentido, a escola não tolera as diferenças, o que pode vir a gerar um conflito, e por sua vez explodir numa reação de indisciplina incontrolável ou, então, em violência.

Tivemos também diversas passagens em nossas observações que demonstraram claramente que o autoritarismo estava presente nas relações entre a professora e seus alunos, tanto no que diz respeito às constantes ameaças com as notas, quanto nas atitudes da professora. Percebe-se, também, que a espiral se fez presente mais uma vez, como aconteceu com outros professores, confirmando, dessa forma, sua presença, quando se trata de situações autoritárias que permeiam as relações interpessoais em salas de aula.

4.1.6 Cenas do cotidiano da professora Violeta em sala de aula

A professora Violeta é licenciada em Ciências Sociais, com habilitação em História e Geografia. Sua faixa etária era de mais de 51 anos e tempo de magistério de mais de vinte e seis anos. De estatura mediana e um pouco gorda, apresentava-se, na maioria das vezes, com muito calor, sempre apressada e bastante agitada. Ao mesmo tempo em que estava na lousa colocando o conteúdo, virava-se o tempo todo para pedir aos alunos que ficassem quietos, sentados e prestando atenção. Assim como outros professores, ela também não sabia os nomes dos alunos e costumava tratá-los por “menininho” ou “menininha”. Enchia a lousa de conteúdos, sem sequer explicá-los. Jamais levava material de apoio para ajudar na sua compreensão, como mapas, figuras, revistas, atlas etc.

A) Análise das observações nas aulas de Geografia

A1) Os conteúdos escolares

Nossa análise a respeito das observações das aulas da professora Violeta, a partir do referencial teórico abordado nos capítulos anteriores deste trabalho e, ao mesmo tempo, conforme comentado nas outras análises, promove reflexões sobre as aulas descritas, nos centrando, no entanto, nos três aspectos que acreditamos exercer influência sobre comportamentos, definidos como indisciplinados: a) o conteúdo das aulas da professora Violeta; b) a metodologia empregada para trabalhar esses conteúdos; e c) o tipo de relações interpessoais presentes naquela sala.

Os conteúdos escolares, conforme visto nos relatos das aulas da professora Violeta, não despertavam o mínimo interesse

dos alunos e apresentavam-se completamente dissociados de sua realidade e de seu cotidiano. Eram completamente sem sentido, em função de os textos apresentados possuírem um vocabulário difícil, serem extensos e envolverem enorme complexidade, por não serem ilustrados nem mesmo serem precedidos de uma exposição oral por parte da professora.

Conforme explicitado nos relatos descritos, como por exemplo a primeira aula sobre “Vegetação”, a professora colocou o apontamento na lousa e pediu que os alunos copiassem em seus cadernos. Era um texto de difícil compreensão e os alunos não lhe dispensaram atenção, mesmo sabendo que receberiam nota por isso. Na tentativa de fazer com que os alunos copiassem o apontamento e desviassem um pouco a atenção das conversas paralelas e das brincadeiras, a professora costumava utilizar os seus argumentos, ou, ainda, utilizava meios de premiação do tipo deixar saírem mais cedo aqueles alunos que terminassem de copiar o conteúdo da aula.

Vimos também que, à medida que os conteúdos das aulas iam sendo aprofundados, o distanciamento com a realidade dos alunos também aumentava, o que gerava cada vez maior desinteresse. Isso contribuía para que os alunos se dispersassem mais e mais, e, como consequência, houvesse manifestação de inquietação dos alunos, discordância, conversas paralelas, desatenção por parte deles.

O tempo todo a professora Violeta buscava obter o silêncio, a tranquilidade, a passividade dos alunos, de tal forma que não houvesse nada que os pudesse distrair dos conteúdos por ela apresentados.

Com base em um estudo realizado por Rego (1996), observa-se que, do ponto de vista do aluno indisciplinado, os motivos alegados costumam ser não só em relação à postura autoritária, ainda tão presente nas relações escolares, como também em relação à qualidade das aulas, da maneira como

os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo do recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, do espontaneísmo de determinado professor, da falta de clareza, das aulas monótonas, da obrigação de permanecerem horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras etc.

Assim, podemos concluir este item com a seguinte colocação de Araújo (2000), dizendo que um dos grandes problemas enfrentados pela escola nos dias de hoje é a inadequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da grade curricular. Uma visão mais crítica mostra que, de maneira geral, esses conteúdos estão dissociados da realidade e do cotidiano dos alunos. Isso, além de provocar a falta de interesse, é uma das fontes para o grande problema de indisciplina que hoje assola as escolas. Um conteúdo que o aluno não entende a função para o seu dia a dia, ou mesmo para sua vida, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação das diversas formas de violência.

Assim, temos a nítida convicção de que alguns dos comportamentos de indisciplina, violência e apatia observados nos relatos acima, nas aulas da professora Violeta, têm estreita relação com o tipo de conteúdo, bem como com a metodologia, que será comentada a seguir.

A2) A metodologia das aulas

Como já salientado em outras oportunidades, embora estejamos diferenciando os aspectos que interferem na complexidade que caracteriza o cotidiano escolar, sabemos que não é possível pensá-los de maneira isolada, pois existe uma inter-relação entre os aspectos em questão que não pode ser desconsiderada. Assim, conscientes disso, analisaremos agora a metodologia das aulas da professora Violeta, buscando compreender se a maneira como tais

conteúdos eram ministrados contribuiu para os comportamentos observados em suas aulas.

