

INDISCIPLINA ESCOLAR: uma perspectiva crítica

Adriana Fernandes Coimbra Marigo*

Introdução

Desde a minha primeira experiência profissional há mais de duas décadas, como professora em uma escola pública de uma cidade do interior mineiro, persistem o impacto que senti diante de uma classe que abrigava meninos e meninas com idades que variavam de sete a quatorze anos, e a minha insegurança em relação às interações que ali se processavam. À parte a minha inexperiência profissional, não encontrava respostas na formação inicial obtida no curso de magistério, de maneira a viabilizar uma convivência respeitosa naquela sala de aula chamada de “problemática” por toda a escola.

Naquele contexto sócio-cultural marcado por autoritarismo e silêncio, tentava me tornar professora apoiada em conceitos teóricos alinhados, em sua maioria, aos imperativos do pensamento tecnocrático. Enquanto isso, os/as meus/minhas colegas de magistério me advertiam que eu não conseguiria, efetivamente, ensinar se não adotasse uma postura repressiva. Nesse contexto, decidi encerrar a minha curta carreira profissional, pois não conseguia intervir naquela realidade tão diferente daquela para a qual fui preparada.

Entretanto, a partir do meu retorno para as salas de aula de escolas do ensino fundamental, em recentes experiências de estágio para o curso de Pedagogia, torna-se evidente que a indisciplina escolar ainda pode ser apontada como um dos principais problemas que circundam a educação e que interferem na relação pedagógica.

Desenvolvido durante todo o ano de 2005, em uma instituição da rede pública de uma cidade do interior paulista, o estágio permitiu levantar referências concretas para compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Por mais de 240 horas, pude auxiliar professoras no desenvolvimento de atividades pedagógicas, inclusive na regência de algumas aulas. Assim, foi possível observar e conversar, informalmente, com os sujeitos envolvidos naquele contexto: docentes, funcionários/as da administração, alunos e alunas, assim como seus/suas responsáveis.

Nas interações ali estabelecidas e nos documentos analisados, dentre os quais o projeto político-pedagógico da instituição, foi possível detectar o baixo desempenho de grande número de alunos e alunas que freqüentam a escola, quase sempre relacionado ao perfil da comunidade atendida e respectivos problemas familiares e econômicos. Neste contexto, a indisciplina era mencionada por docentes e funcionários/as da administração, como um dos principais entraves com que se defrontavam. De uma maneira geral, esses agentes recorriam, sobretudo, aos discursos autoritários, buscando o cumprimento de regras mínimas para o funcionamento da instituição.

No primeiro semestre, foi possível acompanhar as atividades de uma 3ª série da escola, mas, a partir dos dados levantados nesse período relacionados às interações que ali se processavam, tornou-se relevante aproximar-se de uma sala de aula da 1ª série, de maneira a estreitar a convivência com alunos e alunas ingressantes na escola e procurar compreender de seus mecanismos de adaptação à instituição, assim como, a função do educador neste momento.

Nesta perspectiva, enquanto o estágio realizado no primeiro semestre se relacionou ao reconhecimento prático de toda a complexidade que envolve a profissão de professor, o estágio seguinte permitiu um olhar mais aprofundado sobre as principais dificuldades elencadas na experiência anterior, dentre as quais, a indisciplina escolar se destacou como questão relevante a ser examinada.

Sendo assim, este artigo se propõe a apresentar algumas das reflexões relacionadas ao tema, realizadas a partir das experiências de estágio. Entretanto, diante da abrangência e da complexidade do assunto, não há, aqui, a pretensão de trazer teses conclusivas ou fornecer modelos para atuação pedagógica, mas sim, de contribuir para o aprofundamento de sua compreensão.

* Trabalho elaborado para a disciplina Tópicos Especiais em Orientação Educacional do curso de

O tema proposto será desenvolvido em três momentos. Em princípio, será apresentado o conceito de indisciplina a partir de uma compreensão crítica e, logo após, serão abordadas algumas perspectivas dos diferentes sujeitos que transitam pelo cotidiano da escola. Finalmente, serão propostas algumas reflexões sobre a ação pedagógica que emergem da temática.

