

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - F.C.T.  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

**INDISCIPLINA ESCOLAR E RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, UMA ANÁLISE  
SOB AS PERSPECTIVAS MORAL E INSTITUCIONAL**

**Zilda Lopes Zandonato**

Presidente Prudente  
2004

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - F.C.T.  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INDISCIPLINA ESCOLAR E A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, UMA ANÁLISE  
SOB AS PERSPECTIVAS MORAL E INSTITUCIONAL

**Zilda Lopes Zandonato**

Dissertação apresentada à  
Faculdade de Ciências e Tecnologia da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”, campus de Presidente  
Prudente, no Programa de Pós-  
Graduação – Mestrado em Educação,  
para obtenção do título de Mestre.

*Orientadora:* **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Suzana De Stéfano Menin**

PRESIDENTE PRUDENTE  
2004

ZILDA LOPES ZANDONATO

INDISCIPLINA ESCOLAR E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA ANÁLISE SOB  
AS PERSPECTIVAS MORAL E INSTITUCIONAL.

COMISSÃO JULGADORA  
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: \_\_\_\_\_

2º Examinador: \_\_\_\_\_

3º Examinador: \_\_\_\_\_

4º Examinador: \_\_\_\_\_

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é resultante de objetivos que foram meus, mas que se tornaram coletivos durante seu desenvolvimento por receber a contribuição de muitas pessoas que me encorajaram, que me tiraram dúvidas, enfim, que me ajudaram a produzi-lo. Algumas pessoas, em particular, me ajudaram apenas pelo fato de estarem ao meu lado, dando-me apoio e incentivando-me. Outras, auxiliando-me, ao longo destes anos, contribuindo para o desenvolvimento e finalização deste trabalho. Não conseguirei citar todas as pessoas neste momento, porém, todas as que contribuíram de alguma forma, serão lembradas sempre com imenso carinho e sentimento de agradecimento:

À Profª Drª Maria Suzana De Stefano Menin, pela orientação e atenção dedicadas desde o trabalho desenvolvido no Projeto de Iniciação Científica;

Aos Profs. Drs. Raul Aragão Martins e Yves De La Taille, pelas contribuições significativas no exame de qualificação;

Às professoras das escolas pesquisadas, pelo acolhimento e por compartilhar comigo seus trabalhos que possibilitaram essas reflexões e aos alunos pela disponibilidade em fornecer os dados para essa pesquisa;

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, que sempre atenderam a todos com boa vontade, nos auxiliando com competência a vencer dúvidas;

Aos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, que tanto contribuíram para minha formação;

Ao Fernando por compartilhar tantos momentos durante a graduação e a pós-graduação;

Ao Gelson pela amizade e pelo apoio em momentos de dificuldades;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pelas trocas constantes e tão importantes;

À Anita e à Olga, pela amizade e pelas correções das versões em português e do resumo em inglês;

Aos meus amigos, que souberam compreender alguns não à convites, que estiveram acompanhando-me e incentivando-me o tempo todo;

Ao meu esposo Eucles, pelo incentivo, pelo carinho, pela dedicação, pela cumplicidade e compreensão nas noites de trabalho, nos finais de semana transformados em momentos de pesquisa.

**Recebam todos minha imensa gratidão!!**

## RESUMO

A pesquisa investigou as diferentes visões de alguns autores relativas à indisciplina e violência e analisou as ligações entre indisciplina escolar e relações professor-aluno. A discussão sobre indisciplina escolar e relações professor-aluno se deu sob duas perspectivas: a moral e a institucional. A perspectiva moral foi focalizada a partir do referencial piagetiano sobre a teoria do desenvolvimento moral e a perspectiva institucional foi enfocada a partir de autores como Aquino e Guirado.

Apresentamos a investigação realizada durante cinco sessões de observações em três classes de terceiras séries do Ciclo I do Ensino Fundamental de três escolas municipais de Presidente Prudente. Além das observações, aplicamos um questionário a três alunos de cada classe e às três professoras das respectivas classes. Os dados obtidos foram tabulados e descritos, de acordo com sua propriedade. Estes mesmos dados foram examinados e discutidos posteriormente tendo como referência as duas perspectivas propostas para análise.

As três escolas investigadas chamadas de Escola 1, de Escola 2 e de Escola 3 apresentaram características diferentes com referência às relações professor-aluno. Na Escola 1 encontramos relações marcadas pelo respeito unilateral, onde a professora mantinha uma postura autoritária em que buscava cumprir o papel de transmissora de conteúdos científicos e morais. Na Escola 2 observamos um ambiente em estado de anomia, onde não pôde ser percebida a responsabilização por papéis institucionais ou de referência moral, a não ser em atitudes pontuais como o uso mecânico de frases de cunho reflexivo. Na Escola 3 encontramos um ambiente em que as influências externas parecem determinar as

relações inter pessoais, inclusive entre professor-aluno e retrata a descrença do professor no poder transformador da educação escolar.

Os resultados destas análises indicam que há uma conexão entre indisciplina e relações professor-aluno, embora essas relações não sejam as únicas causas para a ocorrência de ações disciplinares. Analisamos, a partir dos referenciais teóricos advindos das perspectivas moral e institucional, temas como as regras - construção, obediência e resistência; os procedimentos de controle; o lugar de autoridade e as expectativas de papéis institucionais. As análises confirmam que a indisciplina dos alunos pode ser resultado da forma como se dá as relações, não só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, propiciada pelo ambiente escolar, entre outros fatores.

Palavras-chave: Indisciplina; Perspectiva moral; Perspectiva institucional; Relações professor-aluno.

## **ABSTRACT**

The research investigated the different views of some authors regarding to the indiscipline and violence and analyzed the link between school indiscipline and relationships teacher-student occurred under two perspectives: the morals and the institutional. The moral perspective was focused on the piagetiana theory about the moral development and the institutional perspective was focused on authors as Aquino and Guirado.

We present the investigation that took place in five sessions of observations in three classes of third grade in Cycle I of Fundamental teaching in three municipal schools of Presidente Prudente. Besides these observation, we applied a questionnaire to three students of each observed class and to three teachers of the respective classes. The obtained dates were tabulated and described, according to its property. These same dates we analyzed and talked over under the reference of the two perspectives proposed.

The three investigated schools called: School 1, School 2 and School 3, presented different characteristics regarding to the relationships teacher-student. At School 1, we found a relationships marked by the unilateral respect, where the teacher maintained an authoritarian posture that tried to execute the role of a communicator of scientific and moral contents. At School 2, we observed an atmosphere of anomie state, where it could not be noticed the responsibility for the institutional role or the moral reference, otherwise in punctual attitudes as the mechanical use of sentences of reflexive meaning. At School 3 we found an atmosphere that the external influence determine the relationships among people, inclusively between teacher-student and it portrays the teacher's disbelief in transformer power of the school education.



The results of these analyses indicate that there is a connection between indiscipline and relationships teacher-student, although those relationships aren't the only causes for the occurrence of indiscipline actions. We analyzed, from the theoretical information of moral and institution a perspective, themes like: rules - construction, obedience and resistance; the control of procedures; the authority place and the expectations of institutional roles. The analyses confirm that the students' it indiscipline can be resulted in the way that the relationships, not only between teacher-student, propitiated by the school atmosphere, among other factors.

Key-words: Indiscipline; moral perspective; institutional 'perspective; relationships teacher-student.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 – Reflexões sobre violência escolar e indisciplina .....	16
CAPÍTULO 2 – Indisciplina escolar e a relação professor-aluno sob a perspectiva moral .....	25
CAPÍTULO 3 – Indisciplina escolar e a relação professor-aluno sob a perspectiva institucional .....	44
CAPÍTULO 4 – Metodologia da pesquisa .....	54
4.1 – Objetivo .....	54
4.2 – Coleta de dados .....	55
4.3 – O contato inicial com as escolas .....	56
4.3.1 - O contato inicial com a Escola 1 .....	56
4.3.2 - O contato inicial com a Escola 2 .....	58
4.3.3 - O contato inicial com a Escola 3 .....	58
4.4 – Descrição da metodologia de pesquisa .....	59
4.5 – Caracterização das escolas .....	66
4.5.1 - Caracterização da Escola 1 .....	66
4.5.2 - Caracterização da Escola 2 .....	67
4.5.3 - Caracterização da Escola 3 .....	68
4.6 – Participantes da pesquisa .....	69
4.6.1- Caracterização dos alunos e professores das escolas pesquisadas .....	69
CAPÍTULO 5 – Análise dos dados .....	73
5.1 – Descrição e análise das observações .....	73
5.1.1 – Observações na Escola 1 .....	73
5.1.2 - Observações na Escola 2 .....	86

5.1.3 - Observações na Escola 3 .....	102
5.2 – Análise dos questionários .....	112
5.2.1 – Questionário dos alunos .....	112
5.2.2 – Questionário das três professoras .....	129
5.2.3 – Análise das situações imaginárias .....	147
CAPÍTULO 6 – Considerações finais .....	155
6.1 – Considerações a partir de categorias advindas das perspectivas moral e institucional .....	156
6.1.1 Regras : construção, obediência e resistência .....	156
6.1.2 – Procedimentos de controle.....	163
6.1.3 – Lugar de autoridade .....	168
6.1.4 – Expectativas de papéis institucionais .....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	186

## INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência vem sendo discutido em nossa sociedade de forma cotidiana, onde crimes bárbaros, ações inescrupulosas e outras formas de violência tornaram-se alvo central da imprensa e acabam por promover, com a colaboração dos meios de comunicação, a banalização deste fenômeno.

Crimes hediondos cada vez mais freqüentes e outras formas mais tênues de violência, como a falta de cidadania, perda da solidariedade, desvalorizam o próximo sem que se dê conta de que se está menosprezando a si mesmo. Esse fato pode ser constatado através do uso abusivo feito por agentes inescrupulosos dos meios de comunicação de massa que banalizam a vida, o sexo, a violência, as relações afetivas. Exploram a privacidade, a desgraça alheia, visando apenas interesses próprios. (LEVISKY, 1998, p.21).

Considerando que esse é o âmbito em que os professores estão educando e formando crianças, adolescentes e jovens, questionamos-nos sobre valores morais transmitidos a eles e que são incorporados ou que formam a identidade desses indivíduos e, apesar de os professores manifestarem preocupação quanto a esse fator, não conseguem apresentar soluções imediatas eficazes responsabilizando a instituição familiar e a violência social. Enquanto isso, a mídia reproduz uma sociedade de valores dispersos e, por vezes, contraditórios; tendo um impacto significativo na formação da identidade desses sujeitos, ou seja, das crianças, adolescentes e jovens.

A escola se vê envolta por situações de indisciplina e violência e, demonstra claramente sua dificuldade em lidar com esses fenômenos, parecendo não ter claro qual é o seu papel.

Também nós nos questionamos sobre o papel da escola e do professor, conseqüentemente. Há instâncias em que parecem se confundir o que deve ser delegado aos pais e à escola.

A esse respeito podemos analisar as posições apresentadas por Piaget (1932/1994) e por Aquino (1996).

Piaget (1932/1994) expõe que os pais têm muita responsabilidade sobre as dificuldades e/ou problemas apresentados pelos filhos e que, em investigações ou tratamentos, é quase sempre presente, em crianças ou adultos em situações problemáticas, a presença de lembranças familiares negativas.

(...) é impossível fazer a psicanálise de um adolescente ou de um adulto sem que no decorrer da anamnese espontânea, sempre tão cheia de interesse, à qual se entrega o indivíduo, as recordações mais nítidas relativas às faltas pedagógicas dos pais não reapareçam em grande número. (PIAGET, 1932/1994, p. 152)

Com isso, não estamos apontando que, para Piaget, a responsabilidade de educação das crianças seja integralmente dos pais, mas que a atuação destes é determinante na formação do indivíduo.

Aquino (1996, p.46) também questiona sobre a responsabilidade dos pais e da escola, sugerindo que hoje há uma confusão de papéis quando a escola estaria coloca-se como instituição que deve *moralizar* seus clientes (no caso, os alunos), através da “normatização atitudinal”.

Mesmo defendendo que a escola deva lidar com o indivíduo como um todo, não defendemos que ocupe o lugar integral da família na formação do indivíduo. Porém, temos ciência de que essa determinação sobre limites da ação e papel da família e da escola não esteja bem definida e, além disso, que mesmo que a família não esteja cumprindo seu papel [o que não entra aqui, em discussão], a escola deve cumprir o seu.

No entanto, embora esta pesquisa considere que as relações sociais extra-escolares possam estar vinculadas ao fenômeno da indisciplina na escola, propomos- nos a focar nossa investigação na indisciplina vinculada à relação professor-aluno.

Além disso, este trabalho pretende estabelecer correlações possíveis entre estes atores (professor e aluno) e o fenômeno da indisciplina na escola, enfocando as perspectivas moral e institucional, através da investigação das formas de indisciplina presentes no âmbito escolar a partir das relações professor-aluno.

Reafirmamos nossa ciência quanto à definição de que a indisciplina escolar é advinda de vários fatores. Assim, não envolve somente características provenientes da escola e em suas relações, mas também, aquelas encontradas fora da escola como problemas sociais, sobrevivência precária e baixa qualidade de vida, além de conflitos nas relações familiares.

Portanto, a indisciplina escolar pode ser atribuída a fatores externos à escola e/ou a fatores que envolvem a conduta do professor, sua prática pedagógica e até mesmo, práticas da própria escola que podem ser excludentes.

É preciso estarmos cientes destes aspectos envolvidos e desenvolvidos na escola como a relação professor-aluno, como as dificuldades cognitivas encontradas pelos alunos geradas por diversos fatores, a possibilidade do cotidiano escolar ser permeado por um currículo oculto, entre outros.

Inicialmente, apresentamos um estudo teórico a respeito das visões de indisciplina e de violência, enfocando-as em seus diferentes aspectos. Em seguida, a partir de nossa própria conceituação de indisciplina, elaboramos um capítulo a partir de um estudo sobre o vínculo entre indisciplina e a relação

professor-aluno sob duas perspectivas: a da psicologia moral, tendo como base a teoria de Piaget (1930/1996,1931/1998,1932/1994,1948/1975) e seguidores e a teoria da psicologia institucional tendo como referência autores como Guimarães (1996, 1999), Aquino(1996, 1998, 1999, 2000) e Guirado (1987,1996).

A abordagem sob as duas perspectivas citadas justifica-se na medida em que, em estudos anteriores, alguns autores apontam para uma visão do professor sobre a indisciplina relacionada ao desenvolvimento moral e outros interpretam a indisciplina como forma de resistência à práticas institucionais já cristalizadas que são excludentes.

Temos dois referenciais amplos de análise: um que analisa a indisciplina sob o aspecto da perspectiva institucional, apresentado neste texto por Aquino (1996) e Guimarães (1996); outro, a perspectiva da moralidade. A moralidade deve ser investigada justamente porque muitos professores parecem localizar a indisciplina como fator pura e simplesmente causado pela falta de educação moral que deveria ter sido feita pela família.

É facilmente perceptível, portanto, que a indisciplina tem diferentes fatores causais, mesmo internos à escola. Desta forma, temos a proposta de observar, analisar e relacionar comportamentos dos atores envolvidos na dinâmica da indisciplina escolar, professores e alunos, através de investigações realizadas em escolas com altos índices de indisciplina e em escolas com os menores índices registrados.

Nesta pesquisa, apresentamos em nível teórico, discussões e trabalhos já desenvolvidos acerca do tema, através dos quais pretendemos estruturar nossa análise a partir da coleta de dados advindas do desenvolvimento da

pesquisa que foi realizada em escolas públicas municipais de uma mesma série, através da observação e questionário aberto aplicado à professores e alunos.

Antes, porém, de discutirmos as situações de indisciplina e violência na escola, há a necessidade de buscarmos compreender estes fenômenos enquanto conceitos.

O estudo das diferentes visões de violência e indisciplina é apresentado no Capítulo 1 e envolve a reflexão teórica sobre os fenômenos através da abordagem das diferentes perspectivas.

O capítulo 2 vem responder às questões de base da perspectiva moral, buscando resgatar conceitos fundamentais sobre desenvolvimento moral em Piaget e seguidores.

Para analisarmos a indisciplina escolar e a relação professor aluno sob a perspectiva institucional nos apoiamos, basicamente, em Guirado e Aquino, sendo que a exploração dos conceitos básicos dessa perspectiva encontra-se exposta no Capítulo 3.

No Capítulo 4 apresentamos a pesquisa empírica em si, revelando a forma de coleta de dados e aspectos observados não mensuráveis, mas relevantes. Na apresentação da pesquisa são enfocados o objetivo, a metodologia na coleta de dados e a caracterização do ambiente das escolas.

A partir do estudo dos conceitos em diferentes autores, estabelecemos um recorte na análise do fenômeno da indisciplina, através do enfoque na relação professor-aluno, sob as perspectivas moral e institucional e no Capítulo 5 , abordamos a pesquisa realizada em três escolas públicas do Ensino Fundamental, a caracterização da relação professor-aluno nas três escolas, as



situações observadas, dados encontrados nas observações realizadas nas escolas e dados analisados nos questionários para professores e alunos.

Nas considerações finais, buscamos responder à pergunta inicial desta pesquisa, ou seja, a existência e o estabelecimento de um vínculo entre indisciplina e relações professor-aluno, sob as perspectivas analisadas.

## **CAPÍTULO I - REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR E INDISCIPLINA**

Sentimos a necessidade de analisarmos noções trabalhadas em diferentes autores sobre indisciplina e violência como forma de estabelecer uma diferenciação e focar de maneira mais específica o objeto deste projeto: a indisciplina escolar e a relação professor-aluno.

Inicialmente, propomos- nos a apresentar a visão de alguns autores a respeito do termo violência, a fim de buscarmos uma definição para o que é considerado violência e quais são os critérios dessa definição.

Em geral, identifica-se violência como criminalidade ou agressão física, através do uso da força e da coação, mas nem todos os autores a definem assim.

Menin e Zandonato (2000) expõem que a violência na escola encontra-se em relações conflituosas e danosas entre professores e alunos e dos alunos entre si. Essa violência, segundo as autoras, seria resultado do reflexo e da reprodução de outras violências que nos cercam, da violência na sociedade, da violência da escola e a do próprio indivíduo.

Na obra *Sobre a Violência*, Arendt (2000:35) discute a relação entre violência e poder e aponta que “a forma extrema do poder é todos contra um e a

forma extrema da violência é um contra todos”. Para a autora, a violência não emerge do poder, pois quem o tem de forma segura, não necessita usar de violência, mas ressalta que “a violência sempre pode destruir o poder”.

O que compreendemos é que essa relação entre poder e violência, apontada por Arendt (2000), não pode ser uma regra na compreensão da origem da violência, pois nem toda ação violenta é advinda da falta de poder. Em alguns casos, o poder que é conferido ao indivíduo pelo lugar que ocupa é usado como forma de controle. Embora Arendt (2000) exponha que a falta do poder gera a necessidade de controle pela coação, com o que concordamos; não podemos, entretanto, ser condizentes em dizer que todos que têm o poder, portanto, não usam de violência. Como afirmamos anteriormente, defendemos que há casos de professores que usam de formas violentas mesmo tendo o domínio do poder, seja ele institucionalizado pelo lugar que ocupa ou pela competência no “domínio” de situações. Concluindo, fica claro para nós que o poder de um sujeito não é garantia de ações justas, mesmo sendo este poder baseado em competência e não em lugares institucionalizados.

Entretanto, este é um dos aspectos enfatizados por Arendt (2000), a respeito da relação entre poder e violência.

Tem sido bastante afirmado que a impotência gera violência e, psicologicamente, isto é verdadeiro, ao menos para pessoas que possuam vigor natural, moral ou físico. Politicamente, o ponto é o de que com a perda do poder torna-se uma tentação substituí-lo pela violência. (ARENDR, 2000, p.43)

Reiteramos que Arendt (2000) possui fundamento em suas definições, diferenciações e, até, relações entre poder e violência. O que nos causa estranheza é a determinação de um fenômeno sobre outro, de forma a não haver possibilidades de alterações ou outras interferências nos mesmos.

Candau, Lucinda e Nascimento (1999) fazem, no livro que organizam para discutir escola e violência, algumas relações entre violência e sociedade e entre violência e escola sobre a perspectiva de diferentes autores que relacionam violência com a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro em três planos: no plano físico, no plano psicológico e no plano ético.

Nessa mesma perspectiva, De La Taille (1996) defende que violência é “toda e qualquer ação que utiliza outrem apenas como meio, e não como fim em si mesmo”. Dessa forma, não só a violência física, mas a intimidação, a humilhação e a coação são, também, meios violentos presentes nas relações interpessoais.

Visões mais restritas, porém, também são expostas por Candau, Lucinda e Nascimento (1999), como é o caso explícito no dicionário marxista de Bottomore (1998), que relaciona violência somente ao prejuízo físico do indivíduo ou do grupo. Para os marxistas, portanto, a violência seria pontual pois se encontraria somente nas relações em que se estabelecem agressões físicas.

Candau, Lucinda e Nascimento (1999) expõem a visão de outros autores que relacionam a violência a fatores como a organização social, pela existência das desigualdades sociais e, principalmente, pela forma como são estabelecidas as relações de poder que intensificam as diferenças.

Outras discussões a respeito, encontradas em Candau, Lucinda e Nascimento (1999), apontam para a cultura da violência, desenvolvida e exposta pelos meios de comunicação de massa, através da banalização deste fenômeno; ou seja, através da naturalização de comportamentos violentos como forma de

legalização dos mesmos, além de disseminar o sentimento de insegurança nas relações interpessoais.

Guimarães (1985) discute um aspecto específico da violência, a violência institucional. Segundo Guimarães (1985), há três perspectivas de violência institucional no caso da escola: a dos poderes instituídos ou utilitária que neutraliza as diferenças individuais e objetiva a homogeneização; a violência anômica, observada nas reações brutais como depredação e agressividade entre alunos; a violência banal, caracterizada pela resistência passiva através de comportamentos de ironias, chacotas, etc.

Pensando sobre este aspecto, a escola realmente reproduziria, enquanto instituição, as desigualdades sociais de diversas maneiras como pode ser constatado quando alunos com deficiências as mais diversas são discriminados. Alunos que são estigmatizados por dificuldades de aprendizagem, por sua cor, por seu nível econômico, ou sua origem. A violência da escola, neste caso, aconteceria através do currículo oculto, através da intimidação pela nota, pela reprovação ou até pela humilhação psíquica/moral.

Desta forma, é possível perceber que há diferentes visões e conceituações conseqüentemente, sobre violência.

Muitos autores, porém, não apresentam uma diferença expressiva entre violência e indisciplina. Dessa forma, buscaremos apresentar também as conclusões de diferentes estudos a respeito de nosso objeto de pesquisa, a indisciplina. Essa conceituação é justificada pela necessidade de situarmos como é compreendida a violência por diferentes autores e a diferenciarmos de indisciplina, pois é preciso elencarmos diferentes visões de nosso objeto e o restringirmos teoricamente a uma definição para, então, delimitarmos nosso estudo.

Passemos, portanto, às visões de indisciplina que se afirmam, hoje, através dos estudos acerca deste objeto e, comecemos por verificar, junto ao Dicionário Aurélio, o correspondente ao seu radical, disciplina.

Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI, no aspecto que nos interessa para este estudo, disciplina é o “regime de ordem imposta ou livremente consentida, que convém ao funcionamento regular de uma organização, a observância de preceitos ou normas, submissão a um regulamento e, ainda, relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor.”

Indisciplina, segundo o mesmo dicionário, é o “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”.

Sabemos, entretanto, que o objetivo do dicionário é elucidar o significado do verbete sem a pretensão de explicar sua existência. A nós, porém, mais que conhecer seu significado, interessa-nos buscar compreender o porquê da existência do fenômeno e mais, o porquê do aumento significativo deste fenômeno/comportamento que vêm sendo alvo de comentários, discussões e estudos em diferentes níveis.

Aquino (1996), aponta a indisciplina como indicativo de uma situação em que os sujeitos que estão nas escolas, os alunos, não são aqueles com os quais a escola está preparada para atender; estes alunos não fariam parte de seu projeto, de seu objeto de trabalho, uma vez que não corresponderiam às visões idealizadas pelos professores, direção escolar e outros funcionários.

Ao focar a violência presente nos meios de vida pública, Arendt (2000) leva-nos a uma transposição das situações de violência às de indisciplina, de acordo com o enfoque dado pela psicologia institucional, ao afirmar que *quanto maior é a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência*.

Esta posição pode ser associada ao enfoque dado por Aquino (1996) ao discutir a cristalização das práticas escolares. Se associarmos esta idéia à de Arendt (2000) teremos que a indisciplina pode ser entendida como uma reação à burocratização que é consolidada nas práticas escolares.

A indisciplina como resposta a uma prática institucional conflituosa é ressaltada por Guimarães (1996, p.79) sob outro aspecto que, também, aponta para um enfoque institucional, definindo a indisciplina como elemento ambíguo por demonstrar ódio, raiva e, como “forma de interromper o controle homogeneizador da escola”. Os atos de indisciplina expressam, segundo Guimarães (1996, p.79), uma duplicidade que garante “a expressão das formas heterogêneas, [que] assegura a coesão dos alunos, pois passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva”. Essa perspectiva é defendida em Guirado (1987, p. 72) quando define que a “instituição não é um lugar no espaço ou uma organização em particular, mas um conjunto de práticas ou de relações sociais concretas”, onde não se trabalha o espaço físico, mas as “relações de uma determinada prática institucional”.

Seguindo uma perspectiva piagetiana, De La Taille (1996b, p.10) defende que se disciplina for entendida como “comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá ser traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas”. A partir desta definição, De La Taille (1996b) demonstra que o comportamento será diferenciado pela justificativa de sua origem; ou seja, enquanto revolta contra as normas, a indisciplina traduz-se como forma de desobediência insolente; e, no caso de desconhecimento das normas, traduz-se pela desorganização das relações. Ainda, ressalta que, hoje,

parece ser a desorganização das relações que estaria gerando ou contribuindo para gerar indisciplina.

Lepre (2001), partindo de perspectiva semelhante, situa a indisciplina no desrespeito às regras necessárias à boa convivência social. Em sua pesquisa, Lepre entrevista professoras da escola em que fez suas observações e investiga junto a elas o conceito de indisciplina. Das respostas apresentadas pelas professoras, emergem cinco categorias:

1. Indisciplina como problema pessoal do aluno
2. Indisciplina como insubordinação às regras impostas
3. Indisciplina como resultado da falta de afeto
4. Indisciplina como falta de limites das crianças
5. Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as

regras.

Em uma primeira observação uniríamos duas categorias que, a nosso ver, se complementam, são relacionadas às regras escolares (categorias 2 e 5) e reduziríamos, portanto, as respostas a quatro categorias.

Em uma análise do conteúdo dessas categorias podemos notar que, em nenhum dos casos, as professoras levantam a hipótese de relacionar a indisciplina à sua própria prática ou à da escola. Lepre (2001) alerta para o fato de que as professoras, no momento da entrevista, negavam ter alunos indisciplinados em sua classe e conclui que há uma resistência em reconhecer e assumir esta situação por relacionarem o fato de haver indisciplina na classe com incompetência do professor.

Dessa forma, se recusam a assumir que enfrentam essa situação, pois sentem-se “incompetentes” por não conseguirem “conter” seus alunos. Assim, criam definições variadas para a indisciplina onde a relação pedagógica fica fora do debate.(LEPRE, 2001:110)

Analisando os estudos apresentados aqui, reconhecemos que a indisciplina não pode ser focada na sua totalidade através de um só viés, pois são vários os fatores que contribuem para tal e que até se relacionam como os já apontados anteriormente na definição de diferentes autores.

Entretanto, entendemos a relação professor-aluno como um dos focos que contribuem para a existência de comportamentos indisciplinados e optamos por investigá-la por ser um fator que está constantemente presente na análise deste fenômeno, seja como um dos pólos, seja como fator mediador. Ademais, na análise da indisciplina como fator institucional, é a relação professor-aluno que configura o objeto.

Por que tomar, a partir de agora, a relação professor-aluno como foco conceitual no que se refere aos encaminhamentos da problemática disciplinar?

Por que não é possível conceber a instituição escola como algo além ou aquém da relação concreta entre seus protagonistas. Ao contrário, a relação instituída/intuitiva entre o professor e aluno é a matéria prima a partir da qual se produz o objeto institucional.(AQUINO, 1996:49).

Guirado (1987, p. 73) firma suas referências em Guilhon de Albuquerque para definir a instituição e o sujeito institucional e explicita sua base teórica. Em relação ao cotidiano que se perpetua no ambiente escolar define que as relações entre “professores, diretores, orientadores, crianças [são vivenciadas] como relações naturais”, embora não sejam, pois são geridas pelos sujeitos das relações. Mais, que a ação destes sujeitos “não está sendo percebida como instituída, ou seja, como a que produz esta ordem natural”.



A escola se apropria, enquanto instituição educacional, do conhecimento e é por ele e, através dele, que deveria se dar a relação entre professor e aluno, segundo Aquino.

Para tanto, dois são os requisitos fundamentais de tal ação: a repetição e a legitimação. No caso da educação, por exemplo, a escola torna-se seu lugar autorizado pelo fato mesmo de ser o espaço onde ela é praticada continuamente e, portanto, referendada aos olhos de todos que a praticam.(...)

Escola, desde o ponto de vista institucional, equivaleria basicamente às práticas concretas de seus agentes e clientela, tendo a relação professor-aluno com núcleo fundamental.(AQUINO, 1996:50).

Dessa forma, a escola, como espaço institucional responsável pela educação, ao deparar-se com a indisciplina interferindo em seu objetivo maior - promover a educação - deve manifestar a preocupação em encontrar caminhos que apontem para a solução ou amenização deste problema.