A partir das descrições feitas, podemos dizer que as aulas da Professora Violeta não apresentavam diferencial que as tornasse mais interessantes para os alunos. Nas cenas relatadas, vimos que os fatos aconteciam sempre da mesma maneira, presos a um modelo transmissivo e autoritário: a professora chegava, na maioria das vezes, atrasada, pedia a atenção dos alunos, pois estes sempre estavam conversando, dizia para ficarem quietos, colocava a matéria na lousa e pedia para todos copiarem. Como os alunos não a respeitavam e continuavam as conversas paralelas, ela ia enchendo a lousa com o conteúdo e dizia para todos copiarem, porque depois haveria um questionário para nota. Suas aulas eram bastante desinteressantes, utilizava apenas a exposição do conteúdo na lousa, demonstrando adotar uma concepção epistemológica do tipo diretiva, sem possibilidades de interação e participação dos alunos, cuja única função, nessas aulas, era copiar e responder questionários.

Assim, enquanto a professora Violeta colocava o conteúdo na lousa, os alunos conversavam, atiravam papel uns nos outros, imitavam bichos, brigavam, andavam pela sala, jogavam pingue-pongue, entravam e saíam da sala sem que a professora soubesse, enfim, faziam qualquer outra coisa, menos dar importância ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Isso configura um descompromisso profissional por parte da professora Violeta.

De acordo com Araújo (2000), a construção de uma nova realidade escolar pressupõe alunos ativos, que participam de maneira intensa e reflexiva das aulas, sujeitos que constroem sua inteligência e sua personalidade através do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores.

Conforme explicitado em análises das aulas de outros professores, bem como no quadro teórico apresentado em

capítulos anteriores, acredita-se que as aulas da professora Violeta poderiam ser bem mais interessantes e dinâmicas, se envolvessem estratégias mais reflexivas, dialógicas e com maior participação dos alunos, utilizando-se metodologias diferenciadas que promovessem discussões em grupo, possibilitassem aos alunos representarem os diversos papéis sociais e solicitassem reflexões críticas sobre os conteúdos trabalhados.

A3) As relações interpessoais

Para encerrarmos nossa análise sobre as aulas da professora Violeta, nos centraremos agora na dinâmica das relações interpessoais presentes em suas aulas, e que, juntamente com o tipo de conteúdos e a maneira como estes eram transmitidos, formam o tripé, que possivelmente nos permitirá compreender os comportamentos indisciplinados observados.

A partir da descrição do cotidiano das aulas da professora Violeta, podemos perceber que as relações interpessoais estabelecidas entre a professora e os alunos não demonstravam muita tranquilidade. Vimos que, ao surgir uma situação problemática, a professora tentava resolvê-la com autoritarismo, utilizando-se de diversas ameaças.

Percebe-se que a relação tanto entre a professora e os alunos, quanto entre os próprios alunos, era conflituosa. Notamos que, nessa aula, os alunos ficavam bastante agitados. Em muitas passagens das aulas, a professora ignorava o barulho e continuava na lousa como se só ela existisse na sala, mas também houve momentos em que ela ia de encontro ao aluno, confrontando-o e quando não conseguia resolver uma situação problemática, partia para ameaças com as notas ou encaminhamentos para a diretoria.

Acreditamos que a postura autoritárias da Professora Violeta em relação à turma, juntamente com os conteúdos

por ela apresentados, completamente descontextualizados da realidade e do cotidiano de seus alunos, e juntamente com o modo com que foram trabalhados, contribuíram para que o comportamento indisciplinado tivesse se instalado nesta sala de aula em maior proporção.

4.1.7 Cenas do cotidiano da professora Margarida em sala de aula

A professora Margarida é licenciada em Biologia e Ciências. Tem 38 anos e experiência de mais de onze anos em sala de aula. É uma pessoa bastante carismática e demonstra uma certa tranquilidade ao conversar com as pessoas, dificilmente altera seu tom de voz que, na maioria das vezes, é bastante moderado. Era necessário silêncio para ouvi-la. Os alunos a tratavam, também, de forma diferente dos outros professores, conversavam sobre diferentes assuntos e ela os escutava, havia afetividade na relação entre professora e alunos, e vice-versa. Ela demonstrava também domínio e segurança ao transmitir os conteúdos, não era uma pessoa que ficava presa ao livro didático, explorava muito mais as trocas dialógicas com o grupo, questionando os alunos sempre para ter certeza de que não restavam dúvidas sobre o que fora trabalhado.

Na aula observada, o tema apresentado aos alunos foi sobre o lixo. Após alguns questionamentos e intervenções dos alunos, a professora apresentou o seguinte texto:

“Lixo e reciclagem

O que acontece com as flores e os frutos que caem das árvores? E com os animais que morrem no jardim? Folhas secas, animais mortos e outros restos de organismos apodrecem e se decompõem. São destruídos

pela ação de microorganismos como as bactérias e os fungos, e os elementos químicos que os formam são devolvidos ao ambiente, podendo ser reaproveitados por outros seres vivos.

O mesmo deve acontecer com os produtos formados pela atividade biológica dos seres vivos, como as fezes e a urina. Tudo deve ser decomposto e reaproveitado.

Nas sociedades modernas, chamadas sociedades industriais, o homem tem sido responsável pela produção de várias substâncias que devido à grande quantidade em que são produzidas ou devido à sua composição, são decompostas lentamente ou, em alguns casos, não são decompostas. O lixo assim acumulado polui o ambiente.

Boa parte desse lixo é produzida pelas indústrias, porém todos os dias jogamos fora latas de refrigerante, embalagens de biscoitos e bolos, papéis, restos de comida, etc. Como já deu para perceber, nós também produzimos grande quantidade de lixo”.

O aluno A, que estava fora da sala, chegou bem depois de ter começado a aula e pediu licença à professora para entrar. A professora sacudiu a cabeça com um não e fechou a porta deixando o aluno do lado de fora. O aluno A saiu sem reclamar. O aluno C aproveitou, enquanto a professora estava resolvendo a questão, e conversou alguma coisa com um colega, no mesmo instante, a professora chamou-o pelo nome com voz tranqüila e disse que ele ia acabar se atrasando. O aluno parou a conversa e continuou a atividade.