O conceito de indisciplina

Se verificarmos os sentidos que a língua portuguesa destina para o conceito de indisciplina, podemos encontrar algumas definições como:

Indisciplina: (De in + disciplina) S.f. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião (Ferreira, Aurélio B. de H., 1986, p.938).

Nesta perspectiva, podemos encontrar para disciplina:

(Do lat. Disciplina) S. f. 1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.) 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4. Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento. 6. Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.) 7. Ensino, instrução, educação. 8. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino (Ferreira, Aurélio B. de H., 1986, p.595).

Desta forma, o sentido genérico atribuído para indisciplina envolve um movimento em sentido oposto ao da disciplina, conceito este relacionado à observância de preceitos ou de normas estabelecidas. Todavia, neste trabalho, tal sentido será transposto e será considerada a possibilidade de que a movimentação “indisciplinar” está inerente ao desenvolvimento de sujeitos autônomos que procuram construir o conhecimento sobre o mundo que os cerca. Neste sentido, embora não se queira negar a necessidade de regras para o convívio social, os atos de indisciplina também podem significar o emergir das falas de diferentes sujeitos que convivem no espaço da escola.

Tal perspectiva se apóia no construto teórico de autores como Mc Laren (1991), para quem a sala de aula seria um “território altamente contestável”, no qual são questionadas as relações de poder existentes e seus significados simbólicos. Segundo o autor, a escola é permeada por rituais que visam

encobrir a negação dos movimentos de oposição e resistência, mas também confirmam sua condição de instituição social. Portanto, enquanto a disciplina está relacionada à direção institucionalmente determinada por um grupo hegemônico, a indisciplina se constitui em uma ação dos estudantes na direção contrária. Segundo Mc Laren, o cotidiano escolar é caracterizado por “uma série de atos inevitáveis de resistências e represálias ao ensino, (sic) a serviço da ruptura e erosão da autoridade do professor” (Mc Laren, 1991, p.202).

As experiências de estágio permitiram penetrar no cotidiano escolar da escola e da sala de aula, confirmando a função social da escola em um amplo espaço de educação. As observações sobre o ambiente revelaram que, em tal ambiente de ensino-aprendizagem, era nítida a preocupação com os aspectos de instrução formal, em que os agentes educativos (docentes e funcionários/as da administração) se deparavam com uma ampla variedade de níveis de aprendizagem de seus alunos e alunas, e buscavam as maneiras mais adequadas para ajudá-los/as a aprender.

Porém, ao lado das dificuldades para ensinar os conhecimentos relacionados à língua materna e à linguagem científica, também estavam presentes os desafios que vinham dos conflitos e disputas entre as gerações e entre indivíduos da mesma idade, chegando-se, até mesmo, a uma “naturalização” dessa rotina escolar. De qualquer forma, percebeu-se que o problema era “contornado”, temporariamente, não conduzindo a ações práticas que repercutissem de maneira significativa para criar melhores condições de aprendizagem e de socialização. Neste sentido, pôde-se compreender que, mesmo que não fosse reconhecidamente explícito, o conhecimento disseminado na escola era marcado tanto pelos aspectos da instrução formal quanto no que podemos chamar de “informal”, mais relacionado às formas de socialização.

Autores como Pérez Gómez (1998) colocam como análogos os processos de educação e de socialização, ao dizer que “o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação” (Pérez-Gómez, 1998, p.13). A partir dessa compreensão, é possível afirmar que os processos educativos ocorrem em outras instituições sociais, além da escola. Por certo, a educação se dá em todos os locais em

que exista a intenção de transmitir as crenças, os valores e as normas sociais necessárias para o convívio social.

Pérez Gómez (1998) lembra que a escola e as outras instituições sociais, não podem prescindir da sua função conservadora, implícita no mecanismo de socialização das novas gerações. Em sua perspectiva, (Pérez Gómez, 1998, p.14),

“a tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as idéias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social”.