Porém, como constatamos em Lepre (2001), os professores geralmente situam a origem da indisciplina no aluno, na falta de limites dada pelos pais, na dificuldade em respeitar regras, na falta de afeto ou em problemas pessoais não definidos.

Um dos autores que estabelece uma relação entre indisciplina e moral e aponta alguns caminhos na busca da solução é De La Taille (1996b,p.23), que defende que a solução está em “reforçar, no aluno, o sentimento de ser moral”.

(...) é claro que existe um vínculo entre indisciplina em sala de aula e moral. Primeiramente, porque tanto disciplina como moral colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas. E segundo, porque vários atos de indisciplina traduzem-se pelo desrespeito, seja do colega, seja do professor, seja ainda da própria instituição escolar.

A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral. (DE LA TAILLE,1996b:20; 23)

Como De La Taille (1996b), defendemos que se a escola estabelece o fator moral como preponderante no fenômeno da indisciplina, é preciso que se

tenha claro que o ideal é a construção da disciplina – como respeito às normas e às pessoas - como consequência do desenvolvimento de uma moral autônoma, construída com base na cooperação.

O conceito de indisciplina a ser investigado, portanto, é o de apresentação de comportamentos de desrespeito ao outro e às regras construídas em princípios de justiça que acreditamos estar incluído nas perspectivas moral e institucional. O enfoque desta pesquisa será a compreensão do porquê das ações indisciplinadas no interior da relação professor-aluno; considerando tanto a perspectiva institucional, inspirada em autores como Aquino, Guimarães e Guirado; quanto a perspectiva moral, inspirada em Piaget e seguidores.

## **CAPÍTULO 2 – INDISCIPLINA ESCOLAR E A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO SOB A PERSPECTIVA MORAL**

Considerando que a indisciplina ocupa lugar de destaque entre as maiores preocupações pedagógicas e que comportamentos indisciplinados são atribuídos, muitas vezes, ao desenvolvimento de valores morais, é inevitável tentarmos entender o significado da palavra moral para compreendermos seus diferentes sentidos.

Ainda, é necessário especificar que estaremos tratando sobre desenvolvimento moral a partir de uma concepção piagetiana e, inevitavelmente, refletindo, mesmo que superficialmente, sobre os pressupostos de Durkheim e Kant.

Embasados em uma concepção piagetiana, questionamos- nos se existiria um vínculo entre indisciplina e a relação professor-aluno que permitisse maior compreensão deste cenário e que proporcionasse apontamentos para o sucesso da ação pedagógica nas escolas.

Do ponto de vista moral, esse vínculo existe, pois é através da educação que o homem aperfeiçoa-se e evolui. Se a educação é permeada por relações entre diferentes gerações (adulto e criança ou jovem) e, na escola, entre professor e aluno é estreito o vínculo entre indisciplina e essa relação. Para Kant (1981:37), cujas idéias são discutidas por De La Taille (1996a), “o homem só pode se tornar homem, pela educação”.

Todavia, o processo educativo inevitável não deve ser visto como mera socialização ou aculturação da criança: a educação deve estar a serviço do aperfeiçoamento do homem. Portanto, ela não deve limitar-se a reproduzir a cultura: deve fazê-la evoluir. (DE LA TAILLE, 1996a, p.139)

A partir dessa reflexão, veremos, então, que o desenvolvimento moral que se dá nas relações familiares e escolares, entre outras, depende, inevitavelmente, do modelo de ser humano que se quer formar: seres humanos autônomos ou heterônomos. Compreendemos como heteronomia a ação que ocorre de acordo com o dever, mesmo que as regras sejam impostas e injustas; como autonomia compreendemos a ação por dever baseada em princípios de reciprocidade e de justiça.

Antes, porém, de discutirmos os conceitos de autonomia e heteronomia, essenciais para a compreensão sobre o desenvolvimento moral, apresentamos a concepção de Durkheim sobre formação moral, disciplina e educação e o fazemos devido à presença de discussões de algumas idéias de Durkheim nas obras piagetianas. Convém, portanto, retomarmos algumas idéias.

Segundo Áriés (1981), havia no século XV na Europa, uma preocupação com a disciplina e passou a se considerar necessário os professores cuidarem da educação de seus alunos em um sentido amplo, abrangendo a formação do caráter e o desenvolvimento de virtudes. A educação escolar

intimamente relacionada à moral religiosa considerava as infrações como ofensas a Deus.

Quando a escola primária passou a ser defendida como pública, obrigatória e gratuita, Durkheim (1947) passa a expor a necessidade de criar o homem disciplinado, entendendo disciplina como respeito às regras socialmente estabelecidas e representadas pelo professor, ou melhor, pela função de autoridade que o professor exercia. Portanto, Durkheim (1947) discute a noção da relação que se fazia neste período entre as infrações e o pecado religioso. Para ele, a disciplina deve ser vista como respeito às normas sociais e não mais como subordinada à autoridade divina.

Em relação à educação formal, Durkheim (1947) faz um paralelo entre a escola e a sociedade estabelecendo uma relação entre regras escolares e as regras sociais, pois, segundo ele, deve-se educar comportamentos socialmente adequados nos alunos e este é o papel da família e de outros adultos com os quais a criança convive, inclusive o professor que é o adulto que está mediando a educação dos menores. Esse pensamento justifica essa concepção de educação, que, para Durkheim (1978), acontece devido à influência e determinação das gerações adultas sobre as infantis.

É a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destina (DURKHEIM, 1978:41).

Segundo De La Taille (1998), a teoria de Durkheim enfatiza que deve haver limite às ações da criança. O impor limites agiria como obtenção de um respeito mudo aos adultos, necessário na educação de crianças. Limites esses, que devem ser impostos por pais e professores. Esta posição em relação a Durkheim

também encontra-se em Piaget (1932/1996), mas este autor faz uma crítica sobre o pensamento durkheimiano que defenderia o uso de sanções expiatórias, para educar moralmente.

É verdade que, como bem mostrou Durkheim, a consequência 'natural' de uma falta é necessariamente uma consequência social: é a repreensão que ela provoca. Mas, Durkheim parece acreditar que uma repreensão deve, para ser eficaz, ser acompanhada de uma sanção expiatória.(PIAGET, 1932:163).

A sanção expiatória nada mais é que uma punição sem correlação direta com a falta cometida, ou seja, são regras impostas ao indivíduo, de fora à sua consciência.

Durkheim (1947) defende que a criança não é dotada da capacidade de dominar os próprios desejos e que, portanto, o papel da educação é disciplinar, usando estratégias de caráter coercitivo se necessário. A disciplina é essencialmente moral para Durkheim (1974) e tem o objetivo de realizar uma certa regulação nas condutas e levar o indivíduo a determinados horizontes limitando-os. A educação deve, necessariamente, regular as ações, as condutas e o horizonte do indivíduo. "A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios. Ela regula e contém". (Durkheim, 1974:41).

Contrário a castigos físicos, Durkheim (1974) acreditava e defendia o castigo moral, através de críticas severas, demonstrando limites claros. O ensino deve ser disciplinador e desta concepção surge a existência de uma moral única, a moral do adulto que é assumida pela criança através da disciplina e da imposição autoritária.

Durkheim, segundo Piaget (1930/1996, 1932/1994), pretende formar seres autônomos através da imposição de regras; entendendo a autonomia como ação disciplinada do ser humano. Para Piaget (1930/1996, 1932/1994), ao contrário

do que defende Durkheim, a construção da autonomia não pode ser pautada no respeito unilateral, mas na reciprocidade.

Uma vez que a criança tenha sentido, graças a seu altruísmo espontâneo e à disciplina adquirida, a unidade e a coerência das sociedades que são a escola e a família, lições apropriadas a conduzirão a descobrir a existência de grupos maiores aos quais deverá adaptar-se: a cidade e a nação e, enfim, a própria humanidade. Por outro lado, a autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o por quê das regras morais. (PIAGET, 1930/1996, p.12).

A moral que fundamenta a disciplina em Durkheim, portanto, é fundada no respeito sem restrições ao adulto e às regras sociais; permitindo e até exigindo o controle e a imposição de limites através de condutas coercitivas e punitivas.

Piaget (1930/1996) também enfocará, como Durkheim, a necessidade da formação de um ser autônomo, mas, diferentemente deste, condena a imposição de regras para a construção da autonomia.

Outra influência sobre o trabalho de Piaget que discute a moral, o respeito às regras, à autonomia e a liberdade é Emmanuel Kant.

A educação, segundo Kant (1981), deve levar ao aperfeiçoamento da espécie humana. Para tal, ainda segundo Kant (1981), é necessário que haja disciplina e instrução, pois o homem tem impulsos, ou melhor, disposições naturais, que precisam ser ordenados e, que este é o papel da educação, embora seja muito difícil cumpri-lo.

Ainda, para Kant (1981, p.45), a educação familiar pode ser corrompida devido aos problemas encontrados socialmente e, dessa forma, a educação escolar é a que tem mais possibilidades sobre educar moralmente, pois “reúne duas coisas: a instrução e a cultura moral”.

Essas duas funções da educação escolar são traduzidas como essenciais e, portanto, necessárias, de modo que as duas devem caminhar juntas.

A disciplina para Kant (1981) busca impedir que aquilo que o homem tem de animal (instintivo), sufoque o que tem de humano e é, portanto, negativa, pois, significa domar ou livrar-se dos instintos naturais. A instrução acrescenta conhecimentos aos indivíduos e é classificada como positiva por desenvolver habilidades.

O papel da educação escolar, Para Kant (1981), portanto, é o de instruir e disciplinar. Resta-nos discutir como se cumprir esse papel do ponto de vista kantiano.

Educar, do ponto de vista kantiano, não é tão simples; especialmente, educar moralmente, pois a educação deve ser aquela que leva o homem a agir corretamente, segundo máximas universais. Segundo Kant (1981, p. 48), “a cultura moral oferece um valor que diz respeito à espécie humana inteira”.

As máximas são leis que o ser humano deve eleger como universais sem que caia em contradição com as próprias ações.

Kant (1981, p. 46) expõe que um dos grandes problemas da educação é “conciliar uma pressão legítima à submissão com a faculdade de se servir de sua liberdade”; posto que a pressão ou coação e liberdade são conceitos que se contradizem, mas a primeira torna-se essencial para que se atinja a segunda, segundo Kant (1981).

Kant (1981, p.46), adverte que a “coação é necessária” e que servirá ao professor para que “acostume” seu aluno à “aturar que sua liberdade é submissa à coação, e ao mesmo tempo, o instrua a fazer bom uso de sua liberdade”, pois para ele, “o homem que se priva da educação não pode se servir de sua liberdade”.

Kant (1981) revela duas formas de coação, a mecânica e a coação moral. Inicialmente, devemos impor regras às crianças a fim de ordenar-lhes seus instintos, porque na medida em que impomos, estamos formando o ser humano livre. Até aqui não existe contradição, pois a coação deve ser seguida de esclarecimento, ou seja, de instrução que levem as crianças a perceberem a intenção da ação do adulto. Se a primeira forma de educação, a coação mecânica é negativa no sentido de negar ou domar os instintos, ela não é suficiente. É preciso, para Kant (1981, p. 64), que a instrução leve o aluno a construir, a pensar, a “agir sobre suas próprias máximas” e que o faça não por “hábito, e que não faça somente o bem, mas porque é o bem”.

Assim, Kant (1981) distingue o agir por dever e o agir de acordo com o dever. O valor moral provém da ação motivada pelo dever e não daquela que procura satisfazer interesse ou inclinação. Portanto, somente terá valor moral a ação por dever, pois o respeito às ordens advém de uma concordância racional com a construção das mesmas e de uma consciência autônoma sobre a ação.

Kant (1981) parece declarar que se ordenarmos ou domarmos os instintos naturais da criança, mesmo que pelo uso da coação, mostrando-lhe que a ação deve ser baseada em máximas e, se nós mesmos, agirmos dessa forma, estaremos contribuindo para a formação de um indivíduo que não age de forma obediente às leis por serem leis, mas age com base em princípios que respeitem o outro. Segundo Kant, em De La Taille (1996, p. 144), “devemos lhe mostrar que pode chegar a seus objetivos, mas apenas se deixar os outros chegarem aos deles”.

Após demonstrarmos rapidamente qual é a concepção de Kant sobre educação e sobre educar moralmente, deteremos-nos nas pesquisas realizadas por Piaget sobre como a moral se desenvolve e, em seguida,



analisaremos a concepção de Piaget e seguidores sobre disciplina e autonomia, relacionando-as à indisciplina escolar.

Para Piaget (1932/1994), a criança deverá se desenvolver tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista moral, considerando a autonomia moral como o objetivo do desenvolvimento.

Em seus estudos no Instituto Jean-Jacques Rousseau, do qual foi diretor de pesquisas, pôde conduzir trabalhos de investigação a respeito da psicogênese.

Para investigar a construção de regras e normas sociais e morais, Piaget (1932/1994) observou nos jogos infantis, a relação entre pares e a relação adulta – criança. Piaget (1932/1994), também, tinha interesse em verificar se o desenvolvimento moral acontecia paralelo ao desenvolvimento da lógica.

Em suas observações, Piaget busca investigar o respeito existente na relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a concepção de justiça e o julgamento sobre “problemas éticos da humanidade como justiça, a solidariedade e a veracidade” (Castro, 1996, p. IX).

Castro (1996, p. IX) expõe que Piaget também “investiga as noções de castigo e de culpa e o lento esboçar das questões referentes à motivação e à intenção nos *crimes infantis*”.

Piaget (1932/1994) em “Juízo Moral na Criança”, apresenta sua concepção a respeito do desenvolvimento moral, na qual é possível estabelecer um paralelo entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral.

Através de historietas, Piaget (1932/1994) observava as noções de proibições, ordens e sanções das crianças. As historietas são histórias envolvendo conflitos pessoais, onde a criança entrevistada seria solicitada a resolvê-los,

considerando o que era mais justo e justificando-se. É importante ressaltar que, para Piaget, o cerne da questão quando se trabalha com historietas é a justificativa dada pela criança sobre o desfecho da história, sendo considerada menos importante a resposta sobre o desfecho em si, pois uma mesma resposta pode ter diferentes justificativas e, assim, diferentes motivações em suas respostas; sendo que a justificativa é determinante na caracterização do sujeito entrevistado quanto às fases do desenvolvimento moral.

Através destes estudos, Piaget (1930/1996,1932/1994) chega à conclusão de que há uma certa evolução no desenvolvimento moral.

(...) parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem sem, todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente no realismo moral<sup>1</sup>. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens.

A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral. (...) Por conseqüência, esta moral do dever sob sua forma original, é essencialmente heterônoma.

(...) Depois vem uma fase intermediária (...) A criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original. (...) Mas, se tendemos assim para a autonomia da consciência, o que ainda é apenas uma semi-autonomia: há sempre uma regra que se impõe de fora sem aparecer como o produto necessário da própria consciência.

(...) Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. (...) a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932:154-155)

Segundo este raciocínio, os problemas que se apresentam aos homens, interna ou externamente, fazem com que ao buscar solucioná-los, em ambientes cooperativos, o indivíduo supere a fase em que está e a avance. Este processo chega até o último estágio do pensamento, que é conhecido como

pensamento formal, onde a criança ou o adolescente possui meios de agir com mais coerência e de forma mais justa.

---

1- grifo nosso- realismo moral- tendência a agir de acordo com o dever, onde impera a obediência e cujo julgamento dos atos se dão em função da regra estabelecida, sem considerar a intenção da ação.

Portanto, a educação deve favorecer o desenvolvimento moral baseado nesta evolução.

A evolução da heteronomia para a autonomia depende, principalmente, dos fatores relacionados às experiências entre pares, das relações interpessoais que o ser humano estabelece.

Diferentemente da fase inicial, na autonomia moral os atos não são julgados pelo “tamanho” de sua consequência, mas segundo a intenção do autor ao praticá-lo.

Desta forma, Piaget demonstra o desenvolvimento da moralidade através de estágios que são superados, principalmente, a partir das experiências que o indivíduo tem com seus pares. Aponta, também, que para que a norma seja considerada moral, deve estar construída sob o princípio de justiça.

O desenvolvimento da moralidade afasta o indivíduo da heteronomia para que alcance a autonomia moral, onde o trabalho em um ambiente de cooperação e solidariedade é prioritário.

Piaget (1948/1975, p.69-70) defende a educação pelos “métodos ‘ativos’ como únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual” e expõe que esses métodos pressupõem a “intervenção do meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas”.

Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.

(...) é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência de dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. (PIAGET, 1930/1996, p.3)

Por receber alunos de vários lugares, de variadas características, a escola é, por excelência, ambiente socializador. Vê-se, pois, a importância de se ter claro sua parcela de contribuição na formação moral de seus alunos.

É necessário esclarecermos que através desta concepção não estamos defendendo um ensino moralista. Pelo contrário, defendemos a idéia de que a escola exerce influência sobre a formação moral de seus alunos e que, portanto, deve estar apta a fazê-lo de forma a objetivar o seu desenvolvimento moral, segundo a concepção de Piaget e seguidores a esse respeito.

Em relação à construção da autonomia em ambiente escolar, para Piaget (1932/1994,1948/1975), é essencial que o objetivo seja o de desenvolver seres moralmente autônomos e indica que se o objetivo for a formação de indivíduos submetidos à ordens impostas, à opressão e à arbitrariedade, basta um ambiente de obediência onde impere as sanções punitivas; mas, se o objetivo for a formação de indivíduos autônomos, as relações humanas devem ser fundamentadas em princípios de cooperação e reciprocidade.

Podemos dizer que Piaget (1948/1975) nos aponta os “modelos” de construção do desenvolvimento moral de acordo com os “tipos” de indivíduos que formaremos. Para ele, a formação de indivíduos submissos e, portanto, heterônomos, se dá pela prática da obediência através da aplicação de sanções expiatórias, que são aquelas que não apresentam relação com a ação sancionada.

Na formação do indivíduo, Piaget (1948/1975) é claro em apontar duas alternativas para a educação escolar, que levarão a dois fins e, conseqüentemente, à formação de indivíduos diferentes.

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso, basta a autoridade do professor e, eventualmente as 'lições' de moral, com o sistema de encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então, é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que lhe possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo.(PIAGET, 1948/1975, p. 71)

Esses “modelos” de construção do desenvolvimento moral ficam claros na educação, seja ela escolar ou familiar. No caso que investigamos, a escola é um espaço onde a educação é legitimada. É neste espaço que a educação pode se dar com vista à cooperação, posto que é na escola onde os relacionamentos interpessoais são uma constante. Se a educação não deve se limitar a reproduzir a cultura, mas fazê-la evoluir, a cooperação deverá ser um dos objetivos da educação escolar. De La Taille (1996a, p.155) resume a idéia do que seja educação para Kant e para Piaget como “um processo de emancipação do homem”, ou seja, de “aperfeiçoamento”. Esse processo levaria ao desenvolvimento de qualidades para a formação da cidadania.

Se nas relações interpessoais acontecem trocas entre os alunos, entre alunos e professores, é inevitável que a educação moral esteja presente na formação do ser humano enquanto indivíduo e que, conseqüentemente, um dos fins da educação deva ser, justamente, o desenvolvimento pleno do educando, ou seja, de suas funções mentais, através da aquisição de conhecimentos e da aquisição de

valores morais. Dessa maneira, o desenvolvimento de valores morais na escola acontece nas relações sociais com outras crianças mesmo sem interferência de adultos, posto que é a escola um ambiente próprio para que a troca entre pares e a socialização aconteça.

Piaget (1930/1996, p.5) ainda discute a idéia do respeito, assinalando a existência de dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo. O primeiro advém de relações de coação do “superior sobre o inferior” e o segundo se expressa nas relações em que os indivíduos se “consideram como iguais e se respeitam reciprocamente”. O respeito mútuo pressupõe uma “relação de cooperação” que se constitui como característica primordial “num jogo regulamentado, numa organização do *self-government* ou numa discussão sincera e bem organizada”.

Segundo Piaget, esses dois respeitos são determinantes na existência de duas morais nas crianças.

De modo geral se pode afirmar que o respeito unilateral fazendo par com a relação de coação moral conduz, como Bovet bem notou, a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônomo. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo. (PIAGET, 1930/1996, p.5)

Para os dois tipos de respeito há, segundo Piaget (1930/1996, p.6), dois tipos de regras, “a exterior ou heterônoma e a regra interior” que “conduz a uma real transformação do comportamento espontâneo e “na medida em que o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça” (Piaget, 1930/1996, p.7)

Quando a regra é exterior, a justiça é medida por interesses pessoais e podem ser considerados delitos mais graves aqueles que *aparecem*

mais, que causam maior impacto na sua descoberta, pelo tamanho físico ou pelo valor material do objeto prejudicado no delito; sendo que a intenção não é considerada na avaliação do que foi mais ou menos grave no ato de infração.

Se estamos discutindo a respeito de respeito unilateral e mútuo, é imprescindível esclarecer que para Piaget (1932/1994), inicialmente nos desenvolvemos moralmente através do respeito que adquirimos pelas regras, resultante do respeito que temos do respeito às pessoas que nos fixaram tais regras. Ou seja, inicialmente somos seres heterônomos que obedecem ao mais velho ou ao mais poderoso e, através de práticas cooperativas, desenvolvemos o respeito mútuo, resultante da solidariedade e não das relações de insubordinação, que nos preparará para o respeito às regras pela autonomia.

De La Taille (1996b) apresenta-nos uma visão de indisciplina relacionada às normas. Ao trazermos esta discussão à escola, é imprescindível explorarmos a concepção apresentada por De La Taille (1996b), posto que a escola é um ambiente regido por normas oficiais e extra-oficiais (currículo oculto).

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.(DE LA TAILLE, 1996, p. 10).

Segundo De La Taille (1996b), a desobediência às normas não pode ser julgada superficialmente como indisciplina ou não. É preciso que seja investigada a origem dessas normas.

Dessa forma, se a norma for originada de forma imposta, arbitrária à vontade e ao acordo do grupo, se for injusta, a desobediência a mesma será legítima e poderá estar indicando uma ação baseada na autonomia.

Podemos, portanto, encontrar dois tipos de respeito em relação às regras. Um deles ocorre quando a relação entre as pessoas é desigual, a regra é coercitiva e serve para “ditar” determinados comportamentos, para controlar; temos, então, uma regra unilateral. Outro, quando a regra é pautada em princípios de justiça, sendo produto coletivo, construído em relações baseadas no respeito mútuo.

Discutindo a disciplina como respeito à normas ou regras, como necessária para que se estabeleça uma certa ordem na convivência escolar, é preciso nos ater ao momento de construção destas regras. É inegável a importância e a necessidade da existência das regras para garantir a eficácia da prática educativa e a harmonia nas relações; mas, nem toda regra tem relação com a moralidade. Portanto, é preciso que alguns princípios sejam respeitados para que as regras tenham vínculo com a moralidade. Araújo (1996), corrobora com a posição de La Taille (1996) e defende:

Quando se evoca a indisciplina na escola, focaliza-se o desrespeito às regras estabelecidas. Apesar de a moralidade estar relacionada às regras, nem todas as regras têm vínculo com a moralidade. Em primeiro lugar, deve-se observar o princípio subjacente à regra, porque se este não for o de justiça, a regra será imoral e, portanto, a indisciplina poderá ser sinal de autonomia. Outro aspecto relevante a ser observado é a forma com que foi estabelecida: se imposta coercitivamente, ou estabelecida com base em princípios democráticos. Se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade. (ARAÚJO, 1996, p.110).

Desta forma, considerar o princípio de justiça e estabelecer as regras de forma coletiva, construídas em um ambiente cooperativo, é a base para o desenvolvimento de propostas pautadas na educação moral, objetivando o pleno desenvolvimento do educando.

O papel do professor é, portanto, de fundamental importância, pois deve propiciar experiências entre pares com bases na cooperação, construindo um



ambiente com regras coerentes e justas. Também deve se questionar sobre a coerência das regras da própria escola.

Os conflitos que surgem no dia-a-dia escolar poderiam ser discutidos com os alunos proporcionando o sentimento de coesão grupal, de equidade, por levar em conta soluções apresentadas pelo grupo, desenvolvendo atitudes de cooperação, de respeito mútuo e de justiça; construindo, assim, o sentimento de “nós” no ambiente, entre alunos, professores, funcionários, direção e pais.

Na ânsia de resolver situações de conflitos, muitas vezes professores impõem regras, agem de forma repressora, coercitiva e não propiciam o desenvolvimento da autonomia moral. Estamos negando desta forma, a disciplina com vistas à obediência, através do uso de métodos coercitivos onde impera o respeito unilateral. Estamos, também, negando o fortalecimento da heteronomia que impõe regras, que inibe trocas entre pares onde o sábio é o professor, aquele que organiza e ordena.

Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência (...) provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional: não constroem autonomia. (MENIN, 1996, p.90)

Sobre o desenvolvimento moral temos claro que é imprescindível que o ambiente a ser propiciado na escola seja um ambiente cooperativo, pois para Piaget (1930/1996), as virtudes morais não são transmitidas verbalmente, mas construídas nas relações interpessoais.

Piaget entendia que as chamadas virtudes morais, como a veracidade, a solidariedade e a responsabilidade, dentre outras, não são ensinadas por transmissão verbal, mas construídas ativamente no decurso da infância e da adolescência. (Castro, 1996, p. XII).

Uma vez que a construção se dá nas relações sociais, pais e professores devem estar atentos sobre o “contrato” que se estabelece nas relações.

Pais e professores que querem uma educação para autonomia devem, primeiramente, considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças, e a ausência dela, também. (MENIN, 1996, p.101)

Embasado no desenvolvimento moral segundo Piaget, De La Taille (1996) aponta a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo como valores que devem fazer parte do cotidiano escolar, das relações interpessoais na escola.

O professor, no caso, tem a função de colaborar para que isso se efetive, promovendo situações de cooperação, principalmente, entre as próprias crianças.

Basear toda educação na relação criança - adulto é privar a criança da convivência entre pares, entre iguais - as outras crianças - convivência esta, fonte de relações de reciprocidade genuína sem a inevitável assimetria da relação pais filhos (DE LA TAILLE, 1996b, p.168)

Portanto, a necessidade de convivência e troca entre pares fica evidente, mas não é a única a ser estabelecida na escola. A escola também oportuniza a relação adulto-criança. Macedo (1996, p.207) explicita a necessidade de que exista “uma certa ordem na convivência entre alunos e professores no contexto da sala de aula” para que aprendizagem escolar possa ser eficaz.

Sabemos que nesta relação há muitos conflitos de diferentes origens e, como De La Taille (1996b, p.174), reconhecemos que “a questão da indisciplina ainda inquieta educadores. Hoje, ouve-se muito falar em crianças que precisam de limites, e que, justamente não os tem”.

Compreendemos, portanto, que há relação entre indisciplina e desenvolvimento moral. Mais, que a escola é palco desta relação, ou seja, na escola acontecem trocas entre pares cotidianamente, conflitos diariamente e a formação do indivíduo está se dando a todo momento através de atitudes de aprovação e

reprovação de comportamentos e, portanto, na escola, a relação entre indisciplina e desenvolvimento moral é constante.

Como palco da relação entre indisciplina e desenvolvimento moral, a escola também é o ambiente que pode possibilitar a resolução dos conflitos que se apresentam, justamente na forma de lidar com conflitos nas situações cotidianas. A forma como a escola e o professor vão gerir o trabalho sobre as relações pessoais, seja em momentos conflituosos ou não, interfere no resultado advindo dessas situações, tendo como conseqüência a possibilidade de mediar e minimizar os conflitos nas relações inter - pessoais ou de não provocar mudanças e, até mesmo, de agravar as situações.

Neste aspecto, o professor como mediador da ação educativa deve, segundo De La Taille (1996a, p.23), “reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade com ser moral”.

Fica claro desta forma que o objetivo da disciplina deve ser o desenvolvimento da autonomia moral. Não podemos, entretanto, correr o risco de interpretarmos a negação da disciplinarização com o “laissez-faire”. Este é um risco perigoso que, de forma alguma, está sendo proposto aqui, posto que defendemos a necessidade da disciplina e de como alcançá-la. Segundo Macedo (1996, p.208), no “caso de muitas escolas ditas construtivistas tem-se observado, por exemplo, a dificuldade de articular leis e regras, caindo muitas vezes no exagero de total ausência de disciplina”.

Concluimos com Macedo (1996) que a disciplina é fundamental quando compreendida como auto-disciplina. Portanto, não podemos deixar que a total ausência de regras seja, justamente, a regra da prática pedagógica.

A disciplina, ou seja, uma certa ordem na convivência entre alunos, e alunos e professor no contexto da sala de aula é fundamental para a

aprendizagem escolar (...) Atualmente, as regras que organizam a relação na sala de aula, por exemplo, devem ser negociadas, explicadas, recontextualizadas em termos presentes e concretos (...) Trata-se de lidar com a disciplina como um sistema de regras que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula. (MACEDO, 199, p.207)

Dessa forma cumpre-se a função da educação segundo a concepção kantiana discutida por De La Taille (1996b, p.141), como instância de formação da humanidade, desde que se cumpra alguns princípios visando ao responsável pela educação, ao lugar onde ela acontece (não só na família, mas também, na escola) e à “verificação empírica de seus êxitos e fracassos”.

É, portanto, no seio da educação que se disputa o futuro da humanidade, pois ela, a educação, é fonte de todos os bens do mundo, contanto que seja levada a sério e dirigida para um ideal de perfeição humana. (DE LA TAILLE, 1996b, p.140)

### **CAPÍTULO 3 - INDISCIPLINA ESCOLAR E A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO SOB A PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

Estamos considerando como perspectiva institucional uma visão na qual, segundo Guirado (1987:34), uma instituição se configura a partir das “relações ou práticas sociais” que se repetem, que tem um objeto comum que é “algo abstrato”. As instituições legitimam-se pela ação de seus clientes e de sua clientela.