O aluno A que estava fora da sala apareceu novamente na porta. Daí, a professora disse a ele que permitiria sua entrada com a condição de que se ele comesse a perturbar iria levá-lo para a

diretoria. Então o aluno A disse que não queria entrar e que ia para o pátio. A professora disse para ele ir naquele momento.

O aluno J mexeu em uma medalha que havia ganhado no campeonato na aula de Educação Física e iniciou conversa com um colega. A professora imediatamente pediu-lhe para, por favor, guardar a medalha senão ela iria recolhê-la e só devolveria no último dia de aula. Os alunos guardaram a medalha e voltaram a participar da aula.

O tom da voz da professora era sempre baixo e tranquilo, mesmo quando era preciso pedir silêncio ela usava “por favor” e não se alterava.

De repente, no maior silêncio, um aluno fez uma bola de chiclete e estourou-a, fazendo com que toda a classe parasse o que estava fazendo e olhasse para ele. A professora falou que não queria ver quem fora, e que o autor, por favor, levantasse e jogasse o chiclete no lixo. Outros alunos começaram a conversar, enquanto a professora passava uma tarefa na lousa. A atividade consistia em responder algumas questões a respeito do texto anterior sobre o lixo. As questões foram as seguintes:

1. O que entendemos por “lixo”?
2. Por que a decomposição de organismos mortos é importante para os ecossistemas?

Ela pediu que todos a acompanhassem para não se atrasarem conversando. O aluno B fez também uma bola de chiclete e estourou-a, chamando a atenção de todos. A professora olhou para ele, pediu que fosse até o lixo jogar o chiclete fora e que não queria mais ouvir nenhuma gracinha dessas novamente.

O aluno J voltou a mexer na medalha e a professora viu, então ela pediu a medalha para guardar e disse que a devolveria na hora do recreio. O aluno J deu a medalha e disse à professora para ela devolver assim que tocasse o sinal, pois ele iria descer correndo. A professora respondeu que iria pensar no assunto e voltou a conversar com os alunos sobre a matéria do lixo, entrando no assunto de reciclagem. Depois dirigiu-se até à lousa e colocou

mais um trecho de um texto, com o restante da matéria, cujo título era: “Reaproveitamento e Reciclagem”, que continha o seguinte:

“O que acontece com o lixo?

Em primeiro lugar, ele é recolhido por caminhões que o levam até um local onde deveria ocorrer a seleção de material a ser reaproveitado e reciclado. Infelizmente, no Brasil, a maior parte do lixo é jogada em depósitos chamados de “lixões”. Essa não é a maneira correta de dispor do lixo, pois, nesses locais, multiplicam-se insetos e ratos, transmissores de inúmeras doenças.

O lixo deve ser enterrado em aterros sanitários, para que não atraia esses animais. Mesmo assim, a água da chuva que passa pelos aterros pode contaminar o solo e os lençóis de água subterrâneos!

A solução depende muito de nós. Roupas, livros e brinquedos que não usamos mais devem ser separados do resto do lixo, pois podem ser reciclados. Com tais cuidados, estaremos diminuindo a quantidade de lixo produzido. O restante pode ser queimado, utilizando-se o calor obtido pela produção de energia elétrica, aquecimento de caldeiras etc”.

Após colocar o texto na lousa, discutiu mais um pouco com os alunos sobre o assunto. Em seguida, colocou as seguintes questões para os alunos responderem:

3. Por que os lixões são perigosos à saúde?
4. Que atitudes podemos tomar para diminuir a quantidade de lixo produzido em nossas casas?

Após escrever na lousa, deu uma volta pela sala para ver se todos estavam fazendo a atividade. O aluno F estava de cabeça baixa fazendo de conta que estava copiando, então a professora Margarida

parou perto dele e perguntou se ele estava precisando de alguma coisa, e por que não estava fazendo a atividade. O aluno F sacudiu a cabeça e disse que não. A professora saiu de perto dele e continuou andando pela sala. O sinal tocou e a professora pediu que todos respondessem as questões como atividade para casa, despediu-se dos alunos e saiu.

A) Análise inicial das observações das aulas de Ciências

A1) Os conteúdos escolares

A partir do que vimos na descrição das observações das aulas de Ciências, a professora Margarida sabia muito bem o que abordar e a quem abordar. Essas eram duas questões que estavam muito bem resolvidas em sua prática pedagógica.

Apresentava um conteúdo importante e articulado, sendo assim, bastante significativo para os alunos, e a questão do respeito, tratado em maiores detalhes posteriormente, estava bastante presente. Esses eram dois pontos marcantes para essa professora, que concorria para que os comportamentos julgados como indisciplinados por parte dos alunos aparecessem com menor frequência em suas aulas.

Vimos, também, que a professora Margarida utilizava o tempo de suas aulas para ficar atenta ao que os alunos estavam fazendo e procurava preencher o tempo deles com atividades e questionamentos direcionados aos conteúdos que seriam trabalhados, a fim de manter a atenção dos alunos nas aulas, e também para que não tivessem tanto tempo disponível para comportamentos considerados como indisciplinados.

Por exemplo, nos momentos em que a professora Margarida estava na lousa copiando a matéria, virava-se o tempo todo chamando a atenção dos alunos para conferir se todos estavam acompanhando, e quando percebia qualquer desvio

da atenção para conversas sobre outros assuntos entre eles, *os chamava pelo nome e dizia que conversando iriam se atrasar*. Percebe-se, com isso, que, muitas vezes, os alunos se conscientizavam e paravam a conversa, retomando as atividades.