Esta movimentação dialética denuncia que a convivência nas sociedades se estabelece sobre um frágil equilíbrio da estrutura social, em que os conflitos sociais são sempre uma possibilidade iminente.

Considerando que a escola deve atuar como “filtro social”, que seleciona o conteúdo cultural a ser transferido, a educação tem importância fundamental no processo evolutivo da própria sociedade, assim como no da sua conservação. Nesse sentido, a institucionalização da escola vai ao encontro da necessidade social de se controlar o desenvolvimento das disposições e condutas sociais, na medida em que vão sendo estabelecidas novas demandas e surjam novos interesses.

Quando se desloca o foco de análise para as relações entre a escola e a sociedade maior, amplia-se, consideravelmente, a compreensão de indisciplina. Nessa perspectiva, Mc Laren (1991) aplica o termo “resistência” para “o comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentido simbólico e histórico, como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto” (Mc Laren, 1991, p.202).

Na mesma esteira de compreensão, Giroux (1986) também contribui, fundamentalmente, por permitir que todas as formas de oposição sejam “examinadas quanto aos interesses utilizados como base para análise crítica e diálogo” (Giroux, 1986, p.150). Nessa perspectiva, a indisciplina pode ser tratada como objeto de investigação, sem prescindir da dimensão política do

processo educativo. Segundo o autor (1986), o conceito de resistência na “pedagogia crítica” permite trazer um novo quadro de referências de análise, no qual os pressupostos teóricos são deslocados dos “terrenos teóricos do funcionalismo e da psicologia educacional dominante para os da análise política” (Giroux, 1986, p. 146).

Dentre os pressupostos do construto da resistência, Giroux (1986) destaca a noção dialética de ação humana, como “processo que não é estático e nunca se completa”, possibilitando que indivíduos oprimidos “não sejam passivos diante da dominação”. Assim, as pessoas apresentam maneiras complexas e pessoais para responder às estruturas de dominação e coerção, “em que emergem como categorias centrais, a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum, e a natureza e o valor do comportamento não-discursivo” (Giroux, 1986, p. 146).

O mesmo autor esclarece que o poder exercido em diferentes contextos “nunca é unidimensional”, de maneira que não representa apenas um modo de dominação. Neste sentido, as relações sociais permitem também os “atos de resistência” assim como a expressão de novas produções culturais e sociais fora da força imediata de dominação e “inspirados por uma lógica diferente (existencial, religiosa ou outra)”, desencadeando oportunidades momentâneas de liberdade (Giroux, 1986, p.147).

Giroux (1986) ainda destaca que a resistência abriga o “elemento de transcendência”, por expressar a esperança de uma transformação e trazer o germe da emancipação (Giroux, 1986, p. 146).

Portanto, a perspectiva do autor sugere a dupla dimensão que envolve o ato de resistência, ao trazer uma crítica da dominação exercida assim como sua função emancipatória. Sendo assim, torna-se possível compreender a indisciplina como ato de resistência se tal dimensão reveladora estiver resguardada, se puder conter “uma crítica da dominação” e fornecer “oportunidades para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (Giroux, 1986, p.148).

Nesse sentido, o comportamento de indisciplina não fala por si próprio, não estando, geralmente, explícitos os interesses de emancipação. Em alguns momentos, pode se manifestar visivelmente articulado à lógica de dominação e de destruição. Porém, em outros, aparece de forma bastante ambígua,

podendo se relacionar a condições adversas como cansaço ou fome, por exemplo, não revelando seus interesses subjacentes. Tais interesses somente podem ser esclarecidos, à luz de práticas sociais e valores a partir dos quais emerge. Nas palavras de Giroux (1986), “esse referente pode ser encontrado nas condições históricas que mobilizaram o comportamento, em valores coletivos de um grupo de colegas ou em práticas imbricadas em outros espaços sociais como a família, o local de trabalho ou a igreja” (Giroux, 1986, p.149).