Portanto, podemos configurar a escola como uma instituição que será investigada aqui, a partir de sua relação com a indisciplina que faz parte do cotidiano escolar.

Aquino (1998) analisa algumas visões sobre violência e indisciplina escolar e aponta que há diferentes abordagens para explicá-la.

Em uma abordagem mais sociologizante, a violência escolar e a indisciplina são frutos da violência da sociedade que afeta a escola, ou seja, a escola seria apenas reprodutora da violência que é produzida socialmente, além de seus muros.

Segundo a abordagem institucional exposta em Aquino (1998), a escola não é tão-somente reprodutora de características externas a ela, mas também gera formas de relações que lhe são intrínsecas. Certamente, a rede de relações que se constitui não é somente definida pela escola, mas pelas diferentes instituições nas quais o ser social está envolvido.

Autores como Aquino (1995, 1996b, 1999, 2000), Guirado (1987, 1996, 1999), Guimarães (1996,1999) apontam que a forma com que a escola está organizada contribui e, até, é responsável pela indisciplina escolar. Indicam que as

causas da indisciplina escolar residem tanto na organização da própria escola enquanto instituição, quanto nas relações interpessoais frutos dessa organização.

Aquino (1996a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebe. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola.

Outro aspecto ressaltado por Aquino (1998) é o da abordagem psychologizante, que aponta os casos de indisciplina como consequência de “falhas” do indivíduo em sua personalidade ou até de identidade.

Porém, Aquino (1998) nos alerta que todo indivíduo é aquilo que ele faz ou o papel que desempenha enquanto membro de um grupo, em sua definição. O sujeito passa a ser definido e conhecido pelo lugar institucional que ocupa.

Portanto, como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos um problema a partir de uma abordagem que analisa a instituição e sua ação na vida de seus atores. Necessariamente, a indisciplina escolar deve ter, dentre seus diferentes enfoques, o da perspectiva institucional.

Ainda segundo Aquino (1998, p.12), a partir daí, é necessário analisarmos “as relações dominantes no contexto escolar, em particular, na relação professor-aluno”.

Passemos, então, a investigar a escola como instituição que reproduz e gera dinâmicas conflituosas em seu cotidiano.

A escola, segundo Guimarães (1996, p. 78), *está planejada para que as pessoas sejam todas iguais*. Desta forma, seria mais fácil controlar o espaço, os alunos, os funcionários.

Neste aspecto, portanto, a escola é disciplinarizadora e tem o poder de dominar, levando à submissão. Porém, os fatos que estão presentes na escola nos apontam para um outro aspecto, a resistência.

Guirado (1996, p.58) discute o conceito de indisciplina relacionado ao poder da Instituição e aponta o modo de controle das escolas, ressaltando que o poder de dominação é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que controla através da repressão, “incita as práticas que se quer eliminar ou combater”.

Podemos entender que o poder que é usado para controlar e reprimir é, desta forma, legitimado pelo seu uso e, conseqüentemente, cria forças de resistência. O poder apresenta, assim, uma *dimensão negativa*, em que a tensão entre as forças envolvidas é constante.

Ainda, segundo Guirado (1996, p.62), a escola faz uso deste poder repressivo através da privação da liberdade, do domínio de “seu próprio tempo, seu fazer, seu lazer”. Vê-se que as escolas, muitas vezes, utilizam alguns procedimentos de controle, visando à ordem: a vigilância, a sanção normalizadora e a avaliação.

A avaliação pode ser concebida como “revelação”, pois após a classificação do sujeito pelo seu comportamento perante o grupo (sob a perspectiva do professor), é feita sua rotulação.

Guimarães (1996) também expõe a ambigüidade desta forma de controle e de dominação pois, ao não tolerar as diferenças, a escola desperta a

força da resistência daqueles que não aceitam imposições. Ela caracteriza a escola como um espaço em que é constante a tensão entre forças antagônicas.

Por sua vez, Aquino (2001) aponta a fragilidade do professor em lidar com essa realidade, pois parece haver perdido sua teia de proteção considerando-se abandonado, sozinho e sendo responsabilizado por diversos problemas encontrados na escola hoje.

O confronto do professor como autoridade frente a não obediência tem se tornado motivo de sérias preocupações e deixado o professor sem ação. Não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação.

Esta dificuldade de ação do professor, hoje, aponta, mais uma vez, para o fato de que a escola está recebendo indivíduos com os quais ela não gostaria de lidar, pois não está preparada para trabalhar com as diferenças. A escola ainda insiste em querer uniformizar comportamentos e os professores se sentem saudosos daquele respeito originado do medo.

O que se esperava do aluno era uma entrega convicta à autoridade do professor, uma fidelidade incontestada à sua oferta e ali, o professor estava convicto de ser tudo o que deveria ser. Trocando em miúdos, tratava-se de uma ética quase modulada pelo ato virtuoso de conduzir o outro a descobrir a ordem do mundo por intermédio de uma autoridade que se pautava exatamente na não reciprocidade de vínculo entre aluno e professor assim como no isolamento dos vínculos entre próprios professores. (AQUINO, 2001, p.224)

É fácil perceber que há um choque entre o que era esperado pelos professores em relação aos alunos e o que se encontra hoje.

Os códigos de respeito, obediência, submissão já estão superados e não valem mais para basear, pautar a realidade escolar, nem as relações presentes na escola.



Na tentativa de resolver ou minimizar o problema, interpretando a indisciplina como ausência de limites de família, muitos professores têm buscado a normatização atitudinal como solução.

A crítica de Aquino (1996) está se referindo às posturas dos professores e das escolas que não demonstram preocupação com o desenvolvimento moral, mas se restringem às orientações dogmáticas em que o poder de decisão e de julgamento sobre as regras, sobre o que é certo ou errado, o que pode ou não ser realizado, o que é bom ou ruim, o que é justo ou não, é dos professores e da direção escolar.

Outro aspecto apontado por Aquino (1996) é quanto ao uso que se faz da religião, acreditando-se na redenção dos alunos através de orações ou de frases religiosas *moralizantes*.

Nesses casos, o desenvolvimento moral estaria sendo buscado pelo uso de palavras sejam elas orações, frases ou *sermões* utilizados pelos professores; contrariando o que Piaget (1932/1994) aponta como forma de educar moralmente, pela ação e não com palavras.

Quando se acredita que o desenvolvimento moral é responsabilidade exclusiva da família e da religião, não há muito que se fazer nas escolas.

Quando se acredita que o desenvolvimento moral se dá nas relações de cooperação, nas discussões coletivas, na solidariedade, então, o papel da escola e do professor é vital. É a escola, através de seus membros, também responsável em proporcionar um ambiente cooperativo, solidário e justo.

Ao demonstrar preocupação com o papel da escola, Aquino (1996) critica o empenho das escolas em buscar a normatização atitudinal como objetivo

principal, deixando em segundo plano o desenvolvimento cognitivo e os conhecimentos científicos, herança cultural da sociedade.

Aquino (1996) faz questionamentos sobre qual seria, então, o papel da escola.

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta? (AQUINO, 1996, p. 39).

Partindo de uma perspectiva que analisa a organização e função da escola, a perspectiva institucional, Aquino (1996, p.46) aponta que a “normatização atitudinal” não deveria ser o foco de trabalho escolar. Segundo ele, o objetivo central da escola deveria ser a “reposição e recriação do legado cultural”.

Aquino (1996, p.46) está nos indicando, portanto que a tarefa de educar em seu sentido lato “não é de responsabilidade integral da escola”. Para ele, esta tarefa é, essencialmente, da família. Para Aquino (1996, p.47), a tarefa docente “encerra-se no conhecimento acumulado” e esta já é uma tarefa difícil de ser executada.

Entretanto, Aquino (1996, p.51) aponta que a solução pode estar na forma como se dá a relação professor – aluno, ou seja, nos vínculos que se estabelecem nas relações cotidianas para que a tarefa central de reposição e recriação do legado cultural aconteça. Aponta, como solução, o desenvolvimento de um trabalho fundado no resgate da moralidade discente, através da relação com o conhecimento, uma vez que todo trabalho a ser desenvolvido “pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções”.

Dessa forma, a visão de Aquino (1996) não pode ser compreendida como simplesmente banir a educação moral das escolas. Podemos compreender

que sua proposta é a de que essa educação moral tenha vínculo com os conteúdos desenvolvidos através da forma de trabalho adotada e que não deve ser uma educação *moralizante* em que a hegemonia dos comportamentos é o objetivo, mas que a relação professor-aluno deve ser um dos focos no trabalho da questão disciplinar em que princípios como o de respeito mútuo, cooperação e solidariedade estejam presentes, sem que a escola deixe de lado seu papel de espaço de construção do conhecimento.

O professor e a escola têm por objetivo central a transmissão e recriação do conhecimento construído socialmente. O grande problema, segundo Aquino (1996), é que o professor mantém-se rígido em seu lugar de autoridade.

Como ele, Guimarães (1996) também defende essa idéia e aponta que o professor considera que sua *posição normalizadora* será suficiente para apaziguar os conflitos. Guimarães (1996, p.79) aponta como alternativa de solução ao professor que este deveria deixar de “ocupar” seu lugar de normatizador para que os alunos possam “viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos”.

Desta forma, Guimarães (1996) defende a necessidade do espaço para que o aluno se manifeste; de oportunidade para que ele estabeleça trocas; de situações em que, através da convivência em grupo, ele possa construir e estabelecer relações. O professor deveria ser somente mediador e não único orientador e direcionador de comportamentos, atitudes, “ditador” de padrões.

É necessário esclarecermos que não apontamos o professor como único responsável pela indisciplina como reação à padronização de comportamentos. De acordo com os apontamentos anteriores, abordamos que existem diferentes aspectos da indisciplina e defendemos, juntamente com Aquino

(1999), que a relação professor – aluno não é o único foco da indisciplina escolar mas, ao mesmo tempo, indica sistematicamente as ações que devem ser desenvolvidas pelo professor e na escola como forma de buscar a solução desta problemática.

Reconhecemos como Aquino (1999) que a relação professor – aluno é tomada por ambigüidade pois, apesar de ser uma relação assimétrica, deve ser permeada pela reciprocidade.

Originalmente, esta já é uma relação de produção de uma violência que Aquino (1998) chama de positiva porque os papéis institucionais de professor e aluno já estão definidos e revelam uma diferença, no mínimo conceitual, de lugares quanto ao domínio do saber.

Assim, também, a relação professor-aluno como resultado da importação de efeitos de violência que lhe são externos, institui-os e *dá um certo* olhar mais “*produtivo*” sobre o cotidiano escolar contemporâneo (Aquino, 1998, p.13). Em suma, do ponto de vista institucional, todo exercício de autoridade é violento e essa violência é pré-determinada pela relação assimétrica; porém, essa violência é considerada produtiva na medida em que toda intervenção institucional objetiva a transformação de determinada matéria apropriada pelo objeto. No caso da escola, pelo conhecimento gerado na ação pedagógica.

De acordo com Ricoeur em Aquino (1999, p.140), a relação de ensino é “uma das mais difíceis a ser executada em nossa sociedade”, por ser, *a priori*, uma relação assimétrica em que ao educador cabe o ensinar e lhe *dá* “licença ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar por meio de instituições hierárquicas e coercitivas”. Porém, essa relação também é assimétrica por haver a

possibilidade de aprender por parte daquele que ensina, o professor. Essa relação, portanto, se caracteriza pela colaboração entre professor e aluno.

Fica claro que a idéia a ser defendida neste caso é a de que há necessidade, também, de um trabalho pautado na reciprocidade e, conseqüentemente, na cooperação, na colaboração porque o professor, além de um educador, é um aprendiz.

Não há, neste sentido, lugares fixos a serem ocupados como aprendiz e mestre, mas um **meio** propício para o desenvolvimento de uma relação recíproca: o conhecimento.

No entanto, mesmo que o aluno e o professor sejam parceiros no fazer pedagógico, é necessário preservarmos a distinção de papéis entre aluno e professor; ou seja, embora o professor possa aprender com seus alunos, o dever de ensinar continua sendo o do professor como é, o do aluno, de aprender, pois este é o objetivo da procura à educação escolar.

Aquino (1998, p.17) defende a idéia de que o professor é o responsável em apresentar o mundo ao seu aluno, contribuindo para preservar o patrimônio cultural, instruindo seus alunos quanto aos conhecimentos acumulados e, contribuindo para a transformação das novas gerações.

É na sala de aula, neste ambiente privilegiado de relações pessoais entre os mais diferentes atores, que o trabalho pautado na reciprocidade deve ser implantado e respeitado. Para a eficácia das ações baseadas neste princípio (o da reciprocidade) é necessário, segundo Aquino (1999, p.149), que algumas questões sejam consideradas no cotidiano escolar, por alunos, por funcionários, por pais e, principalmente, por professores. Cita como exemplo das questões a serem

consideradas, o “respeito mútuo, escuta alheia, solidariedade e responsabilidade no trato com o outro, liberdade de pensamento e de expressão, decisões justas etc”.

Para Aquino (1999, p.149), essas são “lições de cidadania” que devem ser o “pano de fundo” das relações na escola. É necessário um enfrentamento de cunho pedagógico para que, segundo Aquino (2000), deixemos um mundo que” valha a pena ser legado às novas gerações”.

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

O primeiro critério a ser estabelecido em uma pesquisa científica é a necessidade da existência de uma pergunta a ser respondida, partindo do pressuposto de que é preciso ter claro o objeto que queremos investigar e a melhor forma de investigá-lo para que obtenhamos a resposta de nossa pergunta.

Portanto, uma pesquisa não é um mero levantamento de dados aleatórios, mas a investigação baseada em pressupostos teóricos, através de um método que nos garanta a compreensão do objeto investigado sob o enfoque a que o pesquisador se propôs.

Conhecendo algumas das dificuldades encontradas nas pesquisas em educação, nas técnicas de investigação utilizadas e nos resultados obtidos e apresentados, buscaremos fazer uma apresentação desta pesquisa enfocando sua metodologia e descrevendo as técnicas de investigação, bem como objetivos a serem atingidos.

### **4.1 – Objetivo**

Esta pesquisa teve o objetivo de discutir o fenômeno da indisciplina, conceituando-o, localizando-o na escola, pontuando causas e enfocando um de seus aspectos, a relação professor-aluno, sob as perspectivas moral e institucional.

Para tanto nossa investigação deu-se através de um estudo em três escolas municipais de Presidente Prudente, envolvendo a coleta de dados realizada com a observação e a aplicação de questionários, as relações e implicações entre

indisciplina escolar e a relação professor-aluno, a relação entre indisciplina e desenvolvimento moral e entre indisciplina e a proposta e atuação da instituição escolar. Objetiva-se, também, investigar as formas de controle e sanção utilizados pelas escolas e por seus professores.

#### **4.2 – A coleta de dados**

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram a observação de aulas e, conseqüentemente, da relação professor-aluno; observação da relação entre as crianças em momentos escolares extra-classe; além de questionário diferenciado, com perguntas abertas, aplicado a alunos e professores.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais de Presidente Prudente. Inicialmente, nosso objetivo era o de investigar somente duas escolas, uma com altos índices de indisciplina e outra com baixos índices de indisciplina. Porém, a partir das observações surgiu a necessidade de investigar mais uma escola, conforme será descrito posteriormente.

A pesquisa deu-se em três escolas municipais, como dito anteriormente, de 3ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental. A escolha das escolas teve a colaboração da Secretaria de Educação do Município que nos indicou escolas com maiores índices de indisciplina e com os mais baixos índices, embora, não haja dados estatísticos ou registros de tais índices. Segundo a Secretaria, este não é um dado oficial, coletado através de pesquisas, mas levantado através de experiências nas escolas e relatos de funcionários como professores e direção da unidade escolar.



### **4.3 - O contato inicial com as escolas**

#### **4.3.1 - O contato inicial com a primeira escola**

A primeira escola a ser procurada, apontada pela Secretaria Municipal de Educação como tendo indisciplina, que chamaremos de Escola 1, recebeu-nos com certo receio, pois não aceitaram a possibilidade de existir indisciplina na escola.

A recepção do projeto de pesquisa na escola 1 teve manifestações de resistência por parte da direção e professores (não foi possível contactar todos devido a diferença de horários das reuniões dos mesmos). Como forma de resistência houve a negação de que aquela escola teria problemas disciplinares em seu cotidiano e que, portanto, a observação e pesquisa seriam inúteis pois não haveria nada para ser observado. A direção ainda relatou que somente uma das classes, a de aceleração, apresentava comportamentos indesejáveis, mas que já era uma classe “fora do padrão”, por ser montada especialmente para absorver os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e com idade cronológica incompatível com a escolar.

Porém, ao expor o projeto e explicitar a seriedade de pesquisa e o compromisso ético com a garantia da integridade da identidade da escola, a direção autorizou o contato com os professores.

Neste contato, houve a preocupação por parte dos professores de questionarem o tempo da pesquisa e o tempo, conseqüente, da permanência do pesquisador em sala de aula. Outro questionamento foi em relação ao acesso às anotações do pesquisador.

As falas dos professores demonstravam claramente a resistência à pesquisa.

*Mas nós não temos casos de indisciplina; não na minha classe.*

*Você vem todos os dias?*

*Quanto tempo você vai ficar na sala?*

Por fim, os professores deixaram claro não haver problemas disciplinares na escola, mas mesmo assim, uma das professoras prontificou-se a aceitar a presença da pesquisadora durante uma vez por semana, observando os dias em que haveria outros estagiários (que cursam Pedagogia) e situações em que os alunos ficam sob a responsabilidade de outra pessoa, nas aulas de música e informática, mas avisou-nos que seria em vão, pois não iríamos conseguir observar casos de indisciplina, pois sua classe era muito calma e seu relacionamento com os alunos muito bom, e raramente apareceriam conflitos.

A professora nos propôs, ainda, que as observações fossem semanais e em apenas um período da aula.

Concordamos com a proposta feita pela professora que, também, nos questionou sobre quantas semanas seriam e combinamos que, aproximadamente, cinco semanas.

#### **4.3.2 - O contato inicial com a segunda escola.**

A segunda escola a ser procurada que será chamada, naturalmente, de Escola 2, recebeu-nos muito bem e, apesar de nos haver sido indicada como uma das escolas em que os casos de indisciplina eram raros, seus professores demonstraram interesse pela pesquisa, justamente por acreditarem que tinham muitos casos de indisciplina.

A própria direção expôs nossos objetivos aos professores e a pesquisa foi realizada na classe de uma das professoras que se mostrou disponível.

A reação das outras professoras foi dizer que eu havia escolhido, aleatoriamente, a classe mais tumultuada da escola.

*Nossa! Você está no lugar certo, é aqui que você vai observar a indisciplina.*

*Você escolheu esta classe? Ah, então você vai ver o que é indisciplina...*

A professora que aceitou a pesquisa se colocou à disposição para que eu escolhesse o dia da observação e combinamos que seria somente um dia por semana no período integral da aula, durante o tempo que fosse necessário.

#### **4.3.3 - O contato inicial com a terceira escola.**

Na Escola 3, também fomos muito bem recebidos pela direção e pelos professores. Como a direção já havia feito um contato inicial com os professores a respeito da pesquisa, no dia em que nós os procuramos, já havia uma

classe selecionada que, coincidentemente, era a terceira série, como nas escolas anteriormente citadas.

A professora da classe aceitou a pesquisa e se mostrou interessada na possibilidade de encontrar apontamentos que a fizessem compreender e melhor intervir nos comportamentos indisciplinados.

Neste caso, também, combinamos que as observações seriam semanais e que durariam, aproximadamente cinco semanas, pois já estávamos próximo ao encerramento das aulas.

#### **4.4 - Descrição da metodologia da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir cinco períodos de observações da relação professor-aluno em sala de aula e fora dela, quando possível. Esta observação consistiu em privilegiar alguns aspectos da vida escolar apontados como relevantes nas perspectivas moral e institucional e, outros, que foram se mostrando importantes no decorrer das observações.

Desta forma, em todas as classes investigadas, buscamos nos posicionar em lugares variados dentro da sala de aula ou de circular entre os alunos no pátio e durante atividades fora da sala de aula, observando e registrando os comportamentos dos alunos em relação à professora e à sua postura, o comportamento da professora em relação aos alunos e posturas dos mesmos e o relacionamento que ambos mantinham com outros atores da escola (alunos de outras classes, direção e outros funcionários).

As situações observadas relacionavam-se a aspectos tais como: a existência de regras (construídas pelos alunos e professor; construídas somente

pelo corpo docente; construídas somente pelo corpo discente; envolvimento da direção na construção das regras; observância e respeito ou não das regras; existência de resistência às regras; conhecimento sobre as regras existentes na escola e na classe); formas de sanção existentes na escola e na classe; existência de procedimentos de controle sobre as ações dos alunos; relacionamento entre os próprios alunos com relação ao respeito ou a ausência deste; existência ou não de comportamentos de cooperação (como e em que momentos); relacionamento entre professores e alunos com presença de respeito unilateral ou mútuo; existência ou não de ambiente cooperativo; ação e reação do professor perante situações de tumulto e conflitos; intervenção da direção ou outros funcionários na relação professor-aluno ou interferência nas posturas do professor.

Nossa presença teve um impacto diferenciado em cada escola. Na Escola 1, percebemos que nossa presença alterou o comportamento dos alunos e que a professora os orientava quanto a disciplina, obediência e respeito durante nossa presença. Na Escola 2, os alunos demonstraram interesse em nos conhecer no primeiro dia de observação, mas foi possível perceber que nada se alterou no comportamento dos mesmos durante nossa presença e, em relação ao comportamento da professora, pareceu-nos natural e a interferência de nossa presença parece ter sido mínima. Na Escola 3, fomos acolhidos com muita curiosidade por parte dos alunos e foi onde o impacto de nossa presença pôde ser sentido mais intensamente, pois os alunos se importavam com as anotações que fazíamos durante as observações, mostravam-se desconfiados como se nosso papel fosse de “vigiá-los” mesmo com a exposição dos nossos objetivos e da pesquisa que fazíamos, cogitando, inclusive, a possibilidade de sermos funcionários do Conselho Tutelar ou assistentes sociais.

No caso das escolas 1 e 2, percebemos que a interferência de nossa presença foi mínima e que os alunos já estavam habituados com a presença de outros observadores em sala de aula, pois em outros momentos as classes tinham a presença de estagiários dos cursos de Pedagogia das diferentes faculdades da cidade. No caso da Escola 3, inicialmente, fomos vistos como estagiários de cursos de Pedagogia, mas como não interferimos nas atividades propostas pela professora, passamos a ser vistos como elemento estranho ao grupo, mas não acreditamos que os alunos apresentaram comportamentos incomuns, porém, alguns alunos preocupavam-se em justificar seu próprio comportamento ou o comportamento de outros colegas.

Além das observações, aplicamos um questionário a 3 alunos das referidas classes, que continham em torno de 25 a 30 alunos e aos professores das mesmas.

O questionário aplicado aos alunos foi composto das seguintes questões:

1. Escreva o que você sabe sobre o que é indisciplina.
2. Na sua escola, tem indisciplina? Como?
3. Na sua classe, tem indisciplina? Como?
4. O que causa a indisciplina?
5. Como você acha que poderia ser resolvido o problema da indisciplina?
6. O comportamento dos alunos é o mesmo dentro e fora da classe?
7. O que você acha disso?
8. O que acontece com alunos indisciplinados na escola?
9. Como são construídas as regras na escola? E na classe?

Além do questionário aplicado aos alunos, também tivemos a aplicação do questionário aos professores, onde foi pedido que as respostas deveriam estar embasadas em sua atuação em sala de aula.

1. O que é indisciplina ?
2. Ela acontece em sua escola? Como?
1. Ela acontece em sua classe? Como?
2. O que causa a indisciplina?
3. Ela pode ser trabalhada, minimizada ou até extinta da escola? Como?
4. A escola e sua forma de organização, contribuem para a ocorrência da indisciplina?
5. O comportamento de seus alunos é o mesmo dentro e fora da classe?
6. O que você acha disso?
7. Quais são as medidas tomadas perante comportamentos indisciplinados dentro e fora da sala de aula?

Os professores, ainda, deveriam analisar três situações “imaginárias” de sala de aula, a fim de se posicionar sobre elas comentando a postura do professor, sua relação com a classe, a existência ou não de indisciplina e de disciplina. Estas situações descreviam a atuação de dois professores com comportamentos semelhantes aos observados nesta pesquisa e um com postura mais próxima ao desejável para a construção de um ambiente cooperativo, visando à construção da autonomia moral.

As situações estão expressas a seguir.

▪ **Situação 1**

O professor André entra na sala com seus alunos em fila e em ordem. Todos se sentam em seus devidos lugares e o professor lhes deseja bom dia.

Em seguida, vai ao quadro passar o cabeçalho e pede que os alunos o copiem. No cabeçalho expõe informações diárias como data, o que será desenvolvido no dia e uma frase de cunho religioso.

Os alunos copiam o cabeçalho rapidamente e em silêncio.

Um dos alunos vai até a carteira do colega para pedir-lhe algo emprestado. O professor lhe pede que fique sentado fazendo a lição, sem atrapalhar os colegas e o mesmo segue as instruções do professor.

As atividades a serem desenvolvidas são expostas pelo professor, com os mínimos detalhes. Aliás, todas as orientações são dadas de forma minuciosa.

Após explicar como será desenvolvida a primeira atividade, o professor inicia sua execução juntamente com os alunos. Nesse momento, expõe tudo de forma bem clara. A elaboração das respostas pelos alunos, muitas vezes, restringe-se a completar o raciocínio do professor, mesmo assim, o professor fala mais de uma vez para que os alunos compreendam ou respondam.

Durante a aula, todos olham para o professor e ficam em silêncio, iniciando a execução das atividades, após sua orientação.

Dá o horário de intervalo e todos saem da sala, de forma organizada.

No retorno à sala de aula, dois alunos relatam que houve empurrões e xingamentos entre eles no intervalo e iniciam-se as acusações mútuas.

O professor lhes pede que fiquem quietos e ouçam o que ele tem para dizer, fazendo referência a atitudes desejáveis de comportamento, que tornam a criança um bom aluno. Critica os dois alunos por terem se desentendido e se ofendido mutuamente. Diz-lhes que lhes encaminhará à direção para que lhes explique o que aconteceu.

Os alunos saem da sala para irem até a diretoria da escola, enquanto os outros prosseguem a execução das atividades pedidas pelo professor.



## ▪ Situação 2

O professor Alexandre entra na sala com seus alunos em fila, no horário de início das aulas. Todos entram e procuram um lugar para se sentarem, de forma agitada e com barulho.

Em seguida, o professor organiza o material da aula do dia sobre sua mesa e vai ao quadro passar o cabeçalho. No cabeçalho expõe informações diárias como data, o que será desenvolvido no dia e uma frase de cunho reflexivo.

A maioria dos alunos copia o cabeçalho rapidamente, enquanto outros não o fazem, ficando sentados e conversando.

A maioria deles está inquieta e, apesar de executarem a atividade, conversam o tempo todo com os colegas em tons de voz alto ou baixo.

O professor interfere dizendo que está tendo muita conversa e que isso atrapalhará o desenvolvimento das atividades.

Em seguida, expõe cada uma das atividades que serão desenvolvidas no dia e a ordem em que devem ser executadas. Orienta que, ao término da primeira, as outras devem ser executadas subseqüentemente.

Os alunos ora executam a atividade, ora vão até a carteira dos colegas para conversar. Alguns se sentam em grupo para executarem juntos as atividades; outros preferem ficar só.

Nem todos os alunos desenvolvem as atividades. Quando percebe, o professor lembra do horário que termina a aula e que terão que executar todas as atividades neste período. Alguns alunos que não tinham iniciado as atividades, o fazem mas, param logo em seguida.

O professor senta-se em sua mesa e atende as dificuldades dos grupos ou alunos que o procuram.

A atividade na classe é constante, seja para executar o trabalho proposto pelo professor ou para conversar.

Dá o horário de intervalo e todos saem da sala, juntos com o professor.

No retorno à sala de aula, o professor inicia a correção coletiva das atividades propostas. Neste momento, pede que prestem atenção e todos participam, respondem as questões, explicam o que entenderam do que foi questionado, debatem. Mesmo participando, alguns alunos se xingam e ofendem o tempo todo, provocando-se uns aos outros.

O professor lhes pede atenção, mas não repreende o comportamento, só pede que haja mais colaboração com os colegas que estão interessados.

Ao final, pede para que os alunos corrijam suas atividades e àqueles que não fizeram, que as façam até o final da aula.

### ▪ Situação 3

O professor Adriano entra na sala com seus alunos em fila, no horário de início das aulas. Todos entram e procuram um lugar para se sentarem, de forma agitada e conversando.

O professor os cumprimenta com um “bom dia” e a maioria da classe responde ao cumprimento, mas a conversa não pára.

No cabeçalho, expõe informações diárias como data e o que será desenvolvido no dia conforme sua programação.

A maioria dos alunos faz silêncio e passa a copiar o cabeçalho.

Quando os alunos fazem silêncio, o professor expõe as atividades que serão desenvolvidas no dia, relacionando à experiências anteriores que já tiveram; expondo que algumas serão desenvolvidas individualmente enquanto outras, serão em grupo.

A primeira atividade é explicada e o professor responde a todos os questionamentos feitos. Quando percebe que os alunos não cessam de perguntar e que as perguntas estão se tornando repetitivas diz que passará em todas as carteiras para tirar dúvidas.