No entanto, podemos dizer, também, que a professora Margarida precisa, ainda, dar um novo significado ao espaço escolar com seu tempo, rituais, rotinas e processos, de maneira que possa formar sujeitos ativos e não submissos, como os que observamos. Vimos em alguns trechos descritos que, às vezes, a professora queria impor-se através de coisas pequenas, sem muita importância. Podemos tecer o seguinte questionamento: Era mesmo necessária a ameaça para o aluno guardar a medalha? Por que se referir ao aluno daquela maneira? Nesse sentido a professora precisa rever alguns posicionamentos e ter por objetivo a formação de sujeitos reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, integrando-os em experiências educativas nas quais eles pudessem construir um conhecimento aliado às suas vivências. Pelo que vimos, essa professora continua vendo o aluno como um aprendiz de conteúdo de diferentes áreas, desconsiderando de certa forma toda a multidimensionalidade constituinte do ser humano, bem como a complexidade envolvida no processo educacional.

De tudo que presenciamos a respeito dos conteúdos apresentados pela professora Margarida em suas aulas de Ciências, os alunos mostravam-se atentos aos temas apresentados a ponto de participarem das discussões juntamente com a professora e fazerem as atividades propostas. A professora demonstrava domínio e segurança na apresentação dos conteúdos, além de os mesmos serem bastante significativos, próximos da realidade e do cotidiano dos alunos, o que concorria para que a aprendizagem fosse significativa.

Na maioria das aulas observadas, a professora procurava iniciar os conteúdos a partir da vivência dos alunos. Cada aluno

sentia-se estimulado a expor algum acontecimento de sua vida diária que estivesse relacionado ao tema.

Acredito que, dessa forma, a professora acabava despertando a atenção dos alunos para participarem das aulas. No entanto, foram observados também vários momentos de inquietação por parte de alguns alunos nos momentos em que a professora se virava para colocar algo na lousa. Como se vê, nessa aula, com a professora Margarida, também aconteciam comportamentos indisciplinados, só que em menor intensidade do que nas aulas com os outros professores, e ela, com tranqüilidade, conseguia resolvê-los na própria sala de aula, sem muitos aborrecimentos.

Aparentemente o interesse dos alunos pelas aulas estava relacionado, também, ao fato de a professora Margarida sempre reservar o primeiro momento das aulas para ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o tema a ser trabalhado. Ou seja, ela sempre iniciava um assunto a partir dos conhecimentos que os alunos tinham. Por exemplo, ao iniciar a matéria cujo tema foi Lixo, a professora fez alguns questionamentos do tipo: *“Todos sabem o que é lixo? O que é feito do lixo de suas casas?”*, fazendo, dessa forma, um levantamento prévio a respeito do entendimento dos alunos em relação ao tema e, ao mesmo tempo, trazendo a atenção do aluno para a aula. Mesmo que esses questionamentos tenham sido pobres, ainda assim despertavam algum interesse nos alunos.

A professora estava sempre atenta, observando o que os alunos estavam fazendo, andando pela sala, como se estivesse o tempo todo vigilante.

A professora Margarida valorizava os conhecimentos, idéias e intuições dos alunos, construídos a partir de experiências vivenciadas em seu grupo sociocultural. Esse primeiro passo, fazer o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, é muito importante na construção de novos significados. No

entanto, pouco valorizado pelos outros professores da escola objeto da pesquisa, sendo observado apenas nas aulas da professora de Ciências. O que se observa com maior frequência é que os professores subestimam os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais, e partem para o tratamento de conteúdos escolares de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos oriundos da experiência pessoal.

Mesmo assim, essas aulas poderiam ser ainda melhores. Por que a professora não aproveitou, por exemplo, também o envolvimento da turma para propor um projeto envolvendo toda a escola na participação coletiva da seleção do lixo para reciclagem? Essa seria uma forma concreta de as aulas de Ciências, bem como as outras disciplinas que estivessem envolvidas no projeto, contribuírem de forma eficaz e significativa, desempenhando um importante papel na formação de cada cidadão. Afinal, quando se fala em formação para a cidadania, significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade.

A2) Metodologia das aulas

Embora a professora tenha abordado conteúdos significativos, ela falhou em sua forma de trabalhar tais conteúdos. Ela não soube diversificar o seu trabalho. Utilizou um material didático escasso, apenas a lousa, o giz e alguns livros, para os alunos copiarem os textos. Não enriqueceu os conteúdos vistos com a exploração de fotografias, ou textos correlatos, e em nenhuma das aulas observadas foram exploradas atividades ou recursos práticos como desenhos, cartazes etc.

A professora de Ciências não alterou sua forma de abordagem dos temas propostos. As aulas aconteciam sempre do mesmo jeito e essa monotonia acabava desgastando as relações.

Como não é possível pensar os conteúdos dissociados da forma com que são trabalhados em sala de aula, a professora necessita de instrumentos metodológicos que lhe possibilitem exercer o papel ativo, conforme cita França (1996, p. 147): *“a sala de aula pode ser o lugar onde o pensamento se demora por um instante a fim de deglutir, ruminar e tomar coragem para rasgar experiências repetidas”*. Ainda de acordo com a autora, *“É necessário fazer de tudo isso um campo de experimentação e explicitação da humanidade que nos habita, e levá-la ao seu limite máximo, criando novas configurações humanas”*. Dessa forma, ela poderia ter condições de cobrar coerência e reciprocidade na ação de seus alunos. Para isso, é preciso compreender que a professora é parte integrante e não externa ao grupo, e possui a autoridade inerente que lhe é atribuída por seu papel.

No entanto, é necessário que a professora não exceda suas funções como membro mediador do grupo, e não queira se “apossar” da sala de aula e das regras, sendo quem tudo determina, tudo cobra, quem define o certo e o errado, quem pune e premia. Embora a professora tenha se utilizado de ameaças para tratar alguns acontecimentos, em nenhum momento foi observado que ela tivesse alterado a voz para referir-se a algum aluno, mantendo o tempo todo um tom tranqüilo.