Giroux (1986) esclarece que o conceito de resistência rejeita a idéia positivista de se compreender um comportamento, a partir de uma “leitura literal, baseada no imediatismo da expressão”. Nessa perspectiva, aqui está proposta uma análise de indisciplina que ultrapasse o imediatismo do comportamento para o interesse subjacente a sua lógica, freqüentemente oculta, “uma lógica que também tem que ser interpretada através das mediações históricas e culturais que a moldam” (Giroux, 1986, p.150).

Ao falar sobre a resistência como princípio educacional, Giroux (1986) ressalta a possibilidade de se ressaltar a dimensão política da escolarização, trazendo uma nova compreensão para “as noções de estrutura e ação humana e os conceitos de cultura e auto-formação”, em que a escola deixa de ser simples local de instrução. Nessa perspectiva, a escola também pode ser espaço privilegiado “para a construção de diferentes conjuntos de experiências vivenciadas, experiências nas quais os alunos podem encontrar uma voz e manter e estender as dimensões positivas de suas próprias culturas e histórias” (Giroux, 1986, p. 150).

Assim, vista como modo de produção cultural, a indisciplina pode ajudar professores/as a compreender seus próprios limites de atuação, assim como revelar as possibilidades que permitam o pensamento crítico, o discurso analítico e os novos meios de apropriação intelectual.

A indisciplina pelos diferentes sujeitos

A aproximação do ambiente escolar revela seu caráter “polissêmico”, termo usado por Candau (2000) para esclarecer que, na escola, cada criança

aprende sobre si mesma, sua identidade, seus valores e sua capacidade. Nesse sentido, é perceptível que as aprendizagens não se restringem ao proposto no currículo oficial, e que os aspectos econômicos, políticos e culturais que permeiam a sociedade são determinantes nas concepções de cada aluno e aluna sobre o mundo que o/a cerca, de maneira que esta diversidade de sentidos, inegavelmente, é trazida para a escola.

O caráter polissêmico da educação escolar permite ampliar um pouco mais a compreensão do processo educativo, pois implica reconhecer que alunos e alunas, quando vêm para a escola, são portadores/as de diferentes saberes, conforme sua história pessoal de vida. Ao mesmo tempo, os/as professores/as e o corpo administrativo da escola também são dotados de um saber próprio, construído ao longo de suas práticas pessoais e profissionais. Além disto, existem as diferentes concepções sobre educação atribuídas pelos outros grupos sociais, inclusive a família. Nesta perspectiva, a escola é o contexto para onde convergem diferentes sentidos dos sujeitos, reconhecidos em sua individualidade.

Nesse entendimento, pode ser reconhecida a multiplicidade de sentidos que o próprio conceito de indisciplina carrega. Segundo Rego (1996), este conceito, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem universal, pois se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Ao mesmo tempo, a palavra indisciplina, no plano individual, pode ter diferentes sentidos, condicionados pelas vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Nessa perspectiva, os padrões de disciplina que pautam a educação de alunos e alunas, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não apenas se transformam ao longo do tempo, mas também se diferenciam no interior da dinâmica social (Rego, 1996, p.84).

No entanto, é fundamental ressaltar a existência de um núcleo relativamente estável de aspectos e relações atribuídos à noção de indisciplina,

que seria comum às pessoas que o utilizam. Este núcleo está sujeito a inúmeros enfoques, interpretações e redefinições.

Na escola analisada, observou-se uma tendência geral de se apontar indisciplina como “falta de educação” ou “falta de respeito” com os/as professores/as ou colegas de escola, assim como “bagunça”, “inquietação motora”, “falar em momentos inadequados”. Nesse sentido, estas ocorrências podem ser compreendidas como uma incapacidade do/a aluno/a em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados, refletindo, segundo Rego (1996), uma visão de que “as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno/a e da classe como um todo”. A autora explica que, nessa perspectiva, a indisciplina inclui qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos/as alunos/as, como se fosse essencial “obter a tranqüilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo/a professor/a, nem fazer sombra à sua palavra”. (Wallon, apud Rego, 1996, p.86).