Embora o professor tenha exposto que a atividade seria individual, os alunos começam a trocar informações e o professor chama-lhes a atenção dizendo que o objetivo daquela atividade é verificar o que cada um sabe para que, depois, possa ensinar aos que tiveram dificuldades.

No segundo momento, propõe uma atividade em dupla, onde um só material é produzido pela dupla. No caso, uma produção de texto. Explica que, após a correção cada um poderá ter o seu, mas que aquele é o momento de construir juntos.

Um dos alunos pede para ir ao banheiro e o professor lhe diz que ele deve saber se pode ir ou não, pois há um combinado coletivo sobre idas ao banheiro. O aluno sai da classe para ir ao banheiro.

Na parede, há um lista de sete combinados que envolvem o trabalho em sala de aula, prevê idas ao banheiro, execução de atividades, etc; que, segundo o professor, foram combinados coletivamente, no início do ano.

Dá o horário de intervalo, os alunos se organizam em filas e saem com o professor.

No retorno à sala de aula, nem todas as duplas demonstram a mesma interação, mas em algumas, é nítido que há domínio da criança sobre a atividade. O professor anda pela sala observando o desenvolvimento dos trabalhos e interfere pedindo que a dupla faça tudo junto nestes casos.

Em dado momento, uma das duplas se desentende e as crianças discutem. O professor interfere, conversando com os dois e ouvindo a versão de cada aluno. Depois, pede que conversem sobre o assunto fora da sala, no corredor, e lhe dêem um retorno sobre como resolveram a situação. Os alunos fazem isso e voltam à sala dizendo ao professor que tudo foi resolvido, contando o que conversaram ao professor.

Ao término das atividades, muitos alunos conversam entre si, atrapalhando os demais.

O professor lhes pede que releiam os combinados, que prevê que os alunos devem colaborar com aqueles que não terminaram de executar as atividades.

As situações foram apresentadas a fim contrapor as respostas ao questionário e as observações feitas, apresentando a possibilidade de analisar se o professor se reconhece em um dos perfis apresentados nas situações.

## **4.5 - Caracterização das escolas**

### **4.5.1 – Caracterização da Escola 1**

A escola 1 situa-se em uma área próxima ao centro da cidade, sendo considerado um dos bairros de classe média alta de Presidente Prudente. O prédio escolar é antigo e retrata seu tempo de existência, por ser escuro em alguns espaços como corredores e ter salas mais isoladas. Também, é totalmente tomado por escadarias que dão acesso às salas de aula. Na parte inferior do prédio escolar, onde não existem escadas, funcionam as salas de secretaria, administração escolar e outros. Temos a presença de salas para dentistas, sala de informática onde os alunos têm aulas com pessoas do bairro que prestam serviços voluntários, aula de música com voluntários. Há um amplo pátio coberto com brincadeiras infantis pintadas no chão e quadra poliesportiva descoberta. Funciona, ainda, na escola, uma cantina terceirizada, embora a prefeitura municipal sirva café da manhã, almoço e café da tarde aos alunos, de acordo com o período que freqüentam as aulas.

A sala de aula, por pertencer a uma escola de construção antiga, tem um tablado onde o professor se posiciona em um nível superior (no plano físico) aos alunos.

Na 3<sup>a</sup>. série da escola 1, durante todas as observações, os alunos foram mantidos em duplas determinadas pela professora. As duplas permaneciam em filas durante as aulas formando três fileiras na sala.

#### **4.5.2 – Caracterização da Escola 2**

A Escola 2 situa-se em um bairro distante, bastante afastado do centro da cidade, sendo considerado um bairro de classe econômica baixa da cidade de Presidente Prudente. O bairro é recente na cidade tendo aproximadamente 10 anos, pois é um conjunto habitacional de casas populares. A escola pesquisada é, ainda, mais recente, tendo sido inaugurada no ano de 2002. Portanto, uma construção nova que compreende salas de aula, salas dos setores administrativos, cozinha e refeitório amplos em ótimo estado, banheiros bem conservados, quadra poliesportiva coberta, sala de vídeo, sala do dentista, biblioteca. Apesar de haver escadas de acesso às salas de aulas, há rampas para atender as necessidades dos portadores de deficiências físicas. A pintura da escola é muito boa; as paredes são decoradas com personagens infantis, flores, etc. Nas salas de aulas há armários de concreto abertos (estantes) embutidas na parede onde materiais de uso coletivo são deixados, inclusive, livros escolares e cadernos. Não há desenhos de brincadeiras infantis no chão da escola como observado na escola 1. Também não há cantina terceirizada e a alimentação é servida pela prefeitura municipal, sendo café da manhã, almoço e café da tarde, de acordo com o horário que freqüentam as aulas. Foi possível notar que a maioria das crianças chega mais cedo para tomar o café da manhã e que, aproximadamente, 98% dos alunos almoçam na escola, antes de ir embora.

As crianças, na classe, são organizadas de acordo com o trabalho a ser desenvolvido e há a opção de mudanças de carteiras e de pares, duplas e grupos. A organização espacial também é feita de acordo com o desejo dos alunos, mediante a proposta de trabalho.

### **4.5.3 – Caracterização da Escola 3**

A escola 3 situa-se em um bairro distante, porém, de fácil acesso ao centro da cidade, sendo considerada um bairro de classe econômica baixa, da cidade de Presidente Prudente. Em relação às outras escolas observadas, esta pertence ao bairro economicamente mais carente da cidade. O bairro é antigo e a escola também. Porém, o prédio escolar encontra-se em ótimo estado de conservação e havia sido reformado no ano anterior ao da pesquisa. Nesta escola, as salas de aula são próximas às salas dos setores administrativos, possui cozinha e refeitório amplos e em bom estado, banheiros bem conservados, quadra poliesportiva descoberta, salas de dentista, sala de vídeo e biblioteca.

Há escadas de acesso ao pátio coberto, onde as crianças se alimentam, mas paralelamente há rampas de acesso para atender as necessidades dos portadores de deficiências físicas. A pintura da escola é boa e há a presença de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, no pátio da escola. Ainda, no pátio há um grande cartaz confeccionado pelos professores onde estão expostas as normas disciplinares da escola, como horário de entrada e saída, uso do uniforme (que não é respeitado), conservação dos objetos do ambiente escolar, frequência, comportamento nos corredores.

Nas salas de aulas há carteiras velhas e sujas. Os materiais de uso coletivo são deixados no armário cuja chave fica com a professora.

Não há cantina terceirizada e a alimentação é servida pela prefeitura municipal, sendo café da manhã, almoço e café da tarde, de acordo com o horário que frequentam as aulas. Como na escola 2, a maioria das crianças toma o café da manhã e almoça na escola, antes de ir embora.

As crianças, na classe, são organizadas de acordo com o desejo deles e há, neste sentido, uma separação espacial entre meninos e meninas. Porém, não há determinações pela professora sobre lugares a serem ocupados, são os próprios alunos que se organizam, seja individualmente, em pares, duplas e grupos.

#### **4.6 - Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são alunos e seus professores da terceira série do ciclo I, da rede municipal de educação de Presidente Prudente de três escolas da referida cidade e, respectivamente, seus professores.

Selecionamos, então, uma classe da mesma faixa etária e classificação nas três escolas, ou seja, uma 3ª série do ciclo I.

##### **4.6.1 -Caracterização dos alunos e professores das escolas pesquisadas<sup>2</sup>**

###### **Escola 1**

Os alunos que freqüentam a classe observada da escola 1, na sua maioria, são oriundos de bairros próximos à escola e vão a pé sozinhos ou são levados à escola pelos próprios pais. Em alguns casos, usam transporte escolar particular (perua escolar).

---

2- As informações a seguir foram fornecidas pelos professores ou coletadas no plano diretor da escola.

A maioria dos pais trabalha no comércio da cidade; em construção civil como auxiliares, serventes; possuem pequenas lojas comerciais como bares, mercearias, salões de beleza; em alguns casos, as mães trabalham em casa de família como secretárias domésticas e há casos em que as mães não trabalham fora de casa, sendo somente o pai o mantenedor financeiro da família.

Há um discurso do professor em que relata que algumas crianças não têm apoio e orientação da família em relação à educação escolar e que os pais daqueles que, geralmente, necessitam de uma atenção maior, seja por problemas de aprendizagem ou comportamental, nunca aparecem.

A professora da classe observada tem aproximadamente 30 anos e formação em curso superior com pós-graduação *latu sensu* em trabalho com textos infantis. Atua há 14 anos na educação escolar e trabalha exclusivamente na referida escola. É solteira e não tem filhos.

## **Escola 2**

Os alunos que freqüentam a classe observada da escola 2, na sua maioria, são oriundos de bairros próximos à escola e vão a pé sozinhos ou de transporte coletivo. Em raros casos, usam transporte escolar particular (perua escolar).

A maioria dos pais trabalha no comércio do próprio bairro ou em outros da cidade; em construção civil como auxiliares, serventes; as mães trabalham em casa de família como secretárias domésticas e há casos em que as mães não trabalham fora de casa, sendo somente o pai, o mantenedor financeiro da família. Há, ainda, casos em que ambos os pais estão desempregados e muitos casos em que a criança mora somente com o pai ou com a mãe.

Segundo a professora, a maioria das crianças é abandonada pelos pais, que apesar de terem sua tutela, não têm posturas de cuidado, zelo ou acompanhamento da vida de seu filho.

Há, segundo a professora, quase metade dos alunos que apresentam dificuldades financeiras por desemprego ou baixos salários, o que reflete nas condições materiais dos alunos na escola. Observamos que, em muitas situações, a professora e a escola providenciam os materiais escolares em falta aos alunos que, sequer, tem roupas adequadas para freqüentar a escola; haja vista que em dias de inverno muitas crianças (em torno de 15%) da classe freqüentavam as aulas com agasalhos impróprios para a temperatura e usavam chinelos.

A professora relata que muitos dos pais parecem ter abandonado os filhos em relação à atenção dispensada e aos cuidados essenciais como higiene e alimentação, acompanhamento escolar e de saúde. A falta de cuidados com a higiene, por exemplo, é perceptível.

A professora da classe observada tem 43 anos e freqüenta o último ano de um curso superior. Atua há cinco anos na educação escolar e trabalha em dois períodos escolares, em horários diferentes, além de fazer o curso superior no período noturno. É casada, tem três filhos.

### **Escola 3**

Os alunos que freqüentam a classe observada da escola 3 são crianças muito pobres, oriundas de bairros próximos à escola e vão a pé, sozinhos ou em casos raros, usam transporte coletivo.

Alguns pais trabalham no comércio da cidade; porém, a maioria trabalha em construção civil como auxiliares, serventes ou estão desempregados.



Ainda, há muitos casos de separação de pais e de ausência dos mesmos na educação dos filhos, conforme relato da professora.

Segundo relato da professora e segundo nossa observação em momentos de conversas entre as crianças da classe, foi possível abstrair que as crianças têm o hábito de convivência fora do ambiente escolar, em brincadeiras nas ruas em que moram, no bairro em que está situada a escola. Nestes momentos de convivência extra - escolar, foi possível perceber que existem conflitos entre os alunos e que, muitas vezes, são levados à escola e alguns da escola também são levados para fora dela, conforme fala dos próprios alunos:

*Nós vamos acertar aquela parada de ontem a tarde.*

*Depois eu te pego na rua e você vai achar ruim.*

*Não vai ficar se protegendo com teu irmão. Depois, eu te pego, viu?!*

Nesta escola, estes acontecimentos eram observados cotidianamente.

A professora da classe observada tem, aproximadamente, 40 anos e formação em curso superior, Pedagogia. Atua há 15 anos na educação escolar e trabalha exclusivamente na referida escola.

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados apresentados e analisados a seguir fazem parte das observações sobre as formas de relação professor-aluno e do questionário aplicado a alunos e professores das três escolas.

A análise dos dados, neste momento, será feita sobre as observações nas três escolas. Posteriormente, serão apresentados os dados coletados dos questionários aplicados aos alunos e aos professores de cada escola comparativamente. Por fim, fazemos uma análise de todos os dados coletados.

As observações de cada escola serão apresentadas separadamente, enquanto os questionários de professores e alunos e as situações imaginárias apresentadas aos professores serão analisados conjuntamente, de forma comparativa.

### **5.1 – Descrição e análise das observações**

#### **5.1.1 - Observações na Escola 1**

As observações na Escola1 se deram todas às terças-feiras no período da manhã, durante cinco dias letivos, do horário das 7:00 às 11:00 horas.

Embora o foco do trabalho seja a análise da relação professor-aluno, algumas observações extra-classe sem a permanência e orientação da professora foram feitas e trouxeram algumas contribuições para análise do contexto e, portanto, serão utilizadas e relatadas.

O horário de entrada para o início das aulas é às 7h30, porém, os alunos chegam a partir das 7h00. Ao chegarem, realizam, livremente, atividades na

quadra ou no pátio coberto em que existem algumas brincadeiras infantis folclóricas desenhadas no chão.

O ambiente em geral é tranquilo, mas é possível perceber alguns conflitos isolados entre alunos como a provocação de um colega por outro que toma posse de seu boné e a reação do primeiro que revida jogando uma pedra. Neste sentido, analisamos que algumas crianças têm dificuldades em resolver conflitos interpessoais de forma amena e que a agressão física e verbal está presente no relacionamento entre os alunos. No momento em que acontece o conflito, há funcionários da escola no pátio que não atendem a toda a demanda e que, quando percebem algo, “separam” os alunos que entraram em conflito para que não se agredam mais; tomando, portanto, uma atitude apenas momentânea sem apresentar uma preocupação de que a cada atitude e postura tomada estão contribuindo para a formação moral do indivíduo.

Ao bater o sinal, os alunos encaminham-se às filas no pátio coberto e fazem a oração inicial coletivamente. Quando começa a oração, a maioria dos alunos está dispersa, mas ao rezar o “Pai-Nosso” todos se concentram calando-se ou orando.

Há, portanto, uma tentativa de homogeneização de comportamentos que não parece atingir os objetivos da equipe, precisamente, o de acalmar as crianças. Assim, não é possível perceber nenhuma atitude positiva advinda ou originada desta prática.

Ao contrário, assim que acaba a oração e as crianças se dirigem ao refeitório para tomar o café da manhã, podem ser observados comportamentos que ferem a “ética” pretendida pelos professores da escola como, por exemplo, “furar” filas, empurrar o colega, agredi-lo com ofensas verbais.

Alguns pais que levam seus filhos à escola e ficam por lá até o horário de entrada, seguem o mesmo ritual que os alunos, fazendo a oração juntamente com eles. Como não tivemos contato com os pais dos alunos da escola, não poderemos determinar se concordam ou não com essa atividade escolar, mas ao observar a atitude daqueles que estavam presentes no momento de entrada, podemos afirmar que estes concordam com tal atividade, e podemos supor que isso ocorre com a maioria dos pais, posto que não há reclamações a respeito desta prática na escola.

Após o café da manhã, que é usufruído pela minoria (em torno de 20% dos alunos da classe) os alunos dirigem-se à sala de aula.

A professora tem o hábito de preparar o ambiente antes da chegada dos alunos arrumando seus materiais pessoais e organizando a classe para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, assim que os alunos chegam à classe é possível iniciar o trabalho sem maiores delongas.

Se houver carteiras vagas por ausência de alunos, a professora determina as alterações entre pares. Justificou-se a nós dizendo utilizar-se do critério de produtividade e conversas paralelas. Essa atitude demonstra que as orientações são bastante diretivas e, conseqüentemente, há um grau de dependência dos alunos em relação às ordens dadas pela professora.

Sabemos que esta postura da professora não propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, seja do desenvolvimento intelectual ou do moral.

Piaget (1930/1996), nos procedimentos de educação moral, alerta-nos sobre a necessidade da ação, interação e tomada de decisões pelas crianças, como a compreensão das regras, para que pudéssemos obter a tão discursada

autonomia moral. Desta forma, ele questiona sobre objetivar o desenvolvimento moral a partir de um ensino onde prevaleça o respeito unilateral. Piaget (1930/1996, p.11) faz a seguinte questão para discutir a postura de alguns professores: “É possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores?”.

E, parece nos responder exatamente sobre as situações observadas nesta classe.

A classe, desse modo, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade: a comunicação entre alunos é proibida e a colaboração quase inexistente. Ao contrário, na medida em que o trabalho suscita a iniciativa da criança, torna-se coletivo; pois se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar.(PIAGET, 1930/1996, p.21).

Porém, diferentemente do que orienta Piaget (1930/1996), o trabalho proposto não é ativo; pelo contrário, é totalmente direcionado e resulta num comportamento passivo dos alunos, demonstrando a necessidade de intervenção da professora para provocar ações, pois se não houver nenhuma orientação ou permissão da professora, os alunos mantêm-se em silêncio, respondendo somente o que é perguntado e executando aquilo que é ordenado.

Piaget (1931/1998, p.61), mais uma vez, discutirá situações semelhantes a que observamos e relata que, neste caso, temos o que ele chama de “solidariedade externa”.

(...), pois os indivíduos são solidários entre si porque obedecem a uma regra exterior que é absoluta e intangível. A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e cooperar. (PIAGET, 1931/1998, p.61).

Todas as ações da professora e encaminhamentos que são feitos levam a essa compreensão. A rotina da classe é iniciada pelo cabeçalho colocado na lousa e, prontamente, copiado por todos os alunos. Todas as regras são ditadas pela professora que detém toda a forma de organização da sala de aula sobre os alunos.

Fica claro, de acordo com nossas observações, que as regras são determinadas por autoridades maiores na escola, a saber, professores e direção. Não há, portanto, construção de regras com os alunos e, conseqüentemente, consciência autônoma sobre essas regras, pois são regras impostas.

A professora atribui grande importância à obediência, como pudemos observar nos momentos em que orienta o comportamento de seus alunos através de *sermões* em que enfoca a importância de obedecer às suas orientações para que tudo dê certo; tanto em momentos do desenvolvimento das atividades, quanto nos momentos em que comenta a relação entre os próprios alunos. Dessa forma, cremos que a professora da classe analisada deixa claro que a disciplina está relacionada à obediência.

Em nossas observações, pudemos registrar que as orientações religiosas também estão presentes no cotidiano desta sala de aula por intervenção da professora. No cabeçalho, é colocada sempre uma frase do dia como, por exemplo, "Obrigado Jesus, por mais este dia"; "Jesus, proteja nossa família"; sem que haja leitura, discussão ou comentários sobre o mesmo, caracterizando uma atividade mecânica.

É difícil compreender a utilização de frases de cunho religioso, juntamente com as orações realizadas no momento de entrada para a sala de aula,

sem crer que a professora e a escola relacionam o bom comportamento a essas práticas.

Parece estar implícito que a prática da oração e a utilização de frases *moralizantes* seja capaz de *moldar* ou formar personalidades dóceis, resignadas em manter padrões de comportamentos considerados os ideais pela escola, ou seja, de obediência, silêncio e docilidade.

No entanto, acreditamos que a utilização de frases religiosas e sermões que pregam modelos de comportamentos não podem ser consideradas como ações que desenvolvam moralmente indivíduos.

É esse “moralismo” religioso observado no momento da entrada e nos cabeçalhos, criticado por autores como Aquino (1996), que não resultam em formação moral, ou melhor, em desenvolvimento moral.

Portanto, fugazes são as passagens onde se constata que a escolarização, como prática social concreta ou objeto teórico, não tenha sucumbido a propostas moralizantes, com vistas a suposto aperfeiçoamento e/ou salvação da condição humana. E o teor normativo das relações, bem como o caráter messiânico dos textos, são prova disto, em que quase sempre se visa o aprimoramento da conduta tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende.(AQUINO, 1996, p.47).

Há que diferenciar, portanto, desenvolvimento moral de moralismo. O primeiro, como já discurremos anteriormente é oriundo de um objetivo de formar seres moralmente autônomos através da ação por cooperação e reciprocidade enquanto que o segundo pode caracterizar um desejo de padronizar comportamentos, crenças através do uso de valores religiosos sem estabelecer vínculos com as ações praticadas e posturas adotadas.

Ao discutir sobre formação de valores na escola, Menin (2002) expõe a existência de práticas nas escolas caracterizadas por posturas doutrinárias.

Há posturas doutrinárias, de acordo com as quais acredita-se que um conjunto de valores, considerados fundamentais, devem ser transmitidos prontos a todos, como verdades acabadas. (...) Certos valores são tomados como postulados, verdadeiros por si próprios e, deles, outros são derivados: a existência de Deus em cada um de nós e o respeito ao próximo como respeito a ele, por exemplo. (MENIN, 2002, p.2-3)<sup>3</sup>.

Menin (2002, p.4)<sup>3</sup> discute neste texto que há casos em que a educação de valores se dá por “transmissão de normas prontas” e que o professor é quem decide quais são os valores que devem fazer parte da formação do aluno e qual é o ideal de comportamento. Ainda, certos professores dão o mesmo status à formação moral e à transmissão de matérias científicas utilizando-se dos mesmos métodos para ensinar um ou outro conteúdo.

No caso das aulas que observamos, a professora mantém uma postura de detentora de uma verdade que não deve ser discutida, do que é certo ou errado, do que é bom ou ruim e, conseqüentemente, quais comportamentos são desejáveis.

Em sala de aula, todas as atitudes são direcionadas pela professora, desde a execução de atividades pedagógicas à movimentação na classe.

Nesta classe, por tratar-se de um prédio muito antigo, foi notada a presença de um tablado fixo em que o professor se posiciona. Não foi observável, porém, se o fato de posicionar-se fisicamente, acima do nível de seus alunos, tenha comprometido ou interferido na relação entre os mesmos.

Tudo o que é dito pela professora da escola 1 é ouvido pelos alunos que o executam obedientemente. Dessa maneira, não é possível dentro da sala de

---

3- Esse texto foi pesquisado via on-line e, portanto, os números de página não são os mesmos que aparecem na versão impressa da revista Educação e Pesquisa (vide referências bibliográficas).



aula, observar nenhum momento de discussão ou de situações conflituosas entre os pares e entre professor e aluno, pois o direcionamento é específico e não permite fatos não previsíveis e indesejáveis.

O que não significa, porém, que a falta de conflitos, por si mesma, seja positiva, pois não é desejável para Piaget (1932/1994) a existência de um ambiente coercitivo, que forma indivíduos obedientes e submissos, onde prevalece o respeito unilateral; no caso da criança ao adulto, interferindo, inclusive na noção de igualdade e justiça.

(...) podemos supor que o respeito unilateral, neutro em seu conteúdo em relação à justiça distributiva (...), constitui um obstáculo, devido ao seu próprio mecanismo, ao livre desenvolvimento do sentimento de igualdade. (PIAGET, 1932/1994, p.212).

E mais, esta postura do adulto para com a criança não irá determinar somente a relação adulto - criança, mas também, a relação entre pares de uma mesma faixa etária; que relacionarão o conceito de justiça ao de autoridade e, autoridade imposta de fora, criando no indivíduo uma dependência às normas e uma obediência “cega” às mesmas.

A consequência, também, na relação entre as crianças é exposta por Piaget como prejudicial.

Não só não há igualdade possível entre adultos e crianças, mas ainda a reciprocidade entre crianças não poderia ser ordenada: imposta de fora, apenas conduz a um cálculo de interesses, ou fica subordinada às noções de autoridade e regra exterior, que são sua negação. (...) Há, aí, convenhamos, o oposto daquela autonomia que o desenvolvimento da justiça requer: a justiça só tem sentido se é superior à autoridade. (PIAGET, 1932/1994, p.212).

A partir destas contribuições de Piaget podemos compreender o comportamento de obediência dos alunos em relação à professora que, para obter

essa resposta de conformidade da classe, orienta todas as atividades com calma e de maneira bem direcionada, esmiuçada em detalhes.

A classe obedece, dessa maneira, a todas as orientações dadas pela professora, pois, quando algo sai do padrão, sua reação é de refrear qualquer comportamento indesejável. Ao perceber que um aluno não desenvolveu prontamente a sua orientação, a professora chama-lhe a atenção questionando o porquê de sua atitude e explicando-lhe que aquele tipo de comportamento não o levará a nada e que ninguém aprende nada se não fizer as atividades com capricho.

O silêncio na classe é absoluto e, ao menor ruído, a professora intervém na busca do controle da situação. Este silêncio, porém, não pode ser considerado como sinônimo de interesse ou envolvimento, pois é possível notar que, em alguns casos, a criança mantém-se em silêncio, mas desenvolve furtivamente outras ações como mexer com tesouras, lápis, etc., transformando-lhes em “brinquedos”.

Esse ambiente caracteriza-se por relações autoritárias onde, claramente, a professora determina tudo o que é desenvolvido e controla todos os comportamentos dentro da classe.

É interessante notar que a professora não altera sua voz e que, portanto, não foram presenciadas situações constrangedoras como gritos. Tal fato, porém, não evita que situações de exposição do aluno de forma humilhante aconteçam como chamar a atenção do mesmo diante da classe, expondo-os a uma situação de constrangimento, para depois, encaminhá-los à direção quando da ocorrência de comportamentos indesejáveis fora da sala de aula, como chutes, empurrões, xingamentos, etc.

Temos, claramente, a observação de um ambiente em que seus atores não conhecem o significado de autonomia, visto que os alunos são totalmente controlados em suas ações dentro da sala de aula.

Durante as observações, foi possível notar que até para dirigir-se ao banheiro os alunos são obrigados a fazê-lo em dupla e que, portanto, não se sentem livres nem para administrar aspectos biológicos, ou seja, as necessidades físicas pessoais.

Quando questionada oralmente a respeito, a professora justificou-se dizendo que era uma forma de manter a ordem na escola, para que não se causasse tumulto no banheiro, pátio, etc.

Esta justificativa, porém, não explica tal postura, pois se uma criança sozinha pode causar transtorno nos corredores e banheiros, quem garantirá que em dois eles deixarão de fazê-lo quando a tendência poderia ser a de unir forças e, então, provocar mudanças ou conflitos?

As regras, como essa de somente usar o banheiro em duplas, são determinadas e “construídas” pela professora e, em momento algum, há questionamento pelos alunos sobre elas.

Não há, portanto, existência de democracia nesse ambiente.

Uma escola democrática pressupõe relações em que docentes se constituem como autoridade perante seus alunos e alunas, mas (...), podemos entender que essa autoridade deve ser fundada no respeito mútuo, no prestígio e na competência profissional e não em relações autoritárias e de respeito unilateral. (ARAÚJO, 1999:43).

O que temos, neste ambiente, portanto, é respeito unilateral. Tem-se, simplesmente, obediência que não pode ser interpretada como positiva, pois inibe ações autônomas, inibe a democracia, a cooperação, o respeito mútuo e,

conseqüentemente, o desenvolvimento moral. O respeito existente nesse ambiente é o da criança para com o adulto, do aluno para com o professor.

Esse respeito unilateral adquirido por este professor e a ausência de comportamentos indisciplinados advêm de ações coercitivas e autoritárias e não, como o desejável, de prestígio e competência pelo seu conhecimento, pelo trabalho desenvolvido, pela construção de um ambiente de respeito mútuo.

A criança começa por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda como intangíveis e devendo ser conservadas literalmente. Além disso, vimos que essa atitude resulta da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores e da pressão exercida aos próprios adultos. (PIAGET, 1932/1994, p.93).

Em uma das observações feitas, dois alunos se desentendem e se agredem fisicamente dentro da classe. A reação da professora é pedir que se separem e fiquem sentados, lembrando que vários alunos haviam “perdido” a aula de Educação Física por apresentarem comportamentos indisciplinados na semana anterior; numa clara declaração de forma de “controle”, através de uma “troca” - algo prazeroso aos alunos por um comportamento desejável.

Os alunos se acalmam e sentam-se e a professora dá a questão por encerrada após proferir um “sermão” sobre bom comportamento à classe toda. Em nenhum momento, a professora preocupa-se em descobrir a origem do desentendimento, demonstrando apenas uma ação pontual.

Não há, portanto, um trabalho a ser desenvolvido no sentido de objetivar a diminuição dos conflitos ou a melhor convivência entre alunos e entre alunos e professores.

Temos claro, também, que o desenvolvimento de uma moral autônoma não é objetivada por esta professora tendo em vista suas posturas perante momentos conflitantes.

No desenvolvimento da moral autônoma, o ideal é que se discutam e elaborem coletivamente as regras e as situações de conflito devem ser resolvidas com discussões a respeito do ocorrido para que se oportunize ao grupo, repensar e (re) elaborar as regras, discutir valores, refletindo sobre o que é justo; procurando, inclusive, opções de atitudes significativas que vão se concretizar como formação e não apenas como controle ou padronização de comportamentos.

Nota-se que os meios utilizados pela professora não têm relação com procedimentos de formas de trabalho sobre esses comportamentos que são indesejáveis. Ademais, são todos pontuais, agindo somente sobre determinada situação, mas não é percebido nenhum trabalho contínuo no sentido de criar um ambiente cooperativo ou de reciprocidade. Usam-se, inclusive, “ameaças” que parecem amedrontar os alunos, como induzi-los a pensar que aqueles que têm comportamentos indesejados são encaminhados à Febem.

Diante das observações aqui apresentadas, não poderíamos, certamente, encontrar comportamentos indisciplinados em alunos obedientes, submissos e, portanto, heterônomos. Nem mesmo a ação caracterizada como resistência que poderia estar presente nos comportamentos indisciplinados, segundo a perspectiva institucional, pôde ser observada, pois para que uma ação advinda de uma postura de resistência seja tomada, é preciso haver consciência em relação ao questionamento das regras vigentes. Porém, seres heterônomos não fazem questionamentos contrários às ordens.

A única tentativa percebida como mais espontânea são os comportamentos em momentos de entrada e intervalo em que não se tem a “vigilância” da professora. Porém, as relações são permeadas por desrespeito e injustiça, uma vez que a autonomia moral e a reciprocidade não são desenvolvidas.