As aulas da professora Margarida tinham um aspecto positivo que era sempre iniciar com a apresentação do tema e as colocações dos alunos sobre o que pensavam sobre tal assunto ou algo relativo às suas vivências e, a partir daí, ou a professora fazia a exposição oral ou escrita do assunto, ou fazia questionários ou, ainda, trabalhava com livros e materiais mimeografados, mesmo que de forma bastante restrita.

Em suas aulas, havia a participação constante dos alunos, o que concorria para não pensarem muito em práticas de indisciplina dentro da sala de aula, pois suas energias estavam sendo utilizadas na construção do conhecimento mais elaborado.

No entanto, isso não é o suficiente para despertar o interesse dos alunos. Como vimos no quadro teórico exposto por Araújo (2000b), não adianta reorganizar os conteúdos se não houver mudança na lógica de organização do ensino permanecendo preso a metodologias transmissivas e reprodutivas do conhecimento. Os conteúdos precisam estar inter-relacionados com a metodologia para que estes tenham algum sentido para os alunos, eles não podem ser concebidos apenas como conhecimentos ou como informações transmitidas pelo professor, a exemplo das aulas da professora Margarida. Vimos que, após fazer o levantamento prévio a respeito do conhecimento que os alunos tinham sobre o tema “Lixo”, a professora colocou um texto na lousa para os alunos copiarem, em seguida, um questionário, ou seja, apresentou o conteúdo oralmente e por escrito, seguido de exercícios de aprendizagem e fixação, pressupondo que os alunos aprendiam pela reprodução, e parou por aí, não explorou técnicas de ensino variadas, nem utilizou outros tipos de materiais didáticos que oferecessem maior aprofundamento do que fora visto, nem muito menos um trabalho de laboratório para estudo controlado e detalhado dos fatos científicos, apresentando a parte prática, que tanto compete às ciências. A não utilização de recursos dessa natureza pode implicar no risco de se perder aquele conhecimento despertado a partir da vivência dos alunos. Pouco pode ser ensinado apenas com giz e lousa, como a professora Margarida fazia, só por demonstração, memorização ou assimilação mecânica, pois a aprendizagem significativa é resultante de investigação, descobrimento, criação de novos conhecimentos.

Dessa forma, a professora poderia contribuir para de fato o indivíduo que saiba buscar o conhecimento tenha motivação para continuar aprendendo por si, participe ativamente de sua comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento, questionando, refletindo e raciocinando, desenvolvendo atitudes

relevantes e sendo capaz de buscar soluções para problemas cotidianos. A partir do momento em que o aluno percebe a abrangência e o sentido da disciplina para sua vida, espera-se que ele não mais tenha tempo para pensar em comportamentos indisciplinados.

A3) As relações interpessoais

A partir da descrição do cotidiano da aula da professora de Ciências, podemos dizer que em suas aulas existia diálogo e mais respeito entre os alunos e o professor, e vice-versa, o que lhe permitia resolver a maioria dos conflitos cotidianos, mesmo que, algumas vezes, de maneira autoritária, utilizando-se de ameaças no próprio ambiente da sala de aula e com os próprios alunos. Por exemplo, no tratamento com o aluno que estava fora da sala e que pediu para entrar, a professora havia respondido que não e fechou a porta, deixando-o fora da sala; num segundo momento em que este mesmo aluno apareceu na porta, a professora disse que permitiria a sua entrada sob a condição de que se ele comesse a perturbar iria levá-lo para a diretoria, o aluno preferiu manter-se fora.

Percebe-se que, no primeiro momento, a professora não dispensou atenção alguma ao aluno, sequer questionou se algo estava acontecendo com ele ou não estava lhe agradando e o manteve fora da sala. No entanto, na segunda ocorrência, com o mesmo aluno, a professora impôs uma condição para que o aluno escolhesse, mas também não quis saber nem o porquê de tal atitude.

Em uma outra cena descrita, em que a professora, ao ver que o aluno estava mexendo em uma medalha, tentou negociar com ele, pedindo que ele trabalhasse primeiro para depois lanchar e as coisas aconteceram da maneira como ela quis, sem conflito, com tranquilidade, sem que o aluno se

rebelasse e partisse para um comportamento indisciplinado.

Embora não estivesse presente na relação entre a professora e a maioria de seus alunos um sentimento intenso de cooperação e de reciprocidade estabelecida, havia um certo respeito mútuo e ela conseguia desenvolver suas aulas com mais disciplina que outros professores desta mesma turma.

Percebe-se que, nas aulas da professora Margarida, os alunos participavam mais e se envolviam mais, não sobrando muito tempo para conversas paralelas entre eles, nem para uma grande incidência de comportamentos indisciplinados.

De acordo com França (1996), a relação consigo próprio não pode ser pensada como se este se constituísse como uma interioridade a ser decifrada, mas como um trabalho que objetiva a produção de modos de existência e a busca de um domínio sobre si mesmo. Esse domínio não se efetiva através de regras já codificadas ou coercitivas, e sim na constante invenção de si próprio e de um estilo de vida. A professora agiu de forma autoritária e coercitiva ao impor ao aluno que pegasse o material e copiasse a tarefa, do contrário ficaria trabalhando no intervalo do recreio, o que nos propõe uma reflexão sobre a afirmação citada anteriormente a respeito da relação consigo próprio.

Em nenhum momento se observou a professora levantar a voz, brava, para repreender algum aluno, ou expulsar algum aluno da sala por não dar conta de resolver alguma situação, ou ainda, chamar a direção da escola para resolver qualquer problema de indisciplina com um aluno. As aulas sempre aconteciam de maneira tranqüila e a todo instante a professora permanecia próxima aos alunos, questionando-os, tirando-lhes alguma dúvida, ouvindo o que cada um tinha a dizer. Sem contar que ela conhecia a todos pelos seus nomes, o que não acontecia com muitos dos professores da turma.