Entretanto, deve-se considerar que socialização, ou seja, a inserção do indivíduo em uma sociedade, pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos norteadores das relações, de maneira que sejam preservados o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros do grupo social, em um processo intensificado nas sociedades mais complexas. Por sua vez, a escola também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diversos elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas são condições necessárias ao convívio social, podendo “levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como conseqüência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais” (Rego, 1996, p.86).

Nesta ótica, a indisciplina seria uma atitude de desrespeito, intolerância aos acordos firmados, intransigência, não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Autores como La Taille (1996) avaliam que a conotação de restringir a atuação pode ser superada pelo sentido positivo de que “o limite situa, dá consciência de posição ocupada

dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo” (La Taille, apud Rego, 1996, p.86).

De qualquer forma, as situações vivenciadas no estágio confirmaram que a indisciplina interfere, sobremaneira, na qualidade das interações desenvolvidas na escola. Porém, as medidas tomadas pelos/as professores/as e pelo corpo administrativo não apresentavam resultados duradouros, levando a crer que tais princípios não estivessem internalizados o suficiente para garantir uma convivência democrática e produção escolar de qualidade.

Por várias vezes, foi tão nítido o confronto observado nas interações estabelecidas entre alunos ou destes com os adultos, que se tornava premente questionar, informalmente, alguns dos sujeitos da comunidade escolar sobre as causas de tão alta incidência de situações de indisciplina.

Muitos dos sujeitos adultos identificavam, em seus relatos, a indisciplina como um problema das gerações atuais, justificando a sua adoção de medidas enérgicas e coercitivas, o que pude testemunhar no contexto. Ao mesmo tempo, apresentavam atitudes saudosistas ao se referirem às épocas passadas, em que disciplina era sinônimo de silêncio total e subordinação às regras estabelecidas, ao mesmo tempo em que me confienciavam seu desejo por um comportamento obediente de seus alunos e alunas. Apoiando-se em Rego (1996), é possível afirmar que tais argumentos “acabam por revelar, entre outros aspectos, uma grande dificuldade (ou resistência) de atualizar o projeto pedagógico frente às demandas apresentadas pela sociedade atual” (Rego, 1996, p.88). Rego recorre a Arroyo (1995), para definir este “olhar para o passado” como um “saudosismo romântico misturado ao medo e à prevenção quanto ao futuro” (Arroyo, apud Rego, 1996).

Ao estreitar o convívio com os alunos e as alunas da escola, pôde ser observado que a maioria provém de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos. Alguns de seus relatos indicavam a vinda para a escola sem alimentação, a presença em situações de conflitos entre os pais ou de violência extrema, como o assassinato do irmão de um dos alunos, motivado por envolvimento com drogas.

Diante da multiplicidade de problemas característicos do alunado atendido por esta escola, percebeu-se que as causas alegadas transitavam, basicamente, entre o âmbito individual e as questões familiares. Alguns dos agentes educativos, dentre os quais as professoras das turmas observadas e suas substitutas, além do coordenador pedagógico e do gestor, se referiam àquelas turmas como “terríveis” ou se rendiam a elas: “não têm jeito”. Um deles chegou a articular a sua preocupação com o comportamento das crianças de uma das salas analisadas, prevendo a tendência de uma piora crescente no decorrer dos anos. Nesse sentido, admitia que a experiência escolar não teria nenhuma influência ou interferência no comportamento individual daqueles alunos.

Segundo Rego (1996), atribuir a responsabilidade à própria criança revela uma concepção de desenvolvimento “inatista”, como se as características individuais já estivessem, geneticamente, definidas e fizessem parte da “natureza” de cada um.

No cotidiano da escola analisada, observou-se também que as situações de desrespeito e falta de limites são atribuídas, sobretudo, às condições familiares, incapazes de fornecerem as regras adequadas de conduta moral.