Após a análise destes dados, podemos estabelecer um perfil deste ambiente e, conseqüentemente, da professora e de seus alunos. O ambiente que existe nesta classe é o de controle, de formas de homogeneização, de coação, de sentimentos de medo, de obediência inquestionável; a relação entre professor e alunos é de total assimetria e prevalece o respeito unilateral, dos alunos para com a professora.

Questionamos-nos sobre qual seria o comportamento, a forma de organização destes alunos sem a “tutela” desta professora e, até que ponto, essa heteronomia estaria sendo prejudicial aos alunos.

Menin (1996) discute a questão da heteronomia como sendo necessária em períodos de nossa vida. Como já discutimos anteriormente, todo ser humano passa por um estágio de heteronomia, que se encaminhará para a autonomia a partir da vivência em um ambiente que estimule a reciprocidade, o respeito mútuo, a autonomia, enfim.

Não há nenhum mal em sermos heterônomos em grande parte do tempo de nossa vida social. Não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema é quando só somos heterônomos. Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazemos tudo o que nos der na telha! (MENIN, 1996, p.41).

Concordamos com Menin (1996), que seres heterônomos quando não estão sob o controle, a vigilância, poderão agir de forma inadequada socialmente, demonstrando que sua “obediência” à regra se dá pela coação e não pela concordância com a mesma.

Foi o que verificamos nos momentos em que os alunos estão fora do poder de controle da professora, ou melhor, longe de seus olhares e vigilância. Nestes momentos, os alunos demonstram haver falta de respeito entre si,

demonstram que não têm desenvolvido noções de respeito mútuo e apresentam comportamentos agressivos, ignorando as “regras de boa convivência” tão preconizadas pela professora.

É natural esperar que o comportamento dos alunos fora da classe seja diferenciado e que não seja permeado pela cooperação e solidariedade, posto que esses valores não são desenvolvidos cotidianamente.

Menin (2002, p.5)<sup>4</sup> afirma que “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”. É exatamente isso que pudemos observar na relação entre os alunos, nos momentos em que a professora não está presente.

### **5.1.2 - Observações na Escola 2**

As observações na Escola 2 se deram às quartas-feiras no período da manhã, das 7:00 às 12:20 horas, durante cinco dias letivos.

Nesta escola, também, foram realizadas observações extra-classe sem a permanência e orientação da professora, ou seja, nos momentos de entrada, pois mesmo no momento de intervalo/almoço dos alunos, os professores ficam presentes no pátio escolar. O horário de entrada para o início das aulas é às 7:15 horas, porém, os alunos chegam a partir das 7:00 horas para tomar o café da manhã. Essa prática é hábito de muitos alunos da escola e é um momento em que

---

4- Esse texto foi pesquisado via on-line e, portanto, os números de página não são os mesmos que aparecem na versão impressa da revista Educação e Pesquisa (vide referências bibliográficas).

os alunos só têm a presença das cozinheiras no pátio, pois professores, direção e outros funcionários, permanecem na sala dos professores ou secretaria, etc.

Este é um momento em que os alunos, habitualmente, chegam à escola e vão diretamente à cozinha para pegar seu café da manhã. Tomam seu café da manhã nas mesas do pátio, de maneira autônoma e organizada e mantêm o hábito de guardar os canecos utilizados na refeição em lugar apropriado após utilizá-los, embora, não se perceba nenhum funcionário orientando tal ação. É raro ver alunos que não tomem o café da manhã na escola e, também, ver pais no pátio da escola nesse momento, pois segundo normas da escola explicitada pela direção, somente pais que precisem falar com professores, direção ou secretaria devem entrar na escola com o aluno e fazê-lo, preferencialmente, por portão específico em horário que professores possam atendê-los sem prejudicar o andamento dos trabalhos em sala de aula.

Este momento indica a existência de um ambiente tranquilo em que os alunos têm ações autônomas para decidir se querem ou não tomar o café da manhã, fazê-lo sozinhos e comerem o necessário e desejável.

A alimentação nessa escola é realizada, inclusive, por alunos que têm condições de alimentar-se em casa, demonstrando que há uma escolha entre alimentar-se em casa ou na escola e, mesmo assim, a alimentação é feita na escola por alunos, professores e outros funcionários.

Percebemos, tanto nesse momento quanto no momento de almoço, que os alunos têm prazer em comer na escola e acreditamos que seja devido ao cuidado ou carinho que as cozinheiras têm com a refeição que é servida, que é variada e de ótima qualidade e demonstram preocupação em utilizarem bem os recursos que têm. O alimento que chega até esta escola é enviado pela prefeitura a



todas as escolas, porém é comum ouvirmos relato e até observarmos refeições que não têm aprovação dos alunos em outras escolas que, muitas vezes, se alimentam na escola por não ter o que comer em casa.

Quanto ao comportamento dos alunos nas relações interpessoais, nestes momentos, ativemos-nos nos alunos da classe observada e percebemos que são momentos em que eles conversam ou brincam. Serão relatadas posteriormente, situações de desentendimento entre os alunos dentro da classe, porém, fora da classe isso é incomum. Durante as observações, aconteceu um caso extra – classe, em que dois alunos se desentenderam por conta de um jogo de figurinhas de chicletes, surgindo discussão entre eles e outros alunos para decidir quem era o certo e o errado. Na volta à sala de aula, a direção pede para chamar estes alunos e a professora pede que eles lhe expliquem o que aconteceu para que ela possa entender a situação. Em seguida, sem posicionar-se, mas ouvindo os dois alunos, a professora os leva até a direção e volta sozinha depois de alguns instantes. Diz-nos que quando a diretora fica sabendo de algum incidente como brigas em momentos de entrada ou almoço chama os alunos para conversar sobre o assunto. Quando os mesmos voltam à sala de aula, recebem chacotas dos colegas, mas não demonstram rancores de um com o outro. Aliás, é comum que, mesmo depois de discussões e brigas, os alunos desta classe se interajam como se nada tivesse acontecido.

Ao bater o sinal de entrada, os alunos encaminham-se às filas no pátio coberto e, na chegada do professor, vão para a sala de maneira ordenada. A classe observada é uma das que vão para a sala de aula de forma mais desorganizada, pois nem todos os alunos se mantêm em filas como nas outras

classes. A professora não tem nenhuma postura de repreensão, mas os alunos entram na sala como todos os outros que estavam em fila.

Não é percebida nenhuma tentativa de homogeneização de comportamentos, mas somente uma maneira de organização do horário de entrada nas salas de aula, o que é positivo.

A professora cumprimenta os alunos na porta da classe conforme eles vão entrando. Todas as meninas a beijam, enquanto só alguns meninos o fazem.

Ao entrar na sala, a professora abre o armário, organiza seus materiais de trabalho na mesa enquanto alguns alunos levam-lhe cadernos e livros para que veja. Ela atende esses alunos que estavam lhe entregando atividades enviadas para casa e, em seguida, levanta-se e vai ao quadro para anotar o cabeçalho em que consta nome da escola, data e agenda do dia em que esclarece as atividades que serão desenvolvidas. Há, também, uma mensagem posta na lousa junto ao cabeçalho, a cada dia uma mensagem diferente é colocada. Eis dois exemplos:

- As águas são sempre puras em suas nascentes.
- Sê como o sândalo que perfuma o machado que o fere.

A professora não faz nenhum comentário, discussão ou até mesmo, leitura das mensagens expostas e os alunos também não a questionam, a não ser que não conheçam uma palavra, como no segundo exemplo “sândalo”, em que alguns a questionam sobre o que seja.

Como observado na Escola 1, esta professora utiliza sentenças que buscam transmitir mensagens a respeito de comportamentos desejáveis. No primeiro caso, são usadas frases de cunho religioso e neste, a professora usa frases

de reflexão que, não são sequer discutidas ou interpretadas com os alunos. Se a postura da professora, em relação às frases apresentadas, fosse a de discuti-las coletivamente com os alunos, poderíamos compreender isso como tentativa de reflexões a respeito de idéias, posturas e valores. Porém, a atividade é mecânica, pois os alunos somente copiam a frase, sem discutirem-nas, sem exporem idéias a respeito das mesmas e do que elas apresentam. Não vemos, portanto, nenhum objetivo específico em relação ao trabalho com valores, por exemplo. Será que se acredita que a simples ação mecânica da cópia de frases reflexivas levem à reflexão? Se a resposta for afirmativa será também ingênua, posto que o exercício mecânico da cópia não pode ser responsável por atitudes desencadeadoras de conflitos de idéias, de reflexão, de formação moral.

No momento em que a professora passa o cabeçalho, os alunos mantêm um comportamento que pode ser caracterizado como algazarra, pois há muita gritaria na classe, batidas espalmadas nas carteiras, conversas e brincadeiras dentro da classe.

No primeiro dia de observação, uma situação nos chamou a atenção dentre o caos que estava a classe.

Um dos alunos que estava sentado à minha direita, que chamaremos de D, grita os nomes de alguns colegas que o ignoram e não lhe respondem. Mesmo assim, D continua gritando e dizendo nomes ofensivos aos colegas, tentando chamar-lhes a atenção com xingamentos; levanta-se de sua carteira e passa entre os corredores de carteiras, mexendo e provocando os colegas. Os xingamentos e também as demais atitudes são ignorados pelos outros alunos.

Este é o aluno cujo comportamento mais chama a nossa atenção, embora, outros tenham comportamentos semelhantes.

Neste momento, a desordem está generalizada.

A professora, de pé, tenta conversar com a classe que, acalma-se um pouco para ouvi-la. Ela, então, expõe a agenda do dia e as atividades que serão desenvolvidas. Por tratarem-se de conteúdos que já haviam sido trabalhados, a professora pede que os alunos iniciem as atividades conforme expostas no cabeçalho e as executem na ordem em que foram colocadas. Para tanto, poderão sentar-se individualmente, em dupla ou grupos conforme desejarem, para que as atividades sejam desenvolvidas seqüencialmente; enquanto isso se põe a disposição para tirar dúvidas e auxiliar os grupos que encontrarem dificuldades.

Essa atitude demonstrou-nos, no primeiro dia de observações, uma possibilidade de encontrar um ambiente em que a autonomia intelectual e moral fosse objetivada. A proposta era a de que os próprios alunos dominassem a utilização de seu tempo no desenvolvimento das atividades, porém, muitos deles não desenvolvem as atividades propostas e interferem no trabalho que está sendo desenvolvido por outros colegas, através das brincadeiras, gozações e provocações.

Quando questionada a respeito, a professora nos declarou que desenvolver um ambiente em que os alunos agissem com autonomia era seu objetivo, porém, acreditamos que seu comportamento possa estar demonstrando uma postura *laissez-faire*. Vamos aos fatos observados para que possamos analisar a existência ou não dessa postura.

A reação dos alunos diante das orientações da professora não é positiva. Em determinada observação, pudemos perceber que assim que a mesma orienta a classe sobre o trabalho a ser desenvolvido, 32 alunos dos 36 presentes na

classe passam a se organizar para executá-las, porém, após 20 minutos este número passa a ser de 29 alunos e vai diminuindo com o passar do tempo. Após, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos somente 21 alunos da classe executam com atenção a atividade. Do restante, em torno de 8, brincam enquanto executam lentamente a proposta feita; 3 alunos não fazem nada e 4 atrapalham os colegas com brincadeiras ofensivas como xingamentos, empurrões, “tapinhas”. Toda a classe faz muito barulho com conversas, seja para desenvolver o trabalho ou para desenvolver atividades paralelas.

Ao discutir o trabalho com valores na escola, Menin (2002, p.6) debate o perigo de uma “posição relativista em educação de valores, em que valores e contra-valores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção”. A situação exposta em Menin (2002) objetivou discutir valores em educação na escola como um todo; mas pudemos perceber essa relativização mesmo dentro da sala de aula em que o professor se abstém de um trabalho planejado ou reflexivo em educação de valores.

Na classe em que realizamos nossas observações, forma-se um ambiente de caos em que não só a educação de valores é relativizada, como também o trabalho com conteúdos o é, pois a não execução de atividades por parte de algumas crianças caracteriza o não aproveitamento.

Não estamos defendendo que somente ocorra aprendizagem em ambientes silenciosos, pelo contrário, entendemos que a movimentação é necessária e que em uma proposta de construção de conhecimento pelo aluno, a agitação partindo da ação intelectual e física para o desenvolvimento das propostas escolares, é fator natural.

A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode

se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. (AQUINO, 1996, p.53).

Entretanto, as observações feitas nesta classe, demonstram que não há nenhuma forma coerente de organização, pois somente 50% ou 60% da classe são alunos produtivos que, de certa forma, ficam alheios aos movimentos do restante da classe e esforçam-se para se concentrarem nas atividades propostas.

Ora, sabemos que certa disciplina é necessária para o bom desenvolvimento de atividades escolares que, nos casos observados, exigiam concentração.

A disciplina (...) nem sempre implica a clareza de regras apresentadas verbalmente, mas sempre implica a clareza de meios e objetivos para um trabalho. Tanto o trabalho do professor, que é o ensino, como o do aluno, que é a aprendizagem, só são possíveis porque há uma ação em alguma medida metódica e regrada, portanto disciplinada, mesmo que permeada por comportamentos que não sejam identificados como a *boa ordem*. (ARAÚJO, 1996, p.134).

Aquino (1999, p.150) defende a existência de um “contrato pedagógico para que não se caia no estado de anomia, ou seja, de ausência de consciência das regras”. Expõe que não se pode esperar do aluno responsabilidade e cumprimento de normas de funcionamento que ele desconhece ou que não foram trabalhadas. O contrato pedagógico a que se refere Aquino (1999) é a sistematização de regras construídas coletivamente (entre aluno e professor) para que o princípio da educação escolar, a (re) construção conhecimento, seja cumprida. Regras estas, pautadas “no respeito mútuo, escuta alheia, solidariedade e responsabilidade no trato com os outros” (Aquino, 1999, p.149). Apesar de não discutir a relação entre o respeito ao contrato e a idade do aluno, Aquino (1999, p.150) remete-se às etapas do desenvolvimento moral considerando a anomia, a

heteronomia e a autonomia, respectivamente. Discute que, mesmo na etapa inicial em que há a ausência de consciência de regras, o aluno participa do jogo e o “papel do contrato é fundamental” para que não se configure o “*laissez-faire* pedagógico”. No momento do estado de heteronomia, o papel do professor se tornaria fundamental em manter sua palavra a partir do contrato estabelecido. Cumprida esta etapa, chega-se ao estado de autonomia “em que os alunos já sabem o que deve ou não ser feito - e o fazem por vontade própria”.

Ao discutir a necessidade do contrato pedagógico, Aquino (1999) alerta sobre o perigo da falta de posicionamento do professor.

Os alunos engajam-se ao jogo mas desconhecem seus princípios de funcionamento, não tendo clareza quanto ao que deve ou não ser feito. É aí que entra o papel modulador do contrato. Curiosamente, a relação professor-aluno pode não ultrapassar esse patamar de indissociação em certas circunstâncias. É o caso do *laissez-faire* pedagógico. (AQUINO, 1999, p.150)

Aquino (1999) aponta, portanto, que se alguns princípios de funcionamento não forem observados e que, se não houver indissociação entre aluno e professor, tem-se instalado um ambiente *laissez-faire*.

Na classe em que fizemos as observações imperam a falta de respeito mútuo e as agressões, sejam elas físicas ou verbais e a postura da professora perante tais fatos parece ser de alienação, parecendo estar tudo acontecendo dentro da normalidade.

A perspectiva moral nos apontará, também, a necessidade de existência de regras para o desenvolvimento moral. Segundo Piaget (1932/1994, p.23), *toda* “moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

De acordo com as pesquisas realizadas por Piaget (1932/1994), a moralidade começa pelo respeito às regras, inicialmente regras motoras criadas pela

própria criança; em seguida regras imitativas das ações dos adultos com alterações para adequá-las aos interesses inerentes ao momento de um jogo, por exemplo; posteriormente, como forma de organização coletiva para que se igualem entre os participantes de um determinado jogo, os mesmos direitos e deveres; por fim, a rigorosidade com as regras que devem ser previstas anteriormente ao início de qualquer jogo e prever todas as situações decorrentes daquele jogo. Mesmo que a moralidade venha do respeito que adquirimos às regras, este respeito advém do que temos pelas pessoas que nos impõem estas regras, seja ele unilateral ou mútuo.

A ausência de regras que dirijam o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, portanto, trará dois prejuízos. Um, ao cumprimento do princípio da educação escolar na perspectiva institucional e, outro, ao desenvolvimento moral segundo a perspectiva moral piagetiana.

Apesar de um discurso em que defende idéias de liberdade e de responsabilidade para se chegar à autonomia, no momento da prática há um choque quando, durante os conflitos, a liberdade individual não é respeitada entre os alunos, as características pessoais tornam-se motivos de chacotas e a responsabilidade não é valorizada como princípio moral pelos alunos que não respeitam prazos, não cumprem tarefas.

Araújo (1996, p.104) relata que algumas escolas objetivando a formação do indivíduo autônomo demonstram fazer confusão do termo autonomia, relacionando-o apenas à formação de indivíduos livres para agir “de acordo com suas próprias idéias”.

Parecem esquecer-se do sufixo *nomia*, indicando a presença de regras que, para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as partes envolvidas; necessitam, portanto, que o sujeito leve o outro em consideração. (ARAÚJO, 1996, p.104).



Acreditamos que esse possa ser o posicionamento equivocado da professora da classe observada, pois não se observa nenhuma forma de trabalho de construção de regras.

O desinteresse e improdutividade englobam até mesmo as atividades enviadas para serem desenvolvidas em casa, que não atingem a totalidade da classe.

Porém, de forma quase que surpreendente, podemos perceber que entre aqueles alunos que não desenvolvem a atividade e que ficam agredindo os colegas o tempo todo, há um aluno que demonstra aquisição de conhecimento. Isso é percebido no momento de correção coletiva das atividades, que é um dos momentos mais calmos, inclusive. Para a correção, a professora pede a participação dos alunos de forma oral e do registro na lousa.

O aluno D, a que nos referimos anteriormente, que nos pareceu improdutivo e inadequado em seu comportamento pela agressividade com os colegas, tem uma boa participação durante a correção e suas respostas aos questionamentos feitos pela professora são condizentes com o conteúdo desenvolvido.

Outros alunos, porém, que não haviam produzido nada, continuam a ser ignorados pela professora.

Como intervenção, a única atitude da professora é dizer, periodicamente, o horário para que os alunos saibam quanto tempo lhes resta da aula, para terminar as atividades. Pareceu-nos que a professora busca evitar tornar-se controladora e, até mesmo, *tirana* (expressão que ela mesma usa). Ela é ciente de sua dificuldade em lidar com situações de indisciplina e valorizou a pesquisa que

desenvolvemos mostrando interesse em encontrar soluções para o caos que se instalou na classe.

A professora sempre nos relatou que a situação de muitos alunos lhe causava dó porque a maioria deles parecia ter sido *abandonada* pelos pais. Compreendemos, porém, que essa percepção da situação pode ter contribuído para a limitação de suas atitudes.

Um outro possível fator que a impede de tomar atitudes para a organização é o receio de tornar-se, aos olhos dos alunos, uma pessoa controladora que tornaria a escola num ambiente ainda mais desagradável. Esse receio é explícito em suas falas, quando discutimos o comportamento dos alunos e a posição da escola frente a isso. Em um desses momentos, a professora relatou que acredita que a escola seja um ambiente controlador por si só, pois possui normas a serem seguidas, que não são condizentes com a necessidade dos alunos, apresentando-lhes um cotidiano sem atrativos. Assim, não seria ela a contribuir para a efetivação desse papel repressor que a escola tem, pois os alunos devem se sentir mais a vontade, devem ter autonomia para agir dentro e fora da escola.

Acreditamos, porém, que não se trata de tornar-se repressora. Há que se diferenciar um trabalho de construção de regras, um trabalho organizado de um trabalho controlador, de domínio de condutas.

Segundo Piaget (1939/1996, p.20), os métodos ativos de educação moral supõem “que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para isso”, e defende a colaboração, a cooperação, no trabalho e a existência de regras a serem construídas pelas crianças nessa interação.

Aquino (1999, p.134) também critica a ausência de regras, afirmando que a relação institucionalizada é caracterizada por “uma sucessão de rotinas, regras e expectativas próprias” em que a “noção de autoridade é reguladora das relações entre os sujeitos” institucionais.

Parece haver, na atitude da professora, um descrédito em relação à eficácia da educação escolar, da forma como está organizada e, portanto, nessa relação entre professor e aluno ou entre agente e clientela.

A professora tem noção de que o comportamento indisciplinado do aluno possa ser resultante de uma relação não prazerosa com a escola, mas ao mesmo tempo, ela não se coloca como uma possibilidade de mudar essa visão sobre a escola, tornando-a um ambiente sedutor, que aceita trocas e expressão dos alunos. Talvez, supomos nós, sua prática seja o reflexo do que acredita ser uma forma de transformação da escola. Ou ainda, encontre dificuldade na articulação entre teoria e prática.

Mesmo fazendo críticas ao uso de punições ou medidas coercitivas registramos uma situação incompatível com essa visão. Percebemos, em apenas uma situação, o uso de uma medida que classificamos como sanção expiatória; o que entraria em choque com as idéias defendidas pela professora. Em determinado momento do quarto dia de observação, uma fala da professora direcionada aos alunos que não desenvolveram as atividades de sala de aula, chamou-nos a atenção.

*Depois, alguns alunos não vão reclamar quando não forem para a aula de educação física! Se não conseguem terminar a atividade no horário determinado, terão que usar o horário de educação física.*

Consideramos que essa postura da professora seria justificável se houvesse um combinado de que se passaria para atividade seguinte somente ao término da anterior e, portanto, somente poderiam fazer atividades de Educação Física aqueles que cumprissem as anteriores. Porém, como observamos não existem combinados coletivos e, em nenhum outro momento, a professora colocou como condição de passar à atividade seguinte, a conclusão da anterior. Havia sim, um rol de atividades a serem desenvolvidas e uma seqüência das mesmas, mas que não era respeitada pelos alunos e que nunca foi motivo de intervenção da professora.

O que demonstra o uso de sanção expiatória é a falta de relação entre a ação sancionada e a forma de repreensão. Não há sentido em impedir o exercício de uma atividade desejada pelo não cumprimento de outras. Ponderamos a possibilidade de envolver e integrar esses alunos em todas as atividades iniciando justamente por aquela que lhes chama mais a atenção.

O uso da sanção expiatória contradiz a proposta de formação de um indivíduo autônomo, defendida pela professora.

Piaget (1932/1994, p.161) expõe que as sanções expiatórias “parecem ir a par com a coação e com regras de autoridade” e, a única forma de colocar ordem, pela heteronomia, é “torná-lo obediente, por meio de repreensão (...), acompanhando-a de um castigo doloroso”.

Pois não foi essa a atitude da professora ao usar algo de agrado dos alunos, a Educação Física, como forma de punição?

Como resultado da ação da professora, pudemos observar que dos 40 alunos da classe, 10 deles que estavam desenvolvendo a atividade com lentidão ou não a estavam executando, esforçaram-se para terminá-la no prazo estabelecido.

Porém, se a professora tinha o objetivo de “forçá-los” a executar as atividades de forma a construir conhecimento, não conseguiu atingi-lo, pois 5 destes alunos deram respostas sem reflexão sobre o que faziam ou não responderam no prazo determinado.

Se considerarmos o comportamento de agressão que há entre esses alunos, dentro de sala de aula, podemos conferir a existência de indisciplina enquanto *desrespeito ao outro*. Refletindo sobre o comportamento dos alunos dentro e fora da classe, podemos observar que eles se diferenciam, pois o número de ocorrência de atos de agressão é maior dentro da classe, na presença da professora, do que fora da classe, nos momentos de entrada ou mesmo quando a professora se ausenta da classe.

Em todos os dias da observação, a professora teve razões para se ausentar por instantes da sala de aula e, nesses momentos, o comportamento de seus alunos se transformava. Houve momentos em que o silêncio na classe foi absoluto sem presença da professora, o que nunca aconteceu enquanto a mesma permaneceu na sala.

Desta situação levantamos duas hipóteses, uma relacionada ao fato de estarmos na sala de aula na ausência da professora, o que os levaria a crer na possibilidade de controle feito por nós; outra, que nossa presença não provocaria alterações de comportamentos, pois ficávamos no pátio e na sala juntamente com a professora e esse fator não parece ter causado mudanças no comportamento dos alunos.

Será que podemos supor que a agitação causada pelos alunos é uma forma de comunicar o desagrado em relação à atividade proposta, ou ainda, de buscar despertar uma reação na professora?

(...) os alunos parecem criar todo um ideário próprio com relação à ocupação dos lugares. (...) o olhar do aluno consiste em um olhar diagnosticador da conduta docente, desvelando traços implícitos e desenhando uma série de atributos contra-idealizados. (AQUINO, 1996, p.153).

Dentre os atributos contra-idealizados, Aquino (1996, p.153) cita o desinteresse e a falta de paixão pelo trabalho. Ainda, afirma que o mesmo olhar diagnosticador presente nos alunos se faz presente nos professores e que as expectativas de um sobre o comportamento do outro são as mesmas.

Sobre a apatia do professor, Aquino (1996) nos apresenta alguns motivos docentes.

(...) a resignação perante as limitações do aluno, a precariedade material e infra-estrutural, e, principalmente, os prejuízos advindos da conduta inconveniente do aluno clandestino, que exhibe atitudes expostas às expectativas docentes. (AQUINO, 1996, p.154).

Em relação ao diagnóstico que os alunos têm sobre o professor, recaem as mesmas expectativas deste.

Da parte dos alunos, a ausência de movimento e estimulação (talvez o mesmo *deserto* do professor) é o principal obstáculo para uma ocupação vivaz do lugar discente – o que engendraria o desinteresse e a apatia; atitudes estas igualmente desvalorizadas por eles. (AQUINO, 1996, p.154).

Parece-nos que, assim, podemos compreender a ação ou reação de ambos os atores na relação professor-aluno que foram descritas conforme observações feitas. Desta forma, não há privilégio de nenhum dos pólos, ou melhor, há uma luta ininterrupta, de práticas concretas que definem a relação professor – aluno e que, no caso observado, uma culpabilização mútua, sem que nenhum dos atores perceba-se como agente responsável por aquela situação instituída.

Não seremos nós, entretanto, a julgarmos as atitudes de alunos e professor, mas analisarmos que nesta relação há equívocos a serem esclarecidos, como a concepção de autonomia da professora.

### **5.13 - Observações na Escola 3**

Antes de iniciarmos a descrição das observações feitas na Escola 3, justificaremos o porquê da investigação na mesma após o término das observações nas escolas anteriores. A proposta inicial desta pesquisa era a de investigarmos somente duas escolas, respectivamente, uma com grandes registros de indisciplina e outra, com os menores índices.

Porém, foi-nos fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente uma lista de escolas, classificadas nestes aspectos. Das escolas apresentadas, as três haviam sido bastante enfatizadas e correspondem à Escola 1 e 2, descritas anteriormente e a terceira escola que será descrita a seguir.

Após as observações nas duas primeiras escolas, sentimos a necessidade de realizarmos observações em mais uma escola a fim de delimitarmos melhor o que a Secretaria Municipal estaria considerando como indisciplina e, até, buscando novas posturas de professor posto que parecia havermos encontrado dois perfis, um autoritário (Escola 1) e outro *laissez-faire* (Escola 2) na relação professor – aluno.

Vamos às observações, que aconteceram durante às quintas-feiras, das 7:00 às 10:00 horas, durante cinco dias letivos. Como nas escolas relatadas anteriormente, também nessa serão feitos alguns relatos de observações extra-classe.

O horário de entrada para o início das aulas é às 7:15 horas, porém, os alunos chegam a partir das 7:00 horas para tomar o café da manhã, que o fazem no pátio coberto, juntamente com todas as classes.

No primeiro dia de observação já foi possível notar uma diferença de comportamento entre os alunos desta escola e das anteriores quanto a nossa presença no local. Em todas as escolas observadas, os alunos notaram nossa presença, mas não se aproximaram para saber o que estávamos fazendo ali. No entanto, na Escola 3 houve um assédio constante desde o momento que chegamos, às 7:00 horas até o horário do sinal, às 7:15 horas, em que alunos nos questionavam quanto a nosso nome, se éramos substitutos ou estagiários.

É prática desta Escola, como nas anteriores, a formação de filas para a entrada nas salas e, como na Escola 1, reza-se o “Pai-Nosso” para, depois, cada classe em ordem dirigir-se à sala de aula.

Mais uma vez notamos a presença de uma postura de ordem religiosa no momento de entrada para a sala de aula, antes de iniciarem os trabalhos e, mais uma vez, questionamos-nos se também neste caso há uma intenção de que a oração tenha o poder de acalmar, possibilitar um desenvolvimento mais tranquilo antes de iniciarem os trabalhos a serem realizados.

Em nossa apresentação à classe, foi possível abstrair alguns aspectos da relação entre os alunos e entre professor - alunos.

Permaneci durante aproximadamente 8 minutos na frente da sala, juntamente com a professora que pedia silêncio, sem que fosse atendida. Então, um aluno que chamaremos de P levantou-se de sua carteira e andou pela sala de dedo em riste mandando os colegas “calarem a boca”. Dessa forma, apresentei-me e fui questionada quanto ao que faria com as observações, explicando-lhes que me



serviria para desenvolver um trabalho na faculdade em que estudava. A professora fez questão de reforçar que eu era professora e que deveria ser respeitada como tal.