As conversas faziam parte do processo, a professora não

se alterava com elas. Passos (1996) compreende que o ato pedagógico, quando tomado como um momento de construção do conhecimento, não necessita ser silenciado, nem o professor ser reduzido à condição única daquele que ensina e faz o aluno não exceder sua condição de sujeito que aprende. O ato pedagógico deve se configurar no momento de emergir das falas, do movimento, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos.

É preciso redefinir o papel do aluno frente ao saber, bem como redimensionar o papel do professor, e dar mais atenção ao fato de que o aluno é agente da construção do seu conhecimento, devido às conexões que estabelece com seu conhecimento prévio em um contexto de resolução de problemas.

As questões de indisciplina que tanto rondam o cotidiano dos profissionais da educação não podem ser tomadas como um problema isolado. Nesse sentido, trabalhando sob a perspectiva de que a criança é o protagonista da construção de sua aprendizagem e sem perder de vista a multidimensionalidade constituinte de toda natureza humana, o papel do professor ganha novas dimensões, bem como o processo ensino-aprendizagem que envolve tais questões de indisciplina. Uma faceta desse papel é a de organizador da aprendizagem; para desempenhá-la, além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competências cognitivas dos alunos, precisará escolher os problemas que possibilitam a construção de conceitos/procedimentos e alimentar o processo de resolução, sem perder de vista os objetivos que deseja alcançar.

5

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE DAS CENAS DO COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA

Como conclusão deste trabalho, que não se pretende uma proposta de solução para a indisciplina na sala de aula, mas busca apresentar alguns caminhos para refletirmos sobre ela, alguns pontos podem ser levantados: em primeiro lugar, a presença dos chamados alunos-problema; em segundo, a necessidade de se reinventar o trabalho pedagógico a cada dia e o papel do professor nessa reinvenção, assim como seu compromisso com seus alunos. Finalmente se coloca a complexidade do problema indisciplina na sala de aula, bem como a teia imbricada de relações que a ocasionam e sobre a qual vale refletir.

Na condição de pesquisadora, todo o tempo em que estivemos desenvolvendo nossa investigação, procuramos manter a neutralidade, não nos deixando influenciar por comentários advindos dos professores da turma em que seriam realizadas as observações. Tais comentários, de uma forma ou de outra, acabavam por rotular determinado aluno como “impossível, sem conserto, indisciplinado, que contaminava os membros da classe, sem limites”, ou seja, um aluno com problemas que acabavam por desencadear a indisciplina em sala de aula.

No entanto, embora desejando manter a imparcialidade desde o início das observações das aulas da 5ª série, objeto de pesquisa, foi bastante perceptível a presença de um aluno da classe (o aluno aparece nas descrições como aluno A), que tumultuava

bastante o ambiente. Trata-se de um aluno que despertava grande atenção, tanto dos professores como da classe como um todo, em virtude de as atitudes apresentadas por ele aparecerem de forma muito intensa na maioria das aulas observadas.

Dessa forma, fez-se necessário estreitar o contato com a coordenadora da escola, mesmo respeitando os limites da pesquisa, a fim de aprofundar um pouco mais os conhecimentos a respeito da vida pessoal daquela criança. Nesse contato, tivemos a oportunidade de saber que o aluno, segundo a coordenadora, pertence a uma família com características de desestruturação. Pais que brigam muito na presença dos filhos: o pai, chegando em casa bêbado, discutia com a mãe, e tudo isso era assistido constantemente pela criança.

De acordo com Aquino (2000), a organização do trabalho escolar não poderá ser pensada como separada da do trabalho familiar. Sob esse ponto de vista, o autor afirma que a indisciplina estaria revelando tratar-se *“de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela de contribuição no trabalho educativo das crianças e adolescentes.”*

Assim, podemos dizer, a partir dos relatos da coordenadora, das descrições das observações, e de acordo com o comportamento da criança em questão, e com suas atitudes com o professor, nas diversas oportunidades em que foram presenciadas, que trata-se de uma criança que traz de casa problemas familiares os mais diversos, constituindo-se, assim, a vítima de uma circunstância, e não o vilão de uma turma, como a maioria dos professores tentaram caracterizá-lo.

Como vimos, na maioria das descrições das aulas observadas, a prática que ainda se perpetua entre os professores, principalmente no tratamento com esse aluno e poderíamos generalizar com outros que apresentam as mesmas características, é o de sua retirada da sala de aula, ou encaminhamento

para outras instâncias, toda vez que se faz presente uma situação de confronto.

Segundo a conversa com a coordenadora pedagógica da escola analisada, as atitudes do referido aluno ocorriam em virtude das carências por ele sofridas e mal compreendidas pela maioria dos professores da escola, que não entendiam sua agitação e se irritavam com ele a ponto de não desenvolverem estratégias de trabalho, com posicionamentos ético-afetivos de caráter inclusivo, preferindo confrontá-lo, e por que não dizer, excluí-lo, situação que se apresenta como uma constante em nossas escolas.

Conforme depoimentos de professores, tanto de escolas públicas como de particulares, um aluno com problemas que chega a desencadear indisciplina em toda uma turma, em sala de aula, constitui um dos principais obstáculos para o trabalho docente. Esses profissionais, por sua vez, acabam tomando-o como algo impeditivo de seu trabalho em sala de aula, quando, na verdade, poderia ser tomado como foco do trabalho pedagógico, um desafio para se descobrir formas prazerosas de desenvolver um bom trabalho com as turmas em que tais alunos estão presentes.