Tais relatos coincidem com a informação de Rego (1996) de que a indisciplina freqüentemente é mencionada como reflexo da pobreza e da violência presente de um modo geral na sociedade. Nessa perspectiva, a escola é vítima impotente de uma “clientela inadequada”, numa concepção de desenvolvimento “ambientalista” que considera o indivíduo como um “receptáculo vazio”, modelado, passivamente, diante das pressões do meio. (Moysés e Collares apud Rego, 1996, p. 88)

Rego (1996) esclarece que é comum atribuir o “comportamento indisciplinado” do aluno à educação recebida na família e à dissolução do modelo nuclear familiar, como se a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola fosse única e exclusivamente da família. Nesse sentido, é nítido que a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é descolado para fora de seu domínio.

Diante da localização das causas da indisciplina no âmbito do alunado, entendido como o portador de defeitos ou qualidades morais e psíquicas já definidas independentemente da escola, o professor parece não ter alternativa que não seja exercer um controle autoritário, com aplicação de sanções punitivas para quem não corresponder aos padrões estabelecidos para o comportamento.

Durante o estágio, foi perceptível que a responsabilidade sobre tal comportamento recaía nas professoras, as quais assumiam, muitas vezes, a culpa pela indisciplina de seus alunos e alunas assim como pelo seu fracasso em não atingir os objetivos propostos pela direção da escola. Numa auto-análise, as professoras, às vezes, confidenciavam que o problema se relacionava ao seu próprio comportamento inquieto, justificando a maneira que assumia para administrar e controlar a sua turma de alunos/as.

Segundo Barreto (1975), dentre as características mais perturbadoras para o trabalho do professor, está a de “não ser a clientela bem comportada”. Para a autora, tamanha aflição decorre da associação que faz entre sua competência profissional e o bom domínio da classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas (Barreto, 1975, p.339).

Seja como for, a autora aponta que tais recursos são considerados isoladamente, mascarando o fato de que as medidas assumidas vêm impregnadas de “uma certa moralidade” que dá por suposta a sua superioridade sobre a dos alunos. Nessa perspectiva, é como se o professor tivesse uma “missão reformadora” a cumprir, diante de crianças que apresentam características tais como o desperdício, a improvidência, a desordem, o imediatismo e o gosto pelo prazer. Essas crianças devem ser orientadas para escapar do jugo do instinto e da natureza, submetendo-se às regras “racionais” transmitidas pela ação civilizadora da escola. (Barreto, 1975, p. 340).

Barreto lembra que o professor recorre a modelos de organização em que a família, por exemplo, é indissolúvel e exclusiva, capaz de assegurar o sustento material e afetivo de seus filhos. Portanto, se encerra no seu

moralismo, não dispondo de elementos que lhe permitam entender que os padrões diferentes dos dele constituem respostas que resultam de condições de vida diferentes das suas. Tais respostas implicam outra racionalidade, uma ordem diversa de prioridades e envolvem outros valores.

Nessa perspectiva, “o professor encara os padrões de comportamento familiar de um grupo que não é o seu, apenas como fruto de uma deformação moral que compromete quase inevitavelmente o futuro de seus alunos, considerados como vítimas, incapazes de superar o círculo vicioso da pobreza.” (Barreto, 1975, p. 342)

Na experiência de estágio, houve freqüentes relatos de que os pais não compareciam às reuniões na escola ou não respondiam aos recados colocados nos cadernos, por não se importarem com os filhos e filhas ou por acreditarem que os problemas da escola não são de sua competência. Desta forma, os julgamentos eram pautados nos valores morais hegemônicos sobre o modelo familiar.

Rios (2001) explica que esse moralismo explícito pode estar relacionado à idéia de espontaneísmo, muito presente na prática pedagógica, e reafirma as palavras de Manacorda, segundo o qual tal postura renuncia “a educar, a formar o homem segundo um plano humano” (Manacorda apud Rios, 2001). Rios (2001) ainda enfatiza que essa atitude demonstra um desconhecimento do significado da presença do político na ação educativa, e também do ético, em sua forma autêntica, mantendo as falhas da instituição escolar.