Dessa observação, abstraímos a existência de liderança na classe e o “uso” desta liderança pela professora que fez valer-se do domínio que o aluno tinha sobre os colegas para comunicar-se. Supomos, portanto, que mesmo que a professora não concordasse com a existência dessa liderança, ela lhe era conveniente e pôde ser usufruída. Podemos relatar que, até para mim, a situação causou, momentaneamente, uma sensação de alívio por perceber a situação sob controle. É claro que esse acontecimento indica a dificuldade em tomar atitudes perante tais comportamentos; pela professora, uma dificuldade em trabalhar com as lideranças de forma positiva; por nós, pela falta de possibilidade de atuação advinda de nossa proposta naquele ambiente.

A postura de P causou alívio a todos porque resultou em calma após o estado de caos, porém, é preciso ficar vigilante, pois a autoridade de P sobre os colegas, advém de posturas de coação que ele próprio utiliza para inibir os outros. Esta concepção de autoridade, porém, não é desejável, como pontua Guimarães (1999) numa perspectiva institucional:

O modelo de autoridade que foi constituído e estabelecido é daquela que atua, basicamente, pela coação, coincidindo portanto com o primeiro sentido, da autoridade que deve ser temida para ser respeitada e deve ser temida porque tem o poder de decidir, de ameaçar, de reprimir.(GUIMARÃES, 1999, p.189).

Neste sentido, a professora, também, não só é coagida aos domínios autoritários do aluno como o “autoriza” a usar desta autoridade com os colegas.

Vamos seguir, porém, com as observações para mais adiante refletirmos mais demoradamente sobre essa noção de autoridade de plena posse pelo referido aluno.

Nos dias em que fazíamos a observação havia aulas de Educação Física desde o primeiro momento da aula até, aproximadamente, 8h30.

É prática da professora deixar que os alunos escolham livremente as atividades que desenvolverão na aula de Educação Física, fornecendo-lhes bolas, cordas e uma mesa de sinuca. Os alunos dividem-se para brincar sem a orientação da professora e percebemos que se formam grupos, cada qual com seu líder que determina qual será a brincadeira executada, quem fará parte dela e quais são as regras das mesmas.

Podemos, a partir desta observação, considerar que pela postura autoritária que os líderes têm e pela naturalidade em submeter-se apresentada por outros, que essa prática é constante e que acontece não só na escola, mas também, fora dela.

O líder é tão importante para o grupo que se formou que as regras que são formuladas visam incluí-lo mesmo que ele não se manifeste verbalmente, como é possível observar no relato que faremos a seguir.

Em uma das aulas de Educação Física, o grupo que participa do jogo de sinuca tem muitos pretendentes para jogar e os sub-líderes (mais amigos do líder) começam a formular regras que excluam alguns dos alunos que esperam sua vez de jogar. Uma delas foi a seguinte:

*Só pode jogar quem tiver 10 anos!*

Ao que um dos que esperam diz:

*Então o P não pode, porque ele tem 9.*

E a discussão continua:

*Ele pode sim! Ele tem nove, mas é mais alto que você!*

Na verdade, P, o líder, nem era mais alto que o outro garoto, mas o grupo esforçou-se para incluí-lo na brincadeira e nada mais foi questionado.

P destaca-se no grupo por ser aquele que sabe jogar tudo, que é considerado forte, provavelmente por ter batido em alguns visto que é bem menor que a maioria dos alunos e, que além de tudo, desenvolve as atividades propostas pela professora.

A autoridade dada a ele é expressa pelo poder que é conceituado em Guirado:

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 de poder. (GUIRADO, 1996, p.60-61).

Esse poder que lhe empresta autoridade não é emanado somente nas relações escolares, pois percebemos que nas interações extra – escolares, o referido aluno, também, é “respeitado” pelos demais. Para entendermos de onde vem esse poder, é necessário resgatarmos um pouco do cotidiano desses alunos.

A escola situa-se em um bairro periférico que é popularmente conhecido na cidade como o lugar do “olho por olho, dente por dente”. Em conversas informais com alunos a esse respeito, observamos que essa mentalidade é a que realmente predomina e “menino bom” tem que ter malandragem.

O uso de gírias e palavreados vulgares é comum entre os alunos que, a partir de qualquer desentendimento, se ameaçam:

*'Cês tão forgano!' Fica esperto!*

*Não 'zua' não, eu te pego lá na rua!*

Através de conversas com a professora sobre o comportamento dos alunos, ela defende que uma das causas da indisciplina encontra-se fora da escola, ou seja, os alunos indisciplinados são crianças e adolescentes sem limites e com falta de compromisso.

Na classe, parece haver uma hierarquização que reproduz o poder em ambiente extra-escolar. Mesmo entre os alunos que não têm a liderança, vão se formando sub-líderes e os submissos.

Há o caso de uma menina que recebe chacotas da classe toda por conta de seu cabelo crespo. Então, são comuns as brincadeiras com ofensas verbais, humilhações e até agressões físicas como lhe agarrar pelo cabelo e chacoalhar. Em determinado momento, ela começa a chorar e recebe os seguintes comentários dos colegas:

*Sua demente!*

*Oh, pára de chorar ou vou te cobrir de pau porque 'tá' me 'atrapalhamo' estudar.*

*'Tô avisano': eu te pego de pau!*

A professora questiona o comportamento do aluno que proferiu a última frase citada, mas ele a reafirma e ela dá o assunto por encerrado demonstrando que não gostou da atitude dele, dando continuidade à aula.

A falta de trabalho específico em relação às situações de indisciplina, de desrespeito ao outro, levou-nos a questionar a visão que a

professora tem da classe em que leciona, caracterizada por ela de maneira negativa, com poucas possibilidades de melhora em relação ao comportamento que é inerente ao bairro em que moram, às companhias que têm fora da escola, ou seja, uma situação social excludente fora do ambiente escolar.

Mesmo quando questionada sobre as possibilidades de trabalho com alunos indisciplinados, a professora remete-se ao trabalho desenvolvido pela escola com as famílias, através de conversas que responsabilizam os pais pelo interesse e cuidado com os filhos.

Em conversas informais, a professora relatou que a escola está passando por um processo de (re) construção da identidade com a comunidade, pois a relação da comunidade e a escola há cerca de dois anos atrás era muito complicada, inclusive, em relação à forma como a escola era procurada pelos pais, que muitas vezes deixavam os filhos na escola sem apresentar toda a documentação necessária à matrícula, entravam na escola para buscar seus filhos a qualquer hora desrespeitando horários de entrada e saída e, ainda, a escola era depredada. Atualmente, a escola foi reformada e o grupo de professores está fazendo um trabalho de conscientização sobre a conservação do ambiente, dos materiais e móveis escolares com alunos e pais.

Arendt (2000, p.34) discute a relação existente entre a instituição e a comunidade afirmando a intrínseca relação entre o apoio que a comunidade confere à instituição e o poder da mesma, afirmando que “é o apoio do povo que confere poder às instituições de um país e este apoio não é mais que a continuação do consentimento que trouxe às leis à existência”. Salvo as devidas proporções, pois estamos nos referindo a uma unidade escolar, é a comunidade que usufrui de seus

serviços que lhe pode ou não conferir poder, definido sua importância ou representatividade social.

Em nossas observações pudemos notar que a equipe escolar conseguiu criar uma relação de respeito com a comunidade, se compararmos a situação atual aos relatos de experiências entre escola e comunidade em anos anteriores.

Quanto aos momentos de conflito entre alunos, dentro da escola, estes parecem demonstrar que o ambiente fora da escola interfere no seu interior e vice-versa. Desta forma, relações de afronta entre meninos e meninas fora da escola podem ser, em alguns casos, motivo de conflitos dentro dela. O que se complica é a falta de posicionamento do professor em relação aos conflitos que, geralmente, são resolvidos pelos próprios alunos à sua maneira.

Sabemos que o trabalho com a indisciplina é um processo que já foi iniciado pela escola na intermediação da relação escola-comunidade, mas nas situações ocorridas em sala de aula ou fora dela, entendemos que a atitude do professor deva ser mais que, simplesmente, separar fisicamente por um breve período, os alunos envolvidos em conflitos ou agressões. Mais uma vez, parece haver a crença de impotência perante essas situações, em que nenhuma atitude vai resolver o problema. Ora, se estamos discutindo que não são atitudes pontuais que resolverão a indisciplina, é necessário elaborar planos de ação conjunta, pois repentinamente nada se resolverá.

Voltando às situações observadas durante nossa pesquisa na escola, notamos que ações envolvendo o Conselho Tutelar são comuns ou bem conhecidas pelos alunos.

Um dos alunos da classe suspeitava que nossa pesquisa fosse um trabalho da área de Assistência Social e que estaríamos marcando o nome de todos os alunos que não se comportassem bem para encaminhar ao Conselho Tutelar. Quando afirmamos a ele que essa pesquisa não serviria para fornecer nomes a nenhum órgão, ele buscou demonstrar falta de preocupação com o assunto.

*Ah, 'tô' nem aí. Pode marcar! Quero ver alguém me levar!*

Este comportamento e a preocupação com o Conselho Tutelar revelam que é um assunto corriqueiro entre eles. Informalmente, a professora contou-nos que alguns casos já haviam sido encaminhados, como maus tratos e “abandono”, ou seja, falta de cuidados básicos com as crianças.

Materialmente, os alunos são muito carentes e é comum não portarem os materiais escolares mínimos necessários para a execução das atividades propostas. Um comportamento constante entre os alunos, que nos chamou a atenção, é o de pedir materiais escolares como lápis, borrachas, canetas, régua, etc. emprestados e que, nem sempre, são devolvidos. Quando um deles não quer emprestar o material, pode ser forçado a fazê-lo por ameaças ou agressões físicas, dependendo de quem estiver envolvido na situação; lembrando que os líderes são sempre “respeitados”, ou melhor, temidos.

Até mesmo a professora recebe ameaças de seus alunos.

Em determinada situação, no término da aula de Educação Física, a professora pede aos alunos que guardem o material que estavam utilizando na sala apropriada.

Do grupo que usava a mesa de sinuca, vários alunos se afastam sem guardá-la. Então, a professora pede a alguns alunos que o façam e a maior parte deles a obedece enquanto um diz que não vai guardar. A professora se aproxima dele e lhe manda guardar a mesa e ele reclama em ter que carregá-la. A professora lembra que eles é que pediram a mesa e que, portanto, depois de seu uso, deve ser guardada, mas a reação do aluno é de apontar o dedo indicador na direção do rosto da professora e dizer:

*Vá .....! Vê se me erra! Eu jogo essa mesa no chão.*

A professora mantém uma postura firme para que ele guarde a mesa e o mesmo sai xingando e ameaçando que ela “ainda vai se ver com ele”.

As relações conflituosas entre professor e aluno acontecem, portanto, no mesmo nível que entre os próprios alunos, porém, a ameaça é unilateral, do aluno para com a professora e não há troca de ameaças como acontece quando a situação envolve somente alunos.

Neste caso, o lugar da autoridade é retirado do professor que sucumbe à maneira de organização dos alunos, aceita as normas que são comuns entre eles, respeita-as e legitima-as.

O papel do professor frente à indisciplina, nesse caso observado, fica restrito a apaziguar os ânimos, a separar alunos que estão se agredindo fisicamente ou demonstrar desagrado a agressões verbais.

Não negamos que a situação em que se encontra a relação interpessoal na classe observada seja preocupante e dificultosa por exigir um planejamento coletivo de ações que devem fazer parte de um processo que pode ser lento e levar muito tempo, mas acreditamos que, por este motivo, seja



necessário o desenvolvimento de um trabalho pautado em valores como respeito mútuo, cooperação e solidariedade, e não somente através de atitudes isoladas, mas envolvendo toda a equipe escolar.

Um dos problemas encontrados, no caso desta unidade escolar, é que a sua localização e a dificuldade encontrada até agora em trabalhar com esta clientela, diminuem o interesse dos professores em trabalhar ou permanecer anos seguidos na mesma unidade. Desta forma, o trabalho com o corpo docente e até com demais funcionários deva ser (re) iniciado a cada ano, o que interfere na continuidade sem interrupção de um processo que já foi iniciado, tornando mais demorada a resposta às ações, especialmente a de criação de um vínculo entre escola e comunidade, pois a mudança da equipe escolar anualmente quebra ou desestabiliza a criação da identidade daquela unidade, especialmente com a comunidade.

Entretanto, esses fatores não podem ser motivos da falta de um trabalho em relação à indisciplina escolar que, independentemente da equipe escolar que está atuando, se apresenta e pede o planejamento e ação sobre as situações de conflitos existentes.

## **5.2 – Análise dos questionários**

### **5.2.1 – Questionário dos alunos**

Os questionários serão evidenciados conjuntamente, apresentando-se a tabulação das respostas obtidas e a descrição das mesmas. Inicialmente,

apresentamos os dados obtidos dos questionários com alunos e, em seguida, com professores das três escolas.

O questionário foi aplicado a três alunos de cada classe. Como é um questionário aberto, cada aluno poderia apresentar mais de uma resposta. Na primeira questão apresentada aos alunos, pedimos que eles escrevessem o que sabiam sobre indisciplina e obtivemos as seguintes respostas.

Tabela 1 – Escreva o que você sabe sobre indisciplina

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
É falta de educação, é mal comportamento, bagunça	1	1	3	5
É desrespeito ao próximo	1	1		2
É desobediência	2			2
São brigas	1	1		2
É desrespeito às leis	1			1
É irresponsabilidade com os compromissos, tarefas e horários.		1		1
É algo mal			1	1
Total	6	4	4	14

Os alunos da Escola 3 não fazem uma relação diretamente específica à ação prejudicial ao outro ou ao não cumprimento de leis ou compromissos, como é feito pelos alunos das escolas 1 e 2, mas fazem uma análise mais generalizada do que seja indisciplina. Surpreendeu-nos o fato dos alunos não citarem as brigas neste momento, mesmo sendo uma das formas em que a indisciplina ocorre entre eles, segundo nossas observações.

A desobediência e o desrespeito às leis somente são lembrados pelos alunos da Escola 1, considerados mais heterônomos que os das outras escolas observadas.

Das respostas dadas, uma das respostas apontada pelos alunos da Escola 2 faz referência ao não cumprimento dos compromissos, prazos e horários sendo que, justamente nesta classe, foi observada maior incidência de não cumprimento de tarefas para casa e lições escolares propostas pela professora.

Quanto à alternativa dada por alunos da Escola 3, de que indisciplina “é algo mal” percebemos falta de objetividade na resposta, o que dificulta a análise. Os alunos relacionaram indisciplina à falta de educação.

Aluno A

*[indisciplina] É mal educado.*

Aluno B

*São pessoas mal educadas, pessoas que maltratam as outras.*

Aluno C

*Eu acho que é gente que não tem educação e não tem respeito que é uma coisa chata e gente que bagunça e tem um comportamento mal.*

Portanto, indisciplina e *falta de educação* são associados em todas as respostas apresentadas nessa Escola 3.

Na segunda questão apresentada, questionamos a existência de indisciplina na escola em que estudavam e como acontecia. Mais uma vez houve

alunos que apresentaram mais de uma resposta ao caracterizar a forma como a indisciplina se manifesta na escola.

Tabela 2 – Na sua escola tem indisciplina? Como?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Brigas e xingamentos	2		4	6
Desrespeito ao próximo	1	2	1	4
Bagunça		1	3	4
Desobediência	1			1
Falta de responsabilidade		1		1
Total	4	4	8	16

Mesmo não tendo citado brigas e xingamentos como indisciplina na questão 1, os alunos da Escola 3 o fazem nesta questão. Pelas respostas apresentadas pelos alunos da Escola 3, podemos perceber uma relação direta para eles entre indisciplina e prejuízo ao outro e não a relacionam ao desacato às regras ou formas de organização da escola.

Os alunos da Escola 2 apontam, mais uma vez, a relação entre indisciplina e desobediência, reafirmando nossas observações sobre o sentimento de medo e de coação sofridos.

Mais uma vez, somente alunos da Escola 2 apontam a questão da falta de responsabilidade como forma de indisciplina. Podemos supor que este é um aspecto levantado por estes alunos, pelo fato da professora fazer o controle diário dos alunos que executaram a tarefa enviada para casa.

Na terceira questão, questionamos a existência de indisciplina na classe em que estudavam e a forma como ela se manifestava para identificar a

mudança de postura dos alunos, percebida pelas observações, dentro e fora da classe.

Tabela 3 – Na sua classe tem indisciplina? Como?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Brigas e xingamentos			3	3
Desrespeito ao professor		1	1	2
Não tem	1	1		2
Provocações	1			1
Tem gritos	1			1
Total	3	2	4	9

Nesta questão os alunos da Escola 1 apontam a inexistência de indisciplina na classe, como pudemos observar durante o período em que estivemos na escola. Outros apontamentos feitos por estes alunos relacionam-se à provocações que acontecem entre os alunos da mesma classe e gritos, referindo-se a um dia em que a professora teria ficado muito nervosa com os alunos e, até, ficado rouca para poder ser ouvida.

As respostas dos alunos da Escola 2 são diretamente relacionadas ao desrespeito ao professor. Outra resposta apresenta que na classe não tem indisciplina, mas as respostas demonstraram falta de clareza entre indisciplina e disciplina, relacionando esta última a boas notas.

As respostas da Escola 3 apontam o que foi registrado pelas observações, ou seja, a presença constante de brigas através de agressões verbais e físicas e o desrespeito ao professor.

Na quarta questão apresentada aos alunos, questionamos a respeito da origem da indisciplina, perguntando o que causa a indisciplina.

Tabela 4 – O que causa a indisciplina?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Falta de educação		2	1	3
Os pais não ensinam, não dão exemplos			3	3
Desrespeito		2		2
Pessoas que não sabem fazer o bem	1			1
As brigas	1			1
Os xingamentos pesados	1			1
Desobediência das pessoas	1			1
Malandragem		1		1
O recebimento do dinheiro das coisas que roubam			1	1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

Os alunos da Escola 1 apontam alternativas de respostas exclusivas, que não se repetem nas respostas apresentadas por alunos da Escola 2 e 3 e relacionam a causa da indisciplina aos comportamentos indisciplinados, podendo não ter compreendido a questão ou não tendo respostas mais adequadas a ela.

Os alunos da Escola 2 também demonstram falta de clareza ao apontar fatores que causam a indisciplina associados aos comportamentos indisciplinados.

Neste sentido, os alunos da Escola 3 são mais pontuais em atribuir a causa da indisciplina à falta de educação, aos pais que não ensinam e, inserindo um novo fator que ainda não fora apontado, à necessidade do furto, relacionando

indisciplina à necessidade de aquisição de dinheiro. Somente estes alunos apontam a formação recebida dos pais como fator de indisciplina e, também, somente eles apontam a necessidade material do furto que provocaria uma ação ilegal que é caracterizada, nas respostas, como indisciplina.

A justificativa que estes alunos dão para o comportamento indisciplinado tem relação direta com a formação familiar. Somente o aluno A apresenta uma resposta em que não discute a origem da indisciplina, mas nos faz acreditar no elo entre comportamentos indisciplinados na escola e o ambiente em que convivem fora dela.

Aluno A

*Para ele receber as coisas que eles roubam.*

Esta resposta indica que os “comportamentos indesejáveis” ultrapassam os muros da escola e demonstra que a vida fora da escola parece ser permeada por acontecimentos mais graves que uma discussão, xingamento ou agressão física que pudemos perceber na escola; mostrando-nos uma situação em que o aluno possa estar envolvido com roubos e, portanto, com atividades ilegais e perigosas, especialmente em sua idade, 10 anos.

Voltemos aos alunos B e C, que relacionam comportamentos indisciplinados à forma de educação recebida pelos pais.

Aluno B

*São mal educados porque a mãe destas crianças não ensina.*

Aluno C

*Porque os pais não dão educação e se o pai não dá exemplo para as crianças, elas sempre vão ser bagunceiras.*

As respostas dos alunos da escola 3 deixam claro que para eles há uma relação direta entre indisciplina e a formação familiar. Em nenhum dos casos questionou-se ou levantou-se a hipótese da indisciplina estar relacionada ao ambiente escolar e às relações interpessoais, como por exemplo, a relação professor – aluno.

Na quinta questão, os alunos puderam expor sua opinião a respeito de como poderia ser resolvido o problema da indisciplina.

Tabela 5 – Como você acha que poderia ser resolvido o problema da indisciplina?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Havendo mais educação e respeito entre as pessoas		3		3
Expulsando os alunos			2	2
Cada um fazendo sua parte	1			1
Ensinando os alunos mal educados	1			1
Os alunos deveriam receber mais atenção nas escolas e em casa	1			1
Levando os alunos ao Conselho Tutelar			1	1
Ensinando que quem manda não são os alunos.			1	1
Através da polícia			1	1
Total	3	3	5	11



As alternativas apontadas pelos alunos da Escola 1 demonstram diferentes concepções sobre a resolução do problema da indisciplina, que não é possível determinar como foram formadas, se por influência dos pais, da escola ou de outros, envolvendo desde discursos que têm características escolares como *Cada um fazendo a sua parte e Ensinando alunos mal educados*, até um discurso que não parece oriundo de orientações escolares como *Os alunos deveriam receber mais atenção nas escolas e em casa*.

Para os alunos da Escola 2, o problema da indisciplina na escola será resolvido *Havendo mais educação e respeito entre as pessoas*, sendo que eles não fazem diferenciação entre os papéis desempenhados institucionalmente por estas pessoas, referindo-se a pessoas e não a diretores, alunos, funcionários, professores, etc.

Os alunos da Escola 3 expõem alternativas mais rigorosas com eles próprios como a expulsão, o uso do Conselho Tutelar, o uso da polícia ou o autoritarismo, mostrando quem manda. As alternativas apontadas fazem referência a posturas autoritárias, que levam ao respeito inquestionável, à obediência pelo medo. É possível que os alunos estejam reproduzindo em suas respostas o ambiente em que vivem, em que os que “podem mais, mandam mais” e que tudo deve ser resolvido com o uso da força, da obrigatoriedade.

Aluno A

*[Se resolve] colocando eles no Conselho Tutelar ou expulsar [da escola].*

Aluno B

*Para mim é com a polícia ou estas crianças [deveriam] ser expulsos da escola.*

Aluno C

*Pegar as crianças e ensinar que aqui quem manda não são eles. E dar educação para eles e mostrar que [tem que] ter disciplina e eles 'terá', eu acho.*

O uso da força ou da obrigatoriedade é percebido em todas as falas, o que nos assinala as possíveis referências com as quais os alunos da Escola 3 convivem e essa "língua" parece ser compreendida e respeitada. Algumas vezes, até a professora incita os alunos a se defenderem naquele ambiente, quando ela diz que "se apanhou tem que bater para se defender porque essa é a lei que vigora e só funciona assim".

Quando a razão do conflito que ocorre no espaço escolar tem origem nos interesses próprios dos envolvidos, torna-se difícil lidar com a questão, sendo necessário desenvolver estratégias para mediar o conflito de modo a alcançar um acordo entre as partes envolvidas, como garantia de respeito à vida e à dignidade das pessoas no interior da escola e no convívio social.(GIGLIO, 1999, p.190).

Porém, não há nenhum programa na escola que ofereça a possibilidade da intervenção sobre o conflito, a não ser por uma atuação da direção escolar que busca conversar com os envolvidos e, aparentemente, obtém um certo respeito ou, pelo menos, é ouvido pelos envolvidos.

Nas respostas apresentadas ao questionário, os alunos da Escola 3 foram unânimes em relatar que a professora tem uma agenda onde marca o nome do aluno indisciplinado e passa ao diretor que conversa com a criança e marca três vezes para depois, os alunos irem para o Conselho. Um dos alunos, B, ainda demonstra pouca preocupação com o fato, pois, segundo ele, "para ir pro Conselho, demora um pouco". Supomos que o Conselho a que se referem os alunos seja, na opinião deles, o Conselho Tutelar, pois diversas vezes eles discutiam na classe o

assunto entre si, um avisando ao outro sobre “ficar esperto” para não ir para o Conselho.

A sexta questão procurou identificar se os alunos têm conhecimento sobre a mudança de comportamento dentro e fora da sala de aula.

Tabela 6 – O comportamento dos alunos é o mesmo dentro e fora da classe?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Fora da classe tem mais bagunça	2	2	1	5
Na classe tem mais bagunça	1	2	2	5
Total	3	4	3	10

Na Escola 1, a resposta dos alunos confirma nossas observações de que fora da classe tem mais bagunça; como, também, os alunos da Escola 2 apresentam esta alternativa, embora em nossas observações as situações de caos estão mais presentes dentro da sala de aula. No caso da Escola 3, os alunos remetem-se à indisciplina que acontece dentro de sala de aula.

Dessas análises podemos levantar hipóteses como a de que os alunos das três escolas podem até não considerar que fora da classe haja maiores ou menores números de casos de indisciplina, mas eles poderiam estar referindo-se à gravidade do ato cometido dentro da classe e fora dela, considerando que atos de indisciplina cometidos dentro da sala de aula na presença da professora sejam mais graves que aqueles cometidos fora da classe.

Na sétima questão, os alunos foram questionados sobre a alteração de comportamento dentro e fora da sala de aula e expuseram o que eles pensavam a respeito disso.

Tabela 7 – O que você acha disso?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
O comportamento deveria ser o mesmo dentro e fora da classe	2		1	3
É pior fora da classe, porque ninguém cuida		1	1	2
Não tem bagunça na classe porque a professora dá bronca	1	1		2
Perto da professora tem mais respeito		1		1
Há brigas entre crianças de classes diferentes			1	1
Na classe é melhor porque a professora dá disciplina		1		1
Total	3	4	3	10

Quando pedimos uma justificativa da diferença de comportamentos dentro e fora da classe, as respostas são variadas de acordo com a escola e o contexto em que os alunos estão inseridos.

Os alunos da Escola 1 apresentam respostas mais relacionadas a posturas de conformismo. Quando questionados a respeito da diferença de comportamentos dentro e fora da sala de aula, as respostas se diferenciam no conteúdo, mas acabam por confirmar a análise sobre nossas observações de que a coação exercida pela professora os leva a um comportamento de obediência.

- *Aluno B*

*Não, fora da classe é mais arteiro, mais bagunceiro, agora dentro da classe não, porque tem a professora dando bronca.*

- *Aluno C*

*Não. Dentro da classe ele ficam quieto  
No pátio ce comportam mais.*

*Eles tem que ficar quieto fora da classe e dentro.*

Ao questionarmos três alunos desta classe, as respostas foram diferentes em relação à diferença de comportamento notada dentro e fora da classe, ou seja, na presença e na ausência da professora, respectivamente.

Em nossas observações, pudemos verificar que o comportamento dos alunos é diferente dentro e fora da classe, porém, o aluno A não consegue perceber essa diferença.

- Aluno A

*Não é igual, é muito diferente [o comportamento dentro e fora da classe], na classe somos mais bagunceiro e no pátio não tanto.*

Quando questionado sobre o fato de ter dito que dentro da classe tem mais bagunça, justificou-se que acha que dentro da classe tem mais bagunça porque a professora já ficou rouca uma vez de tanto chamar a atenção e a inspetora de alunos, nunca ficou rouca.

A nós, esta afirmação causou estranheza posto que em nenhum momento da observação puderam ser verificadas alterações de voz da professora. Desta afirmação, feita pelo aluno A, levantamos duas suposições como a mudança de comportamento da professora em nossa presença ou a existência de um dia em que a professora possa ter se alterado e o fato ter se tornado tão significativo para o aluno. A justificativa do aluno A, porém, quanto a haver mais indisciplina dentro da classe, não contradiz nossas observações, pois o que chamou a atenção do aluno foi o fato da professora ter se alterado, o que não poderia ocorrer fora da sala de

aula, posto que a mesma não permanece com os alunos em momentos de entrada e intervalo.

Analisando a resposta do aluno B, temos a confirmação de nossas observações, ou seja, há mais indisciplina fora da classe, pois segundo afirmações do próprio aluno, é preciso se comportar bem dentro da classe para não levar bronca. Confirmamos, assim, nossa hipótese de que a “disciplina” encontrada em sala de aula é obtida através de formas de coação, entre elas a de humilhação e o constrangimento, conforme atestam nossas observações e a resposta ao questionário apresentada pelo aluno B.

A resposta dada pelo aluno C é contraditória, pois ao mesmo tempo em que responde que na classe “eles” ficam quietos, revela que no pátio se comportam mais. O que é curioso notar nas respostas deste aluno é que em momento algum ele se inclui na classe, mas sempre responde as perguntas, colocando o sujeito na 3ª pessoa do plural: Eles. Analisando este aluno, pudemos notar que é um dos que tem um comportamento diferenciado fora da classe e, portanto, longe dos olhos da professora. É um dos alunos que se envolve em pequenos conflitos como empurrões fora da classe. Talvez seja decorrente daí a contradição existente em sua resposta; que a nós pareceu uma forma de tentativa de proteção, embora não tenhamos dado motivos para que se sentisse com necessidade de proteger-se.

Quanto às respostas apresentadas pelos alunos da Escola 2, ilustrada na Tabela 7, observamos que elas variam, mas estão sempre relacionadas à presença do professor ou de alguém que cuide dos alunos.

Nas respostas apresentadas pelos alunos da Escola 3 há diferentes alternativas apontadas que relacionam desde a presença de um adulto para cuidar

para que não haja indisciplina até a suposição de que o comportamento deve ser o mesmo dentro e fora da classe, bem como discutem que fora da sala de aula a relação entre alunos de classes diferentes é conflituosa nesta escola.

Na oitava questão, procuramos delimitar, através das respostas dos alunos, as medidas tomadas pela professora em relação aos alunos que apresentam comportamentos indisciplinados. Elas estão representadas na Tabela 8.