De acordo com França (1996, p. 147), *“a sala de aula pode ser o lugar onde o pensamento se demora por um instante a fim de deglutir, ruminar e tomar coragem para rasgar experiências repetidas”*. A autora complementa, ainda, dizendo que *“É necessário fazer de tudo isso um campo de experimentação e explicitação da humanidade que nos habita, e levá-la ao seu limite máximo, criando novas configurações humanas”*.

Desse modo, poder-se-ia afirmar que a questão mais urgente da educação, em nossos dias, não seria somente a de garantir o acesso de toda e qualquer criança em idade escolar a uma sala de aula, e sim, fazer com que as que lá se encontram lá permaneçam.

Nesse sentido, cabe à ação docente a compreensão do aluno que é tomado como problema, como um porta-voz de relações ambíguas, bem como a permeabilidade à mudança e à experimentação de novas estratégias que potencializem o binômio competência/prazer como um tipo de dever do dia-a-dia (AQUINO, 2000).

De acordo com Aquino (2000), é preciso reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano. Dessa forma, para que o aluno possa acompanhar as mudanças que hoje se fazem presentes, far-se-á necessário adequar-se a um outro tipo de disciplina, *“que não mais será a do silenciamento, da obediência e da resignação, mas sim uma disciplina que evoque afinho, vontade de conhecer, persistência”*, em que a chamada “indisciplina” possa ser tomada como um movimento organizado, e o barulho, a agitação e a movimentação, que antes eram considerados “vilões”, passem a ser catalisadores do ato de conhecer.

Isso vai exigir do educador uma conduta dialógica, continua Aquino (2000), uma maior flexibilização das funções institucionais e das relações. A negociação entre educador e aluno será permanente, o que não significa que o professor tenha que ceder a tudo que o aluno desejar, pois isso seria um posicionamento completamente permissivo. Para Aquino, existem alguns quesitos principais para esse tipo de negociação. Tais quesitos são o investimento nos vínculos concretos, acabando com a idealização de modelo de aluno, de professor e de relação, potencializando as possibilidades inerentes a cada um; a fidelidade ao contrato pedagógico, mesmo que se tenha de lembrar esse contato cotidianamente, em todas as aulas; e, por fim, a permeabilidade à mudança e à invenção em que caberá ao professor reaprender e reinventar, a cada encontro, seu campo de conhecimento, utilizando-se de diferentes estratégias e experimentações de distintas ordens.

Nesse sentido, faz-se necessário valorizar os conhecimentos vivenciados no cotidiano e trazidos à escola pelos alunos, a partir de sua história de vida e de seus interesses pessoais, colocando-os no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, tais conhecimentos darão maior significado à aprendizagem dos alunos e poderão fazer com que a intensidade dos comportamentos indisciplinados em sala de aula diminuam.

Um outro dado bastante curioso, observado nesta sala de aula de 5ª série, da escola pública, e que também nos chamou a atenção, é o de que a maioria dos professores, além de se atrasarem em suas chegadas às aulas, costumavam faltar com uma certa frequência, ou por problemas de saúde, ou por abonos e licenças.

Conforme descrito nas observações das aulas dos professores, em diversas oportunidades havia horários vagos por ausência do professor da respectiva matéria; os alunos desciam para a quadra, ou então os horários eram preenchidos por aulas de professores substitutos, que, muitas vezes, não chegavam nem a se configurar como aulas, devido ao tumulto que os alunos faziam, ao se darem conta de tamanha desorganização por parte dos professores, uma vez que muitos substitutos eram avisados de última hora e nem tinham material preparado com a devida antecedência.

Dessa forma, raramente encontrávamos todos os professores presentes em um mesmo dia de aula. O resultado dessas ausências e atrasos, conforme já foi dito em outras oportunidades, eram horários vagos, em que os alunos desciam para brincar no pátio da escola e acabavam atrapalhando, de certa forma, as outras turmas que se encontravam em aula. Esse dado, comprovação de uma ocorrência comum nas escolas, principalmente da rede pública, é um dos motivos que pode estar influenciando a presença de comportamentos indiscipli-

nados em sala de aula, como uma das formas de o aluno mostrar a sua insatisfação pelo tratamento que vem recebendo por parte dos professores. Demonstra uma pequena parcela dos muitos problemas que os profissionais de educação tendem a enfrentar em seu exercício profissional, problemas estes que escapam aos limites de nosso trabalho, se bem que acabem, também, por afetar as atitudes dos alunos.

Aquino (2002) aponta que é quase impossível encontrar uma escola pública em que estejam presentes, num mesmo dia, todos os docentes que lá deveriam estar. Na maioria das vezes, as faltas garantidas por lei são usufruídas no limite máximo. Isso sem falar nos abonos, afastamentos, licenças etc. O autor acrescenta, ainda, que a cultura do absenteísmo aponta para uma mentalidade pedagógica que se norteia mais pelo descanso do que pela labuta.

Como consequência, também, dos atrasos e ausências dos professores, os alunos sentem que os conteúdos previamente previstos para as aulas acabavam ficando prejudicados pois, na maioria das vezes, eram repassados de forma aligeirada e sem muitas explicações, como pode ser observado nas descrições das aulas de geografia, história, entre outras, em função da exigüidade do tempo para procurar cumprir o calendário escolar.

Com isso, não havia preocupação, por parte dos professores, em adequar os conteúdos à realidade dos alunos, nem tão pouco se os alunos estavam aprendendo de maneira significativa tais conteúdos.

Finalizando, entendemos que esse tema pode ser abordado em mais duas perspectivas, complementares.

A primeira perspectiva, coerente com o discutido até aqui, mostra o papel do docente e das instituições escolares na indisciplina em sala de aula. Este trabalho procurou trazer para o centro do debate o fato de que a indisciplina não é de responsabilidade somente de alunos e alunas.