Barreto (1975) adverte que o ensino dos padrões hegemônicos de convívio social tem sido imposto pelo sistema de ensino, através da autoridade conferida ao professor. Porém, não se ventilando as causas reais das dificuldades individuais ou familiares, acaba-se atribuindo a revolta psicológica do aluno ou aluna meramente ao ambiente em que vive, sem levar em conta as condições estruturais que produzem tal ambiente. Nesta perspectiva, os recursos que têm sido utilizados para convencer o/a aluno/a a respeito da superioridade de determinados padrões de comportamento sobre os seus, acabam reforçando nessa criança o sentimento de inferioridade que ela experimenta e a necessidade de imitar os padrões colocados como modelo. A

autora aponta que a escola não contribui, desta forma, para que o/a aluno/a adquira uma parte do instrumental necessário para superar sua condição de carência.

Do ponto de vista dos alunos e alunas, é inegável que aprendem rapidamente a respeito dos padrões autoritários de disciplinamento, tão comuns na escola e reconhecem as pessoas que representam o poder naquele local. Mesmo as crianças de 1ª série, recém chegadas ao ambiente, já eram capazes de silenciar, rapidamente, quando percebiam a aproximação dos membros da diretoria, salvando as aparências para não serem repreendidas. Nas palavras de Philippe Perrenoud (1995, p. 18),

Para sobreviver na escola, como em todas as instituições totalitárias, (sic) é preciso tornar-se dissidente ou dissimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que “a vida está para além disso”, nos interstícios, nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar. A criança aprende assim, muito rapidamente, a viver uma vida dupla, a compreender que se se tornar um aluno aceitável, os adultos ficarão tranquilizados e “lhe cortam menos as rédeas”.

Um dos momentos mais significativos da capacidade dos alunos e alunas subverterem a ordem disciplinar na escola estava no momento mais solene da semana: a hora de cantar o Hino Nacional, às segundas-feiras. Um profundo silêncio era exigido para a cerimônia, mas na hora de cantar, alguns alunos e alunas destacavam suas vozes com bastante confiança, manifestando-se em um ambiente simbólico impermeável e consensual, mas confirmando sua presença de forma diferenciada.

É interessante observar que o “papel” de estagiária ficava um pouco difuso em relação à questão disciplinar. Embora as professoras insistissem sobre a necessidade de respeito a estagiários e estagiárias, inclusive dotando-nos com recursos de controle como “anotar os nomes de quem estava dando trabalho”, alunos e alunas percebiam que esses/as não representavam figuras de poder e nem participavam diretamente da instituição. Mesmo assim, ao transitar com frequência pela escola, aprender os nomes dos alunos e alunas, e conversar sobre seus problemas, foi possível criar uma interação que não se pautava em atitudes de repressão, mas pelo diálogo sobre experiências,

crenças e conhecimentos. Podia se observar que, freqüentemente, os alunos e alunas recorriam ao auxílio de estagiários/as para resolverem conflitos de interação.

Portanto, na ótica de alunos e alunas, é possível afirmar que a indisciplina também é interiorizada, muito cedo, dentro dos padrões autoritários de controle social, vinculados a necessidade de se obedecer a parâmetros externos. Mas, percebe-se que esses alunos e alunas revelam-se dispostos a buscar uma relação em que também possam ser ouvidos, fora dos limites arbitrários de autoridade. Nesse sentido, as palavras de Paulo Freire esclarecem que a educação democrática “não pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade”. “É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra”. (Freire, 2000, p. 35)

Diante dos relatos e das impressões apresentados neste trabalho, pode-se perceber que o problema da indisciplina, além de acarretar sérias implicações à prática pedagógica, está configurado, de uma maneira geral, em crenças e pressupostos equivocados que não permitem compreender a complexidade que envolve a formação do ser humano, dotado de dimensões biológicas e culturais. Porém, Quijano (1986) lembra que “as idéias são prisões duradouras, mas não precisamos permanecer nelas para sempre” (Quijano, apud Rego, 1996, p. 91).