Tabela 8 – O que acontece com alunos indisciplinados na escola?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
Vão à diretoria	2	2	3	7
Manda para o Conselho Tutelar			2	2
Fica de castigo e perde atividades como educação física, aula de música e computação.	2			2
A escola chama os pais	1			1
Os alunos vão para a Febem	1			1
A professora conversa		1		1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

Neste questionamento são apontadas como medidas tomadas pela Escola 1 posturas coercitivas que configuram um ambiente autoritário, como mandar alunos para a diretoria, receber castigos que não têm relação com os atos cometidos impedindo-os de exercer atividades que lhes dão prazer e um aluno aponta que os pais são chamados. As respostas apresentadas pelos alunos no questionário aplicado confirmam nossas observações e as posturas tomada pela professora perante comportamentos considerados indisciplinados.

- Aluno A

*Na maioria das vezes vai a diretoria ou fica de castigo.*

- Aluno B

*Tem alguém que vai para a diretoria e outra chama a mãe ou o pai aqui na escola.*

- Aluno C

*Eles 'vai' para a Febem, a professora disse.*

Os alunos da Escola 2 apontam somente duas alternativas de respostas, a ida à diretoria, que como foi observado, é usada em casos extremos e a conversa da professora com os alunos, que foi pouco observada nas observações feitas.

As respostas apresentadas pelos alunos da Escola 3 também demonstram um caráter de controle que não demonstram a intervenção direta da professora, mas sim de controles externos a ela como a direção ou Conselho Tutelar.

Em todas as escolas encontramos o procedimento de encaminhar alunos à diretoria. Embora essa questão não delimite em que casos esse procedimento é tomado, pudemos observar durante os dias que permanecemos nas escolas que na Escola 1 essa postura é mais freqüente que nas demais sendo que, de acordo com o observado e com os relatos das professoras, na Escola 2 os alunos somente são encaminhados à diretoria quando há envolvimento de alunos de classes diferentes e na Escola 3, em casos graves que provoquem lesões corporais ou o professor não consegue “controlar” a situação.



A nona questão questionou a construção das regras na escola, verificando quem as constrói ou como são construídas.

Tabela 9 – Como são construídas as regras na escola? E na classe?

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Total</b>
A professora, a orientadora e a direção constroem as regras.	2		3	5
A professora constrói as regras	2			2
A direção constrói as regras		3		3
Total	4	3	3	10

As regras da Escola 1 são construídas, segundo os alunos, pela professora quando dizem respeito à organização dentro da sala de aula, e as da escola em geral (ambientes externos à sala de aula) são construídas comumente pela professora, direção e orientadora.

No caso das respostas apresentadas pela Escola 2, os alunos apontam que é a direção quem constrói as regras, sem referir-se a professora como coadjuvante nessas decisões.

Na Escola 3, os alunos apontam um trabalho coletivo entre direção, orientador e professora.

Das respostas apresentadas pudemos perceber uma relação entre o que observamos e os apontamentos feitos. Realmente, a professora da Escola 1 tem uma postura determinante nas relações dentro de sala de aula, enquanto fora dela são outros funcionários quem desenvolvem este trabalho. Na Escola 2, a postura da professora não transparece clareza na existência de regras de funcionamento ou de organização e, portanto, os alunos não a reconhecem como fonte de origem das regras na escola. Através das respostas dos alunos da Escola 3 pudemos perceber

que eles apontam para um trabalho coletivo de posturas em relação às regras desta escola.

Em nenhum dos casos, porém, pudemos perceber a participação ou contribuição dos alunos na construção ou elaboração de regras, o que confirma a imposição destas nas três escolas observadas.

### **5.2.2 – Questionários das três professoras**

Os questionários apresentados a seguir foram feitos a cada uma das professoras das classes das três escolas pesquisadas somando, portanto, três sujeitos. Como já feito no questionário aplicado aos alunos, apresentamos a análise das mesmas.

A primeira questão apresentada às professoras buscou investigar o que era indisciplina para elas. Como nas respostas apresentadas pelos alunos, cada professora também indicou mais de uma resposta para essa questão.

As respostas apresentadas pela professora da Escola 1 remetem-se a atos cometidos e de responsabilidade do próprio aluno, enfocando diferentemente das outras professoras, a desobediência, o desrespeito e a desorganização. A desobediência, inclusive, será assinalada por ela em várias respostas dadas ao questionário.

- Professora 1

*É desorganização, desrespeito para com o outro, desobediência.*

A professora da Escola 2 faz apontamentos relacionados ao trabalho e ao grupo, parecendo enfatizar que o prejuízo ao outro é o mais danoso na indisciplina.

- Professora 2

*Considero indisciplina qualquer comportamento que incomode o grupo, que prejudique o andamento do trabalho, em se tratando de indisciplina na escola.*

Desta forma, parece defender que um fator importante a ser preservado na escola é o trabalho em grupo, o respeito ao trabalho que está sendo desenvolvido, embora, não tenhamos percebido em nossas observações essa preocupação pertinaz.

Na resposta apresentada, a professora da Escola 3 relaciona indisciplina a quesitos que a preservam, pelo menos diretamente, da responsabilidade sobre tais atos.

- Professora 3

*Indisciplina é falta de compromisso não respeito às regras pré-estabelecidas.*

Na segunda questão perguntamos como a indisciplina se manifesta na escola em que trabalham.

A professora da Escola 1 só faz um apontamento nesta questão, a desobediência às regras que, como sabemos, são impostas por ela e pela escola.

- Professora 1

*Sim, temos regras de boa convivência, e o aluno que desobedece está sendo indisciplinado.*

Essa postura “disciplinarizadora” pode ser percebida em sua resposta ao questionário. Mais uma vez, notamos a importância atribuída pela professora 1 à obediência. Ao referirmo-nos à indisciplina em sua classe, a professora repete a resposta dada à existência de indisciplina na escola, mas a complementa dizendo que *é necessário conversar com ele [o aluno indisciplinado] e verificar se é realmente uma indisciplina*. Embora em sua complementação da resposta pareça demonstrar que percebe que não é todo ato de desobediência um ato de indisciplina, sua postura indica não fazer essa diferenciação, pois exige um comportamento disciplinarizado de forma a ser obediente.

A professora 2, mais uma vez, indica sua preocupação com o prejuízo moral e físico ao outro.

- Professora 2

*Acontece sim, embora eu acredite que grande parte do que as pessoas consideram indisciplina não passe de um comportamento mais liberal, mais expressivo. Porém, existem casos de indisciplina, onde podemos observar comportamentos prejudiciais ao grupo. Por exemplo, um aluno que espanca os colegas por qualquer razão; um aluno apossar-se de material alheio, gerando conflito e desconfiança no grupo; o uso de palavrões e gestos obscenos no âmbito escolar.*

A professora parece ter teoricamente uma noção clara do que pode ou não ser indisciplina, o que não podemos compreender é a incongruência sobre o que é dito e o que é praticado, pois mesmo em casos de indisciplina, segundo o próprio ponto de vista da professora, não foi tomada nenhuma medida, seja ela pontual ou processual, de acordo com nossas observações.

Na terceira escola investigada, a professora apresenta a seguinte reflexão:

- Professora 3

*Em nossa escola acontece com os alunos desrespeitando os mais velhos, até os próprios colegas, chegando na maioria das vezes, a agressão física e verbal.*

*Saem da sala de aula a qualquer momento sem a permissão do professor.*

O respeito aos mais velhos, provindo assim de um respeito unilateral, é valorizado pela professora que aparenta nutrir um saudosismo pela “escola de antigamente”, onde o professor somente pelo cargo que ocupava já era visto como autoridade inquestionável, onde as “boas maneiras” eram exigidas e seguidas, onde os alunos eram submissos e obedientes.

Na terceira questão foi questionado como acontecia a indisciplina dentro da classe.

Mais uma vez, a professora da Escola 1 aponta sua preocupação com a não obediência às normas.

- Professora 1

*Sim, temos normas de boa convivência escolar, quando algum aluno não segue as normas está sendo indisciplinado, mas antes de considerá-lo indisciplinado é necessário conversar com ele e verificar se é realmente indisciplina.*

A professora, em sua resposta, indica que comportamentos indisciplinados podem não sê-lo e que é preciso conversar com o aluno. Podemos, então, supor que a professora levante a hipótese de que alguns comportamentos de desrespeito a normas pode ser indicativo de autonomia ou outro indicativo qualquer que ela não expressa. Porém, mesmo parecendo saber que comportamentos indisciplinados podem ter diferentes fatores causais, a professora procede sempre da mesma maneira com os alunos, repreendendo com sermões qualquer comportamento considerado por ela como indesejável.

A professora da Escola 2 nos apresenta uma alternativa em que demonstra a preocupação com a formação pessoal dos alunos que não têm hábito de diálogos.

- Professora 2

*Neste ano letivo de 2003 trabalhei com uma sala bastante complicada, onde os problemas indisciplinados se misturavam a comportamentos agressivos, crianças sem noção de regras e limites, e principalmente crianças que não estavam habituadas ao diálogo para a resolução dos conflitos que surgiam.*

Há uma diferenciação feita pela professora entre comportamentos agressivos dos indisciplinados e entre crianças sem regras e limites das crianças

indisciplinadas. A professora também diferencia crianças não habituadas ao diálogo das crianças disciplinadas; mesmo tendo indicado como disciplina comportamentos que prejudiquem o trabalho em grupo. A classificação feita pela professora é tênue, pois alguns comportamentos citados como não disciplina podem provocar desrespeito no grupo, agressões ao outro, além de outros exemplos de disciplina dados pela própria professora na resposta à questão 2, já apresentada anteriormente, como o espancamento entre colegas por qualquer razão, tomar posse de material alheio e o uso de palavrões e gestos obscenos no âmbito escolar.

A professora da Escola 3 aponta diferentes comportamentos que caracterizam a indisciplina, todas de total responsabilidade do aluno.

- Professora 3

*Este é o retrato da minha sala de aula, onde estes alunos não se interessam por nada do que lhes é proposto, se recusam a participar das aulas e provocam aqueles que estão realizando suas tarefas.*

Neste caso, a professora e a escola não manteriam nenhuma relação com os atos disciplinares e, portanto, são isentas de responsabilidade sobre estes.

Na quarta questão, questionamos o que causa a indisciplina e obtivemos as seguintes respostas das professoras.

As respostas apresentadas pela professora da Escola 1 englobam desde motivações pessoais até problemas de relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores, sem discutir o porquê destes problemas.

- Professora 1

*Desmotivação, problemas familiares, problemas de relacionamento com colegas e professor.*

Portanto, apesar de indicar que a relação professor-aluno pode levar os alunos a apresentarem comportamentos indisciplinados, essa possibilidade não é considerada em sua própria relação com os alunos. Talvez, supomos nós, pelo fato de não acontecerem atos indisciplinados dentro da classe.

A professora da Escola 2 também aponta as origens da indisciplina em problemas familiares pessoais e de desmotivação, mas acrescenta análises que relacionam a indisciplina à rigidez da escola e à irreabilidade do sistema escolar, que é bastante focado pela professora. Quando questionada apresentou-nos a seguinte resposta, transcrita abaixo.

- Professora 2

*Penso que diversos fatores [causam a indisciplina], mas o principal deles, na minha opinião é a irreabilidade com que o sistema escolar atua. A escola deveria ser um ambiente onde a criança pudesse de fato desenvolver suas aptidões, sua criatividade, lapidar aquilo que ela tem de melhor; o que vemos é um sistema fechado, repleto de regras e normas claramente definidas para tolher e 'domar' comportamentos considerados destoantes do geral, regras estas que foram criadas para um mundo bem diferente deste no qual vivemos. Um outro fator que colabora na indisciplina é a vida familiar que a criança possui, o que forma e molda sua personalidade, seu emocional. Se a criança não está bem emocionalmente, se vive conflitos que nem ela mesma consegue entender, dificilmente conseguirá ser um*



*indivíduo social equilibrado, não apenas no âmbito escolar mas em qualquer outro espaço.*

Dessa maneira, está defendendo que uma escola cheia de regras rígidas e ambiente coercitivo em que se usa normas para “domar” os indivíduos é inaceitável. Sua postura estaria, então, significando um drástico rompimento com essa visão de escola; sem dar-se conta, porém, que passou de um ambiente coercitivo a um ambiente permissivo, de forma radical. Não há parâmetros de justiça, existência de regras que possam ser justas. Parece estar implícito, no posicionamento da professora, a inexistência de regras que possam estar pautadas em princípios de justiça.

Na resposta da professora da Escola 3, a responsabilidade pela indisciplina é posta no aluno e parece ser atribuída a fatores familiares, segundo ela própria relata quando questionada sobre o que é indisciplina e o que a origina.

- Professora 3

*Penso que uma das causas da indisciplina não só na escola, mas na vida geral, é a falta de limites, primeiramente imposta pelos pais ou responsáveis; esse aluno ao chegar a escola sem limites, sem respeitar o espaço do outro, até mesmo “temer” conseqüências futuras, faz o que bem entende, e este fazer o que bem entende, sempre está voltado para coisas negativas como agressão, desrespeito para com os outros.*

Na fala da professora, podemos perceber a descrença no poder de mudança desta situação através da educação escolar e, conseqüentemente, sua

*falta de possibilidade de ação.* Como já dito anteriormente, quando o professor não se sente responsável pela indisciplina, não planeja formas de mudar a situação, acreditando ser ineficaz no trabalho com esta situação, ou ainda, frágil. O professor parece acreditar que nada que faça mudará a situação se os pais e o ambiente extra-escolar não provocar essa mudança.

Nas respostas da professora da Escola 3 podemos notar que a causa da indisciplina, segundo a professora, localizam-se na família através da falta de limites e na falta de punição após o ato indisciplinar. Desta forma, a professora parece acreditar que o uso de medidas punitivas é necessário para coagir ou controlar comportamentos de indisciplina e que poderia ser a solução para a inibição de tais atos.

Quando questionamos se a indisciplina pode ser trabalhada, minimizada ou até extinta da escola, obtivemos respostas diferenciadas de cada professora.

Para a professora da Escola 1, não é toda indisciplina que pode ser trabalhada, minimizada ou extinta, porém, não explicita que casos são possíveis de serem trabalhados e quase não.

- Professora 1

*Ela pode ser trabalhada e extinta depende a indisciplina.*

Acreditamos, apoiando-nos na resposta à questão anterior, que a professora acredita que alguns casos podem ser resolvidos pela escola, mas outros não, pois a professora indica a origem em problemas familiares e desmotivação pessoal que, como não têm origem na escola, não podem ser resolvidos por ela.

A professora da Escola 2 aponta que a forma de trabalhar, minimizar ou extinguir a indisciplina, depende de uma mudança da escola, de sua forma de organização, de sua proposta de trabalho. Sua resposta é coerente com a apontada na questão anterior em que indica, como origem da indisciplina, a falta de harmonia entre os objetivos do sistema escolar e as necessidades dos alunos.

- Professora 2

*Podem, se a escola mudar. Penso que se a escola continuar a ser como é, os problemas indisciplinados aumentarão na mesma proporção em que o número de salas de aula aumentar*

Podemos associar as idéias apresentadas por essa professora às já questionadas por autores que discutem a perspectiva institucional e apontam a incompatibilidade de objetivos e atendimento de necessidades entre agente e clientela.

A participação da família seria a solução para a indisciplina, segundo a professora da Escola 3. Quando a professora aponta as causas da indisciplina na questão anterior, indica que acredita na interferência da postura familiar nos comportamentos indisciplinados, tanto em sua origem quanto na repetição destes.

- Professora 3

*A indisciplina é trabalhada na escola, com as famílias, levando-as a também participarem da vida do filho, se interessando pelo que lhe acontece dentro e fora da escola. As famílias desses alunos assumem diante do professor ou do diretor a tomar providências quanto ao comportamento do filho. Mas dá-se a impressão que é*

*só naquele momento, pois os alunos voltam a ser os mesmos de antes da conversa com os pais. A indisciplina pode até ser minimizada, mas está longe de ser extinta.*

Podemos pressupor que quando não nos responsabilizamos por algo e quando acreditamos não poderemos resolver algo que é de responsabilidade de terceiros ou ainda sentimo-nos incapazes de resolvê-lo, não buscaremos nenhuma forma ou possibilidade de trabalhar com aquele problema. No caso, a indisciplina deve ser resolvida pelos pais, através da imposição de limites e da participação na vida do aluno.

Na sexta questão, perguntamos às professoras se a escola e sua forma de organização contribuem para a ocorrência da indisciplina.

Para a professora da Escola 1 a escola e sua forma de organização não contribui ou é responsável pela indisciplina.

- Professora 1

*Não, considero a Unidade Escolar em que trabalho que caminha para conduzir os alunos a melhor sempre no quesito indisciplina.*

A professora defende a existência de um trabalho da escola que caminharia para a superação dos problemas com indisciplina, embora, durante nossas observações não possamos ter notado em sua relação com os alunos nenhuma intervenção da direção ou de qualquer plano de trabalho organizado pela escola.

Na resposta da professora da Escola 2, percebemos que a escola e sua forma de organização são considerada por ela como responsáveis, inclusive, pela origem da indisciplina e não só por sua ocorrência.

A professora, na resposta à questão sobre a intervenção da forma de organização da escola na produção de indisciplina, parece posicionar-se na defesa dos alunos expondo que *a escola é um mal necessário*.

- Professora 2

*(...) a escola hoje é um espaço feio, sem atrativos, sem sedução. É uma espécie de 'mal' necessário na vida das pessoas que querem crescer, aprender. Mas daí surge uma outra questão: até que ponto a grade curricular que a escola oferece permite que o indivíduo aprenda coisas importantes? Passar 5 horas sentado numa cadeira dura, numa sala quente, sem poder conversar, trocar idéias, expressar pensamentos, não é fácil; acrescenta-se a isso um saber que não tem nenhum significado...é quase uma tortura.*

A professora da Escola 3 acredita que a forma de organização da escola não é responsável pela indisciplina escolar, como ela própria relata em suas respostas ao questionário.

- Professora 3

*Não creio que a escola e sua forma de organização contribuem para a ocorrência da indisciplina pois se assim fosse, todos os alunos seriam indisciplinados.*

Dessa forma a professora parece estar assinalando que se dependesse da escola, os comportamentos seriam homogeneizados, ou seja, completamente composta de alunos disciplinados ou completamente composta de alunos indisciplinados.

Na sétima questão, buscamos investigar a se o professor conhece como os alunos se comportam na sua ausência ou fora da sala de aula.

A professora da Escola 1 tem conhecimento de que alguns alunos têm comportamento diferenciado fora da sala de aula, mas não justifica esse fato, apresentando uma resposta restrita.

- Professora 1

*Alguns sim outros não.*

A resposta apresentada não nos permite compreender como a professora justificaria essa mudança de comportamento de alguns alunos.

Para a professora da Escola 2, o comportamento de seus alunos mantém-se o mesmo dentro e fora da sala de aula; o que é condizente com as respostas que a professora vem apresentando.

Ao responder sobre o que acha de comportamentos indisciplinados dentro ou fora da classe, a professora apresenta uma resposta que é condizente com suas atitudes perante tais situações. A justificativa para tal posicionamento será melhor compreendida na análise da próxima questão em que a professora defende posturas não autoritárias.

- Professora 2

*Penso que meu relacionamento com os alunos é honesto. Eles são como são dentro e fora da sala de aula. São como são quando estou lá e quando alguém vai me substituir.*

No caso da resposta apresentada pela professora da Escola 3, na sala de aula a indisciplina é mais acentuada devido à distribuição dos corpos físicos em um espaço restrito.

- Professora 3

*Em sala de aula a indisciplina se torna mais acentuada, talvez pelo fato de estarem em um lugar delimitado, onde a todo momento se vêem, se lembram de suas rixas gerando mais conflitos envolvendo até mesmo alunos que estão realizando seus deveres.*

A impressão que nos dá, após ler a resposta da professora e após nossas observações, é a de estamos em um campo minado, onde qualquer senão proferido entre colegas ou pelo professor é motivo de uma explosão de manifestações agressivas, sejam elas verbais ou físicas, entre os próprios alunos ou contra o professor. Em sala de aula pode parecer mais grave por ser um ambiente fechado, em que é impossível não ver o que está acontecendo, pois quando as rixas acontecem fora da sala de aula, muitos alunos acabam por “separar” ou isolar fisicamente os alunos oponentes.

Após verificarmos o conhecimento das professoras a respeito da mudança ou não de comportamento dos alunos na presença delas, procuramos

saber o porquê se daria a alteração quando ela ocorre e perguntamos na oitava questão o que as professoras achavam a respeito.

Mais uma vez, a resposta da professora da Escola 1 é evasiva e não nos permite identificar as reais causas/origens da diferença de comportamento.

- Professora 1

*Considero natural, o espaço da sala é um local no intervalo é outro.*

Com essa resposta a professora não consegue explicitar o que há no ambiente da sala de aula ou no do intervalo que possa intervir ou ser responsável pela diferença de comportamento de alguns alunos.

A professora da Escola 2 mantém uma postura coerente com suas posições anteriores e defende que o comportamento dos alunos não deve ser permeado por controle externo, como vigilância do professor.

- Professora 2

*Acho fundamental que eles sejam autênticos; é muito triste na minha opinião, que as crianças aprendam desde cedo a serem dissimuladas. Podemos tentar mostrar a elas que há hora e lugar para tudo: estudar, conversar, brincar, etc. Se elas conseguirem assimilar isso, então, o trabalho fica mais fácil e mais prazeroso para todos. Se não conseguirem, mesmo assim é importante que elas percebam que a minha pessoa não está ali apenas para refrear comportamentos e que minha ausência não significa libertação, o que transformaria meu papel de educadora em tirana.*



Portanto, na resposta ao questionário, a professora demonstra uma coerência entre o que pratica e o que argumenta teoricamente. Porém, acreditamos que ela possa estar equivocada quanto aos procedimentos tomados para a formação de alunos autônomos.

A professora parece acreditar que quando os alunos têm liberdade de ação, constroem autonomia.

Ao discorrer sobre os procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1996) esclarece que eles “podem ser classificados sob diferentes de vista”, entre eles está a classificação do desenvolvimento moral a partir dos fins objetivados.

Se a professora responde no questionário que um de seus objetivos é o desenvolvimento da autonomia, ela está equivocada quanto às técnicas utilizadas para se chegar a tal fim.

A professora da Escola 3 apenas faz um julgamento do fato como desagradável, mas não justifica a mudança de comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

- Professora 3

*Muito, muito desagradável, como seria bom a união, a troca de palavras gentis, a colaboração, a amizade entre todos os alunos.*

A professora não está, ao que nos pareceu, referindo-se à diferença de comportamentos dentro ou fora da sala de aula, mas emitindo sua opinião a respeito de comportamentos indisciplinados e propondo a existência de um ambiente utópico, sem conflitos. Não podemos nos esquecer, porém, que o conflito é

necessário para a troca de opiniões, para a oportunização da exposição de idéias, para a discussão de soluções justas sobre determinadas situações cotidianas.

Na nona questão, perguntamos às professoras quais são as medidas tomadas perante comportamentos indisciplinados.

As três professoras apontam dois comportamentos comuns, como a comunicação aos pais e condução para a direção, estratégia usada em casos mais graves que não são delimitados nas respostas.

Nesta questão, a professora da Escola 1 apresenta a seguinte resposta.

- Professora 1

*Na sala de aula, perante as indisciplinas converso com o aluno, se precisar anoto um bilhete no caderno do aluno, falo com os pais pessoalmente ou por telefone e se não resolver conduzo a criança para a direção.*

Por esta resposta podemos supor que a professora não se sente responsável por comportamentos indisciplinados na escola e em sua classe, mas eles seriam de responsabilidade do próprio aluno e dos pais.

Quando não nos sentimos responsáveis por algo, é natural que não tomemos nenhuma atitude no sentido de contê-lo, melhorá-lo ou resolvê-lo, mas tendemos a passar o problema a quem julgamos ser responsável por ele.

As professoras da Escola 1 e 2, ainda, apontam que a conversa da professora com os alunos indisciplinados é uma estratégia utilizada.

Quando questionada a respeito das medidas tomadas perante comportamentos indisciplinados, a professora da Escola 2 revela a necessidade de

tratar cada caso de maneira diferenciada e que a concepção de indisciplina varia entre os professores.

- Professora 2

*Já presenciei situações em que o aluno foi punido pelo professor por algo que eu classifico como um comportamento normal, assim como já presenciei também casos de indisciplina que foram negligenciados por razões diversas.*

*Quando me deparo com um problema indisciplinar, procuro resolver dentro da sala de aula, usando de esclarecimento e diálogo. Nem sempre isso dá resultado, até porque, como já disse, os alunos não estão habituados a esse tipo de solução.*

*Quando levo um aluno para a diretoria, faço isso apenas para que ele se conscientize que seu ato foi grave, teve que ir para uma esfera superior. Procuro também manter a família informada, na tentativa de encontrar ajuda; na maioria das vezes, isso não acontece.*

Mesmo assinalando que uma das medidas que toma para a resolução de situações conflitantes seja o diálogo, a professora não o credencia como eficaz, pois relata que os alunos não teriam o hábito e, portanto, condições para o exercício de tal prática. Neste caso, a professora denuncia a crença sobre a incompetência da escola para gerenciar tais situações. Casos mais graves não bastam ser resolvidos somente pela professora, mas devem ser encaminhados à direção também, implicando na hierarquização dos poderes. A comunicação à família é feita, segundo a professora, na tentativa de buscar ajuda sem especificar se ela serve para resolver o problema ou para compreendê-lo, ação esta também ineficaz, pois a família não se move na tentativa de resolvê-lo.

Para a professora da Escola 3, cada caso deve ser analisado individualmente e o professor tem o dever de apaziguar os ânimos.

- Professora 3

*Em nossa escola o professor procura apaziguar os ânimos, separando as brigas, distanciando agressores.*

*Em casos extremos é levado ao conhecimento da direção que comunica aos pais, pedindo que os mesmos compareçam à escola.*

Essa fala confirma mais uma vez a crença na ineficácia do papel do professor enquanto agente de transformação no trabalho com a indisciplina, parecendo que este é um caso irreversível.

Nota-se que todas as alternativas utilizadas são atitudes pontuais, tomadas em momentos de conflito sem uma preocupação com o processo que pode estar envolvido na problemática.

Após descrevermos as nove questões apresentadas aos professores, submetemos a exame as análises das professoras sobre as três situações imaginárias, pedindo que as mesmas avaliem a existência ou não de indisciplina em cada situação e comentem a postura do professor e sua relação com a classe.

No primeiro caso, a situação 1 é caracterizada por um professor que mantém uma relação de respeito unilateral, pois é autoritário com seus alunos e determina quais e em que momento as atividades serão desenvolvidas. No momento de conflito entre alunos, o professor julga o comportamento dos mesmos e critica verbalmente os envolvidos, encaminhando-os, em seguida, à direção.

Claramente, essa é uma situação em que o professor julga o que é certo ou errado na relação entre os alunos, não se preocupa em compreender o que de fato aconteceu ou propor uma situação de reflexão, sem propiciar aos alunos a oportunidade de exporem sua visão sobre o fato.

Exporemos as análises feitas por cada professora, em cada situação e, logo após, nossa análise sobre as respostas.

- Professora da Escola 1

*Quando alunos voltam desta forma do intervalo, é necessário se promover um diálogo, agora depende do caso não é preciso encaminhar o aluno para a direção.*

A professora da Escola 1 analisa que o professor deveria ter se utilizado do diálogo com os alunos, sem a necessidade de encaminhá-lo à direção. Diálogo para ela, porém, pelo que observamos, acontece quando o professor fala com o aluno, que neste caso, significa dar sermões. Em nossas observações confirmamos essa postura da professora que busca centrar em si todas as decisões e, portanto, utilizar-se da direção somente quando não há outra alternativa, pois envolve alunos de outra classe.

A situação 1 apresentada para análise pelas professoras é bastante semelhante ao cotidiano escolar da classe que observamos na Escola 1, sem que a professora tenha percebido ou demonstrado perceber a analogia entre a postura do professor da situação exposta e sua própria postura.

- Professora da Escola 2

*Na minha opinião, esta situação é definida como uma sala de aula do tipo de modelo "vertical". O professor dita as regras, dá ordens, é minucioso nas explicações das*

*atividades, impedindo que os alunos busquem, investiguem, procurem um caminho diferente daquele que ele antecipadamente traçou.*

*É uma sala de aula que não dá o menor trabalho para o professor, pois ele detém o poder, tanto em relação ao comportamento geral quanto em relação ao saber. Uma espécie de doutrina comportamental, cujos resultados são crianças que não aprenderão a pensar e agir por conta própria.*

Ao analisar a situação 1, a professora da Escola 2, classifica-a como do “tipo de modelo vertical” em que o professor é o centro e detentor de todas as regras, ordens e controle; faz uma crítica em relação a essa postura da professora, demonstrando que haverá um prejuízo na formação dos alunos.

A professora reflete em sua resposta sua própria postura com os alunos. Segundo nossas observações, a professora procura afastar de si toda a forma de controle sobre os alunos. Portanto, sua análise nessa situação demonstra coerência com seus alunos durante as aulas, ao fazer a crítica ao professor que centra em si as decisões e o andamento do trabalho.

- Professora da Escola 3

*O professor nesta situação demonstra uma postura tradicionalista, onde ele, o professor é a figura central do processo ensino-aprendizagem. Tudo é uma rotina, seguida rigorosamente, onde não é admitido sequer um aluno sair de seu lugar para ir tomar emprestado algo de que necessita. O professor receia perder o controle, se algo sair da rotina, rotina esta por ele imposta.*

*A realização das atividades não admite uma mão dupla de como executa-las, pois o professor deixa entender que só há a sua, pois os mesmos não questionam, não expõem suas hipóteses, o que entenderam, o que pensam.*

*Quanto ao comportamento dos alunos, durante o intervalo, poderia o professor ele mesmo ter resolvido a questão sem encaminhá-los a direção, após ouvi-los. Não sendo um fato corriqueiro isto não se caracteriza em indisciplina e sim um desentendimento por parte dos alunos envolvidos.*

A análise feita pela professora da Escola 3 demonstra a percepção sobre a necessidade do professor, conforme relatado na situação imaginária, em ter o controle sobre a classe. Outra crítica feita ao professor da referida situação é o encaminhamento dos alunos envolvidos no conflito à direção, que para a professora da Escola 3 poderia ser evitado.