A partir das idéias da complexidade que discutimos, e do fato de que fenômenos como este são percebidos como multidimensionais, não tendo causas únicas ou simples, é importante a escola assumir seu papel nesse processo. Os comportamentos sociais inadequados, geralmente definidos como de indisciplina e que foram bem caracterizados nas cenas do cotidiano observado, não podem ser analisados de forma reduzida ou disjuntiva. Culpabilizar ora o aluno, ora a família, não permitirá encontrar caminhos viáveis para seu enfrentamento. É importante percebermos que essa escola “tradicional” que conhecemos e que esteve presente neste trabalho não contribui para que alunos e alunas tenham prazer de ali estar e se envolver com seu próprio aprendizado e desenvolvimento.

Do que vimos até o momento, com base nas descrições das observações das aulas, das análises a respeito da influência dos três aspectos propostos por Araújo (2000) investigados neste trabalho: do conteúdo das aulas dos professores, a metodologia que cada um empregava para trabalhar tais conteúdos e o tipo de relações interpessoais, bem como do quadro teórico, apresentando inúmeros trabalhos de pesquisadores tratando da questão da indisciplina na escola, podemos concluir que realmente se trata de um tema de enorme complexidade. Tal complexidade se justifica, também, pelo fato de envolver um grande número de interações organizadoras entre as unidades elementares que o constituem.

Pensar a indisciplina sob a ótica do pensamento complexo corresponde a integrar, o máximo possível, os modos simplificadores de pensar e aspirar ao conhecimento multidimensional. Significa também pensar em um fenômeno que possui uma quantidade extrema de interações e interferências estabelecidas entre um grande número de unidades, que envolvem incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

Nesse sentido, a indisciplina, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e a constituem. Sendo assim, é urgente repensá-la, a partir de uma visão de totalidade, que a torne envolvida com as partes e os recortes, mas sempre considerando-se as partes, e um todo uno, múltiplo e complexo, ao mesmo tempo, bem como a rede de relações existentes em uma sala de aula.

A segunda perspectiva destaca o recorte intencional que fizemos dentre todos os possíveis que poderíamos ter seguido. Araújo (2000) apresenta a reflexão de que os conteúdos, a metodologia das aulas, as relações interpessoais, a gestão escolar, os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento de professores, alunos e funcionários são todos aspectos que exercem influência na indisciplina, sem negar outros aspectos relacionados, por exemplo, à personalidade dos próprios alunos.

Longe de ter tentado debater toda essa complexidade de fatores, nossa intenção foi contribuir com a discussão sobre a influência de apenas três deles: os conteúdos escolares, as metodologias de aulas e as relações interpessoais. Assim, este trabalho tem algo de incompleto e não vejo isso como um problema. Ele é início de um estudo que não possui respostas simples. Como afirma o próprio Morin, os fenômenos complexos são aqueles difíceis de explicar, pois sua própria natureza assim os caracteriza. A indisciplina é um desses fenômenos, e esperamos que muitos outros pesquisadores e professores sobre ele se debruçem, não para encontrar uma solução, mas para levar à compreensão do cotidiano de nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Milton José. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência... In: **Revista Educação e Sociedade**. 7 (21): p. 146 - 149.
São Paulo: Cortez, maio/agosto, 1986.
- AQUINO, Julio G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p.39-56.
- _____. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. A praga do W. O. pedagógico. **Nova Escola**, São Paulo, n.150, p.12, mar. 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **O sentimento de vergonha como um regulador moral**. (Dissertação de Doutorado). São Paulo: Instituto de psicologia, USP, 1998.
- _____. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999a.
- _____. Respeito e Autoridade na escola. In: AQUINO, J. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999b.
- _____. Indisciplina na sala de aula. In: **Jornada de Educação do Interior Paulista**, Marília, SP, 12 a 15 de abril de 2000a.
- _____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 02, p. 91 - 107, jul/dez. 2000b.

_____. Autonomia Moral e a Construção de uma Escola Democrática. In: **Relatório Final de Pesquisa do Programa “Melhoria do Ensino Público” da FAPESP**, São Paulo, maio de 2001.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. A.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 5 ed., São Paulo: Cortez, pp.31-79. (Coleção Questões da Nossa Época, v.19), 1995.

BENAVENTE, A. O debate sobre indisciplina na escola. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto: Afrontamento, n.2, pp.141-170, 1994.

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

CALDAS AULETE. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta Larousse.

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

DE LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

- DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Rheta DeVries e Betty Zan. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Sobre la genealogía de la ética: entrevista a Michel Foucault. In: ABRAHAM, T. (Org.) **Foucault y la ética**. Buenos Aires: Biblos, pp. 189-219, 1988.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Lia. **A produção da ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- MENIN, Maria S. S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3 ed. Lisboa: Stória, 2001.
- NAUFAL, M. A.; BERALDI, E. **Educação**: amando e transformando. Campinas: Papirus, 1989.
- PAÉZ, A. Ética y práctica sociales: la genealogia de la ética segun Michel Foucault. In: ABRAHAM, T. (Org.) **Foucault y la ética**. Buenos Aires: Biblos, pp.79-103, 1988.
- PEREIRA, M. I. G. G. **O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 1992.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

Muito mais do que tentar resolver suas questões, à luz da teoria da complexidade ou da complexidade de outras teorias referidas em seu trabalho, a autora nos oferece a riqueza dos dados que garimpou no dia-a-dia das salas de aula. São fragmentos da vida escolar que nos fazem crer, mais uma vez, que a construção de um sujeito livre prescinde da disciplina, nesse sentido comum, no qual o termo se aplica. Que ensinar não é um “disciplinamento” e que os currículos e a formação escolar devem ser sempre e para sempre não-disciplinares.