Algumas considerações

As situações do cotidiano escolar, observadas durante o estágio, mostraram a riqueza das relações experimentadas com alunos e alunas, assim como também revelaram a impossibilidade de que o professor tenha um repertório adequado para lidar com todas as situações que se apresentavam ali. Porém, a consciência de que não há fórmulas mágicas para o enfrentamento de um fenômeno tão complexo como a indisciplina, não pode prescindir de uma análise que envolve desde a educação em sua forma mais ampla até os problemas focalizados no indivíduo, pois o processo educativo é

perpassado por aspectos individuais e sociais entrelaçados com as representações de todos os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, os problemas de indisciplina, assim como os inúmeros outros problemas educativos devem ser analisados como derivados, pois se originam externamente e se refletem na escola. Esse entendimento leva a crer que é necessário romper com os padrões cristalizados para lidar com tais problemas, considerando a tensão dialética presente nos processos de socialização e de educação.

Muitas vezes, o imobilismo e a perplexidade experimentados nas situações de indisciplina escolar podem revelar a incapacidade para lidar com os múltiplos aspectos relacionados aos processos formativos. Assim, a escola se esquiva de sua potencialidade como contexto reflexivo para diferentes agentes educativos, sejam eles do interior da escola, da família e da comunidade. Paradoxalmente, enfrentando tais problemas de uma maneira desarticulada e irrefletida, contribui para aprofundar ainda mais a cultura de violência, de ausência de limites e de desagregação que caracterizam a sociedade, alimentando, desta forma, um ciclo com implicações cada vez mais extensas.

Nesse sentido, embora as situações do cotidiano escolar sejam incontestavelmente difíceis e o educador muitas vezes esteja sozinho com uma ampla responsabilidade, não se pode perder de vista que a educação é um instrumento da sociedade democrática. Sendo assim, é processo racional em que se compartilham os valores sociais, sejam eles relacionados aos conhecimentos construídos pela humanidade, que incluem a língua materna e a ciência, como também os padrões éticos de convivência que tornam viável a manutenção da sociedade e a sua própria transformação.

Dessa forma, a atuação do educador não pode desconsiderar os sujeitos pelos quais se decidiu trabalhar, abrindo-lhes as possibilidades de optar e de criar, de indagar e de reformular, de maneira que a relação com o conhecimento seja significativa para suas vidas.

Embora a escola seja permeada por contradições externas e internas, a profissão docente supõe um compromisso com a formação do indivíduo. Tal compromisso político-social não permite a alegação de quaisquer motivos

alheios ao processo de interação que ali se estabelecem, para justificar as falhas do processo educativo. Portanto, é premente que escola e docentes cumpram com seu sentido socialmente legitimado, e busquem os verdadeiros significados subjacentes ao fenômeno da indisciplina. São estes momentos, quando criticamente refletidos, que possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura escolar.

É nessa perspectiva que o educador pode trazer os elementos para construir uma prática docente pautada nos ideais de democratização e cidadania, voltada para a superação das contradições historicamente estabelecidas. Assim, a escola pode ser espaço de humanização e liberdade, onde todos os alunos e alunas que por ali passarem em algum momento de suas vidas, possam buscar sentidos que lhe são próprios.

Referências bibliográficas

BARRETO, Elba S. de S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M (org) **Reinventar a escola**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, Aurélio B de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROUX, Henry A. Em direção a uma Teoria de Resistência. In: **Teoria crítica e resistência na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 45-151.

MC LAREN, Peter. A antiestrutura da resistência. In: **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 200-208.

PÉREZ GÓMEZ, A. L. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. O ofício de aluno ou como ter sucesso na escola sem sacrificar a sua juventude. In: _____
Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar (trad. Julia Ferreira). Porto: Porto Editora, 1995.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11ª edição, São Paulo: Summus Editoria, 1996.

RIOS, T. A. As dimensões da competência do educador. In: _____
Ética e Competência. São Paulo: Editora Cortez, 2001.