Em sua resposta, a professora ainda indica que, para ela, a indisciplina só pode ser assim considerada quando for um “fato corriqueiro” e não em um desentendimento pontual entre alunos. Essa resposta pode ser considerada compatível com a apresentada no questionário sobre o que era indisciplina, pois a professora a caracterizou como falta de compromisso e não respeito às regras. Portanto, conflitos interpessoais não estão inclusos.

No segundo caso, a situação 2 é caracterizada por um professor que mantém uma postura *laissez-faire* tanto no que diz respeito a forma de organização do trabalho intelectual, quanto ao lidar com situações de desrespeito entre seus alunos.

- Professora da Escola 1

*Estes alunos que não desenvolveram as atividades propostas, é necessário saber o que sucede*

Na situação 2, a professora da Escola 1 apenas indica que o professor deveria procurar saber o que aconteceu. As análises apresentadas por essa professora tornaram-se de difícil aproveitamento, pois suas respostas são restritas e evasivas, sem a preocupação de analisar as situações, dando-nos a impressão de que as respostas foram dadas apenas para o cumprimento de uma tarefa, no caso, o questionário por nós proposto.

- Professora da Escola 2

*A diferença desta situação para a primeira é que aqui o professor é mais conivente com a turma. Permite que os alunos se comuniquem, que conversem, mas as atividades a serem executadas são estipuladas por ele, sem fazer pontes, sem maiores explicações, seguindo uma determinada ordem e individualmente. O professor dá o seu recado e se recolhe à sua mesa, deixando aos alunos a incumbência de decidirem como e se farão as atividades propostas. Os alunos ainda não têm maturidade para decidirem sozinhos, determinadas ações como, por exemplo, se farão ou não a atividade escolar.*

Na resposta apresentada a essa questão, a professora da Escola 2 faz uma defesa da postura do professor da situação imaginária, quando comparada à situação 1. A única crítica feita aos procedimentos do professor envolve a não execução da atividade que é deixada a critério do próprio aluno que, para a



professora da Escola 2, ainda não tem maturidade para decidir sozinho a necessidade ou importância da realização do trabalho escolar.

- Professora da Escola 3

*O professor demonstra uma postura mais liberal, menos exigente, quanto ao comportamento dos alunos, este intervém quando sente que o não envolvimento de todos na realização das tarefas, certamente atrapalhará os que estão envolvidos nas atividades propostas.*

*Deixa claro, que todas as tarefas devam ser realizadas, uma após a outra, dando liberdade para que os alunos se reúnam em grupos ou individualmente, lembrando que há um horário para terminarem, para que não desviem suas atenções. Ao fazer as correções, o professor convida os alunos a participarem com opiniões, questionamentos, o que faz com que o professor faça uma avaliação do que foi assimilado pelos alunos.*

*Há indisciplina quando alguns alunos não realizam as atividades, conversam paralelamente, atrapalhando os colegas que estão interessados. Certo o posicionamento do professor que lhes pede que prestem atenção, sem repreendê-los.*

A professora da Escola 3 analisa positivamente o fato do professor da situação imaginária dar liberdade aos alunos na resolução das atividades, priorizar a participação dos alunos com opiniões e questionamentos. Apresenta uma nova visão de indisciplina, que não foi abordada na resposta ao questionário, que é a questão do comportamento que leva ao prejuízo do outro.

No terceiro caso, é apresentada uma situação 3 que mais se assemelha a uma postura com uma tendência a um trabalho baseado no desenvolvimento da autonomia moral, priorizando a participação dos alunos na elaboração de regras, na reflexão sobre seus próprios atos.

- Professora da Escola 1

*Nesta situação não imagino indisciplina.*

Mais uma vez, a professora da Escola 1 não nos deixa possibilidade de análise de suas idéias sobre a situação, pois apenas assinala a não existência de indisciplina, sem analisar a postura o professor na relação com seus alunos.

- Professora da Escola 2

*Aqui, trabalho é feito de forma democrática. O professor é um mediador e não um ditador. Procura lembrar aos alunos as suas responsabilidades, mas não há punições. O trabalho coletivo é incentivado, apesar dos conflitos que costumam gerar. Há diálogo e liberdade de expressão.*

*Penso que das três situações, a número 1 é a mais dolosa e também muito freqüente nas escolas.*

A professora da Escola 3 aponta que neste caso, o trabalho é democrático. Assinala que, embora o professor lembre das responsabilidades dos alunos, não há punições. Ainda na análise desta situação, a professora faz uma comparação com as situações anteriores, afirmando que “das três situações, a número 1 é a mais dolosa”.

Este posicionamento corrobora com as observações que desenvolvemos, pois pudemos notar que uma postura autoritária ou coercitiva é a mais condenável que o professor possa tomar, na visão dessa professora.

A análise das professoras frente às situações que lhes foram apresentadas nos foi útil para confirmarmos posturas e concepções expressas nas respostas ao questionário. Quando elaboramos e apresentamos essas situações, buscamos configurar situações em que pudessem ser minimamente retratadas as situações observadas na Escola 1 e 2, para que pudéssemos obter dados sobre a visão que as professoras têm de si mesmas e se elas se reconheceriam nas situações imaginárias. No momento em que elaboramos as situações, a Escola 3 ainda não era objeto de nossa investigação, sendo inserida nela somente após a aplicação do questionário e das situações para a professora 3, fato que nos impediu de criar outra situação imaginária que descrevesse o cotidiano dessa escola.

Sobre nossas intenções, concluímos que as análises das situações imaginárias apresentadas pela professora 1 não contribuíram muito para nosso exame, pois a mesma foi bastante limitada em suas respostas. No caso da professora 2, suas análises demonstraram uma certa defesa de sua própria postura quando compara à postura do professor da situação 1 e a do professor da situação 2 e expõe sua preferência pela postura do professor da situação 2, que mais se adequou ao cotidiano de sua classe. As análises feitas pela professora 3 nos serviram como base de compreensão sobre determinadas posturas, de forma a confirmar nossas observações.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, procuramos estabelecer as possíveis implicações entre indisciplina escolar e a relação professor-aluno. Iniciamos por estudar as concepções de diferentes autores sobre indisciplina e violência, devido à estreita relação que as mesmas mantêm em alguns casos, a ponto de serem correlacionadas por alguns autores. Adotamos nossa própria concepção sobre indisciplina para que possamos analisar as situações advindas de nossas observações a partir delas. Neste momento, relembremos nossa concepção de indisciplina como a de apresentação de comportamentos de desrespeito ao outro e às regras construídas em princípios de justiça. Acreditamos que esta concepção está incluída nas perspectivas moral e institucional.

Visando analisar as implicações entre a indisciplina escolar e a relação professor-aluno sob as perspectivas moral e institucional, apresentamos a fundamentação teórica nestas perspectivas com o objetivo de sustentar nossa análise sobre as observações que seriam realizadas e os questionamentos feitos a alunos e professores.

Nos capítulos seguintes expusemos nossas experiências advindas das observações, dos dados coletados com os questionários e da análise sobre eles a partir dos referenciais teóricos que sustentam essa pesquisa, ou seja, as perspectivas moral e institucional, com a intenção de refletir sobre as implicações entre a indisciplina e a relação professor-aluno nas escolas investigadas.

Ao pensarmos a questão pela perspectiva moral, analisamos sujeitos, pessoas em desenvolvimento, sejam elas crianças ou adultos. Assim, consideramos o desenvolvimento moral do ser humano a partir da relação com

outros seres humanos, seja em situações harmoniosas ou na mediação dos conflitos.

Ao considerarmos a perspectiva institucional como vertente explicativa, analisamos papéis institucionais do aluno e do professor, da clientela e do agente, ou seja, atores institucionais que são responsáveis por desenvolver papéis de acordo com o lugar institucional que ocupam. Assim, antes de atitudes individuais serem consideradas pessoais, são institucionais.

As implicações entre indisciplina escolar e relação professor-aluno puderam ser constatadas em diferentes situações observadas nas escolas e que serão aqui sintetizadas a partir de categorias de análise advindas da leitura das perspectivas moral e institucional sobre a questão.

Propomos-nos a fazer a leitura, como síntese final deste trabalho, de cada perspectiva separadamente, em cada um dos seguintes temas analisados, que envolvem: regras - sua construção, obediência e resistência; os procedimentos de controle; o lugar de autoridade e as expectativas de papéis institucionais.

## **6.1 – Considerações a partir de categorias advindas das perspectivas moral e institucional.**

### **6.1.1 - Regras: construção, obediência e resistência.**

Das três escolas observadas podemos fazer a seguinte análise.

As regras são muito claras e devem ser rigorosamente obedecidas na Escola 1, sendo que estas são impostas pela professora ou pela direção escolar. Ou seja, os alunos não têm participação na construção das mesmas. Desta forma,

elimina-se qualquer possibilidade de interação em um ambiente democrático. Suprime-se, também, a possibilidade de resolução de conflitos através da vivência de relações de respeito e de justiça, posto que é a professora ou a direção quem decide que pessoas ou regras devem ser respeitadas, o que é justo, o que é correto. A professora demonstra não ter a concepção de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem e para o desenvolvimento. A ausência de indisciplina na sala de aula não significou que havia o desenvolvimento de um trabalho com vistas a reduzi-la ou extingui-la, mas que ela era abafada por posturas autoritárias que impediam qualquer forma de expressão dos alunos.

A professora da classe investigada argumenta a favor da construção coletiva das regras; mas podemos perceber que essa *construção é influenciada* pela posição da professora, ou seja, as regras “construídas” pelos alunos são sugestionadas pela professora. Notamos que essas regras “construídas” não são lembradas nem pela professora, que se responsabiliza em julgar atos e orientar ações, nem pelos alunos, que responsabilizam a professora pela construção das regras vigentes na classe.

Em síntese, analisando os dados coletados nesta escola, a partir da perspectiva moral, pudemos constatar que não se objetiva o desenvolvimento moral a partir de um trabalho com regras que, nesta escola, são objetos de obediência, sendo inquestionáveis por alunos que apresentam comportamentos heterônomos.

Ao analisarmos esses dados a partir de uma perspectiva institucional, pudemos verificar que na classe investigada da Escola 1 não é propiciado viver a ambigüidade do conflito que, segundo Guimarães (1996, p. 77), não só significa a tensão “pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas”, mas também estabelecem uma “dinâmica de seus grupos internos que

estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conceitual". Essa troca e a forma de interação são positivas, mesmo que conflitantes, pois permitem a construção do sentimento de coesão grupal.

Quando essa tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo; quando impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter. (GUIMARÃES, 1996, p.80).

Não notamos essa reação desenfreada nos momentos em que estivemos na Escola 1, somente alguns comportamentos de desrespeito ao outro nos momentos de intervalo e entrada. Para a compreensão dessa falta de reação em relação às imposições e ao autoritarismo docente por parte dos alunos, apoiamos-nos na perspectiva moral, percebendo o comportamento dos alunos como o de seres heterônomos e que neste caso os torna incapazes de tomar atitudes por si.

Não podemos garantir, entretanto, que no contato com outro professor que mantenha uma atitude mais democrática, não teríamos instalado um ambiente propício para o surgimento de conflitos, pois estes alunos tão acostumados a serem direcionados não saberiam, na ausência de imposições e sem um trabalho que vise ao desenvolvimento da autonomia moral, apresentar comportamentos de respeito, de solidariedade ou cooperação. É necessário, portanto, a adoção de uma concepção de relação interpessoal pautada em princípios de justiça, de solidariedade, de desenvolvimento moral autônomo, enfim.

Na Escola 2, pudemos constatar que há regras gerais para escola, mas na classe investigada impera um estado de anomia. A respeito dos dados coletados nesta Escola, pudemos analisar que a equipe escolar parece não ter um projeto único sobre o trabalho em valores, nem uma postura perante

comportamentos indisciplinados ou a objetivação do desenvolvimento moral autônomo. Cada professor adota posturas individuais de acordo com suas próprias crenças e posicionamentos.

Na classe investigada, constatamos um estado de anomia, ou seja, a ausência de regras claras a serem seguidas, apesar dos alunos afirmarem nas repostas ao questionário que há regras como conservar a escola limpa, o uso de uniformes, o respeito ao horário de entrada e de saída. Bem, parece haver, então, regras gerais da escola, mas na classe não há respeito a nenhuma regra, a não ser a do cumprimento de horários da unidade escolar. A regra do cumprimento de tarefas é apontada pelos alunos como importante, mas no cotidiano escolar observamos que esta regra não é respeitada por todos os alunos, pois nesta classe foi observada que o cumprimento de tarefas para casa e lições escolares proposto pela professora não é preocupação dos alunos, cotidianamente.

Do ponto de vista da perspectiva moral, é necessário trabalhar com normas na escola, construindo um ambiente escolar cooperativo, em que haja respeito mútuo e o trabalho desenvolvido através de atividades que favoreçam a interação e, quando necessário, faça-se uso de sanções por reciprocidade. A ausência de regras e a falta de um trabalho cooperativo levam ao desrespeito e não à democratização nas relações, ou seja, o fato das escolas deixarem de ser autoritárias não significa que se tornaram democráticas.

Parece que o fracasso dessas experiências está muito mais ligado a uma falsa concepção do que seja democracia, liberdade e respeito mútuo do que a experiências verdadeiramente democráticas. Um sistema democrático e de relações de respeito mútuo pressupõe a reciprocidade e princípios de justiça e igualdade. (ARAÚJO, 1996, p.112).

Araújo (1996, p.112) está alertando sobre o perigo da falsa concepção de democracia que leva a posturas muito permissivas que são fadadas



ao fracasso e que, conseqüentemente, levam à valorização social de posturas mais enérgicas, mas que apresentem resultados, e à conclusão de que “as pessoas ainda não estão prontas para a democracia”.

Parece haver, neste caso, o medo de ser ou parecer autoritário, condição condenada socialmente especialmente no meio educacional; porém, é preciso ter claro que entre ser autoritário e exercer autoridade há uma diferenciação conceitual. A necessidade de exercer a autoridade e o perigo da total ausência de disciplina são discutidas por diferentes autores como De La Taille (1996a, 2000), Macedo (1996), Vinha (2003), Lepre (1999), Piaget (1923/1994), entre outros.

Segundo os autores por nós investigados e que têm por referência a perspectiva institucional, as regras nas escolas são necessárias para que se possa desenvolver uma proposta pedagógica eficaz.

(...) toda relação institucionalizada, que se queira fecunda, não se pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto ao seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação, sob pena de se confundi-la com outros tipos de enquadres institucionais e, portanto, colocar-se em risco sua potência ou eficácia. (AQUINO, 2000, p. 60).

Desta forma, defende-se a necessidade de algumas condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que caracterizam, inclusive, uma relação institucionalizada que é circunscrita, segundo Aquino (2000, p.60), por uma “sucessão de rotinas, regras e expectativas próprias” que “delimita e, ao mesmo tempo, faculta suas existências concretas”.

Ora, sabemos que a escola, enquanto instituição, tem suas regras gerais de funcionamento; o que discutimos aqui é a necessidade da existência desta forma de organização, mesmo que por meio de um contrato pedagógico, também no ambiente de sala de aula, permeando a relação professor-aluno.

Esse contrato pedagógico é proposto por Aquino (2000, p.74) como o “delineamento das rotinas de trabalho e de convivência entre parceiros, bem como suas justificativas nucleares”. Aquino (2000) ainda discute que o contrato pedagógico nasce da construção coletiva entre professores e alunos, não como regras sugeridas por professores, mas como um jogo em constante (re) construção.

Entendemos, portanto, que as regras devem existir como cláusulas desse contrato e que a indisciplina compreendida como resistência às regras não se encontra necessariamente em sua existência, mas na forma como as regras podem ser arbitrárias, violentas, injustas e impostas para o coletivo sem discussões, com os objetivos de refrear, moldar e homogeneizar comportamentos.

Na Escola 3, as regras impostas pela escola são restritas à burocratização como uso de uniformes, conservação do patrimônio escolar, movimentação dos alunos em ambientes internos (uso de quadras, biblioteca, sala de vídeo, etc...), mas o desrespeito a algumas delas é relevado por conta das condições materiais dos alunos, consideradas como *limites* para o respeito às regras, como por exemplo, o uso de uniformes que alguns dos alunos não têm condições econômicas de prover.

Sabemos, através de conversas informais com a professora e a direção escolar, que a escola está passando por um processo de (re) construção da sua identidade.

A direção nos relatou que, quando iniciou o trabalho naquela unidade escolar em 2002, não havia nada que configurasse a escola como instituição com normas a serem seguidas seja por seus funcionários ou seja pelos pais que matriculavam seus filhos na escola sem respeitar períodos de inscrição,

sem apresentar documentos necessários no ato do registro na escola ou posteriormente. Ainda segundo a direção, alguns familiares de alunos adentravam a escola em qualquer período sem identificar-se, tinham acesso livre à sala de aula, conversavam com professores no período de aula e, até, retiravam seus filhos do trabalho escolar. Ou seja, não havia sido construída a idéia de uma instituição que tem regras a seguir, não só no trabalho pedagógico cotidiano, mas que responde burocraticamente a instâncias superiores.

Neste processo de (re) construção da identidade escolar, os pais foram chamados e orientados pela direção, professores e outros funcionários sobre a necessidade do estabelecimento de algumas normas internas de organização escolar. A respeito do contato entre pais e professores, atualmente ele acontece com a ciência da direção que designa um funcionário para acompanhar o trabalho dos alunos enquanto os pais conversam com maior tranqüilidade com o professor, em uma sala reservada sem a presença e intervenção dos alunos.

Quando discutimos com os alunos a questão das regras na escola, percebemos que os mesmos não têm participação na elaboração destas e, mais uma vez, pudemos constatar que as escolas que investigamos ainda mantêm uma relação não democrática com seus alunos no que diz respeito às regras. Na Escola 3, ainda, não é propiciada a interação entre professores e alunos para a discussão sobre o cotidiano escolar e suas formas de organização, em como será a convivência entre pares e entre a equipe profissional que trabalha na escola e os alunos.

Um aspecto que pudemos constatar, entretanto, nesta escola em relação às normas e que a diferencia das demais analisadas, é o fato dos alunos

reconhecerem na construção das regras um trabalho conjunto da equipe escolar, envolvendo orientadora pedagógica, professores e a direção.

Mais uma vez apontamos, segundo a perspectiva moral, a necessidade do trabalho com regras envolver não só a equipe profissional da escola, mas, também, os sujeitos desse processo, ou seja, as crianças que ali estudam.

A perspectiva institucional nos indicará que na constituição de toda instituição é concreta a existência de práticas que se repetem e se legitimam sendo, segundo Aquino (1996b, p.16), “um continente de relações sociais específicas, sempre em confronto pela apropriação de um objeto”, que é no caso da educação escolar, o conhecimento.

### **6.1.2 -Procedimentos de controle.**

Os procedimentos de controle na Escola 1 segundo as respostas dos questionários dos alunos, variam como veremos a seguir.

Em alguns casos, as medidas tomadas são pautadas em sanções expiatórias como ficar de castigo e perder atividades como educação física, aula de música e computação. Outra medida de caráter punitivo é a ameaça, denunciada pelos alunos, de encaminhamento à FEBEM. Embora não tenhamos notado essas posturas durante o período de observação, elas são relatadas pelos alunos nas respostas apresentadas no questionário aplicado.

Essas medidas podem ser analisadas pela perspectiva moral, a partir da reflexão sobre as conseqüências que medidas com esse caráter têm sobre o comportamento das pessoas. Quando as posturas tomadas com crianças são

coercitivas, a tendência é a de que o comportamento destas seja embasado em uma moral heterônoma, pois a relação interpessoal é uma relação de respeito unilateral entre professor e aluno.

(...) há o respeito que chamaremos de unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. (...) o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônimo. (PIAGET, 1930/1996, p. 4-5).

As crianças inicialmente aceitam as regras dos mais velhos por respeito unilateral, mas a persistência de posturas coercitivas do adulto sobre a criança, conseqüentemente, será a conservação de uma moral heterônoma. Ao discutirmos que o fim da educação moral é o seu desenvolvimento para a constituição de pessoas autônomas, não podemos aceitar como legítimas posturas que utilizam sanções expiatórias das quais, segundo Menin (2002, p. 8), são exemplos “os castigos corporais, a retirada de atividades prazerosas, a retirada do afeto, e outras”.

Sob a perspectiva institucional, podemos analisar que a utilização de medidas punitivas é uma forma violenta da relação agente – clientela, representada pelos atores institucionais, professor – aluno. Em muitos casos, o professor fazendo-se valer de uma autoridade que lhe é outorgada institucionalmente, aplica medidas que são violentas por não respeitar o direito de expressão do aluno, por aplicar medidas que provocam um constrangimento físico ou moral. Quem determina que decisões são justas e que punições serão aplicadas é o professor.

Desta forma, demarcada a assimetria constitucional dos lugares instituídos, professor e aluno encontrariam uma reciprocidade ideal de respeito. Isto parece significar uma espécie de submissão tácita, por parte do aluno, às prerrogativas docentes. (AQUINO, 1996B, p. 98).

Essa postura, segundo Aquino (1996b, p. 98), permite-nos entender a “lógica interna das estratégias de normatização de conduta discente nesta etapa inicial de escolarização”, que leva à obediência e à subordinação dos alunos ao professor.

Outras alternativas são apontadas por alunos e professores de todas as escolas investigadas, como o encaminhamento à diretoria que, em muitos casos, é utilizado como punição, pois a criança torna-se bode expiatório quando vai “levar bronca da diretora”. Nesse caso, dependerá da atuação da direção escolar, que não acompanhamos.

Ainda, há o encaminhamento aos pais, como procedimento de controle de comportamentos.

Na perspectiva moral, autores como Lepre (1999) e Vinha (2003) discutem a transferência de responsabilidades sobre os comportamentos indisciplinados ou sobre situações conflitantes a quem considerar autoridade para resolvê-lo, seja a mãe transferindo ao pai, o professor ao diretor, entre outros. Segundo essas autoras, a transferência de responsabilidade vai possibilitar a interpretação de que a autoridade aclamada é maior e tem mais poder do que lhe pediu amparo.

Quando se é educador ou uma autoridade para determinado grupo e, numa situação de conflito qualquer, a responsabilidade pela resolução do mesmo é transferida para uma outra pessoa, perde-se autoridade e pontos nesse relacionamento. (VINHA, 2003, p.59).

Para Aquino (1998, p. 2), quando “a palavra de ordem passa a ser o *encaminhamento*” seja para o coordenador, para os pais ou outros, encarrega-se uma terceira pessoa que não o professor para regular as relações entre os alunos e entre professor-aluno. Essa postura indica que o professor não se sente responsável

pelos comportamentos indisciplinados apresentados ou faz qualquer relação com suas posturas e, portanto, não deve incumbir-se de resolver esta questão.

Na Escola 3, segundo a professora, ainda há o encaminhamento ao Conselho Tutelar, quando há casos de omissão de responsabilidade da família nos cuidados básicos e necessários às crianças, assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Somente na Escola 2 a alternativa de conversa entre professor e aluno é apontada por alunos e pela professora como procedimento utilizado no controle a atos indisciplinados ou situações de conflito. Embora a professora não tenha se manifestado constantemente nos momentos de conflito, permitindo que os alunos se desrespeitassem, ofendessem ou agredissem em muitos deles, quando houve um caso em que a direção foi comunicada, a professora procurou conversar com os alunos para compreender o que havia acontecido.

Segundo relato da professora da Escola 1, a alternativa de conversar com os alunos também é utilizada por ela, mas o que pudemos perceber a partir de nossas observações seu intuito não é o de compreender, discutir ou refletir sobre o caso. Conversar com o aluno parece significar, para ela, apenas dar sermões moralizantes. Segundo Menin (2002), não há como se objetivar a educação para a autonomia sem permitir que os alunos façam a reflexão sobre valores, que possam fazer a crítica sobre situações conflitantes, que discutam e construam regras, que vivam relações de interação entre pares.

Vinha (2003, p.105) também discute o que significará o uso de sermões nas escolas.

(...) quando dá sermões, o educador está tirando do sujeito a oportunidade de pensar sobre os próprios problemas, pois é ele quem está atuando de forma ativa sobre esse sujeito, e não o sujeito. Para que ocorra a aprendizagem faz-se necessário que o indivíduo aja sobre o objeto de conhecimento a ser assimilado, por isso são

feitas questões que o levam a agir sobre si mesmo e o conflito. (VINHA, 2003, p.105).

Se a conversa entre professor e aluno servir apenas para oportunizar que o professor fale e o aluno o ouça, na tentativa de inculcação de verdades e valores, então, ela não terá senão (re) afirmado a relação unilateral entre esses sujeitos.

Outra alternativa de procedimento de controle utilizado, segundo a professora da Escola 3, também indica que, muitas vezes, só lhe resta “apaziguar os ânimos”.

Essas posturas pontuais não significam, porém, a possibilidade de trabalhar a indisciplina sob a perspectiva moral; indicam a necessidade do desenvolvimento de um processo educativo envolvendo relações de reciprocidade e cooperação através da oportunização de discussão de situações, julgando o que é justo, participando de decisões e da elaboração de regras coletivas. “Apaziguar os ânimos”, portanto, não auxiliará na transformação de comportamentos de desrespeito ao outro, de agressão, enfim, de indisciplina.

A análise da postura de “apaziguar ânimos” sob a perspectiva institucional nos indicará que essa atitude está sinalizando o sentimento de ineficácia de ações sobre o conflito, pelo fato da professora acreditar que o mesmo tem origens fora do cotidiano escolar, fora das relações pedagógicas e interpessoais entre os agentes institucionais. Quando, portanto, o professor acredita que a responsabilidade sobre a indisciplina não está relacionada ao âmbito pedagógico, essa responsabilidade pode ser transferida ou, simplesmente, negada.

É necessário lembrar que não se trata aqui de determinarmos a origem da indisciplina nessa escola, mas a de analisarmos, entre outros aspectos, os procedimentos utilizados para controlá-la, como o que está sendo discutido.



### 6.1.3 - Lugar de autoridade

O lugar de autoridade nas três escolas se distingue e esse foi um dos aspectos que mais nos chamou a atenção. Explicitaremos o porquê.

Na Escola 1 pudemos identificar claramente o lugar de autoridade sendo dominado pelo professor que, inclusive, faz uso abusivo do poder que o fato de ser adulto lhe oferece e do poder que o papel institucional de agente lhe confere. Na classe observada desta escola, porém, pudemos observar a existência de uma coesão interna entre os alunos advinda da coação utilizada pela relação repressora, de respeito unilateral existente entre professor e aluno. Mesmo que a professora utilize métodos coercitivos, ela o faz com todos os seus alunos, que parecem viver e compartilhar de um sentimento coletivo, o de serem injustiçados, o de relacionarem-se com medo, o do respeito por apreensão ao constrangimento, o da obediência pelo receio da punição, como relatado pelos alunos da Escola 1 sobre a presença da professora como vigilante dos atos, controladora da indisciplina. Mas, ao mesmo tempo, esses alunos parecem compartilhar de um sentimento de reconhecimento ao trabalho da professora que os trata com zelo, com dedicação de quem se preocupa com a aprendizagem, de quem se preocupa com a construção de comportamentos que lhe dêem orgulho, demonstrando que sabem se comportar de acordo com o que é esperado socialmente, de forma educada, civilizada; vivendo aquilo que Piaget (1998) chama de solidariedade externa.

(...) os indivíduos são solidários entre si porque obedecem juntos a uma regra exterior, que é absoluta e intangível. A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar. (PIAGET, 1998, p. 61)

Assim, um sentimento de “nós” é assumido pelo grupo por responderem a uma mesma regra exterior, além de serem tratados como os alunos

daquela professora, que devem se diferenciar positivamente dos demais da escola, pois há uma preocupação constante da professora para que aprendam não só conteúdos conceituais, mas que saibam se comportar, para que se respeitem.

Ora, sabemos que as vias tomadas pela professora no cotidiano escolar trazem prejuízos seja para a formação do ser em desenvolvimento, sujeito da perspectiva moral, seja para o aluno, sujeito da perspectiva institucional. Entretanto, não há como negarmos a definição do lugar de autoridade tal como o descrevemos. Vejamos como analisar essa inferência feita a partir da análise dos dados obtidos, segundo as perspectivas que nos propomos investigar.

Os papéis assim definidos circunscrevem a dimensão da assimetria na relação professor – aluno, que afasta intensamente os sujeitos dessa relação.

Neste caso, a perspectiva moral nos aponta que para se chegar à autonomia moral, objetivo do desenvolvimento moral segundo Piaget (1930/1996; 1932/1994), não se pode persistir no respeito unilateral nas relações adulto – criança.

Como a criança chegará a autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há uma autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente da pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal reconhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932/1994, p.155).

Dito isso, apesar da construção de um sentimento de “nós” nos alunos, este não é fruto de relação de cooperação ou de respeito mútuo e, portanto, não atinge os objetivos de uma educação moral, na perspectiva piagetiana.

Ao analisarmos o sentimento de “nós” desses alunos, pela perspectiva institucional, pudemos perceber que a condição de seres coagidos e que expressam temor pela autoridade ainda os impede de manifestar a insatisfação em serem tratados de forma arbitrária, como seres submissos e conformados.

Não é somente a educação escolar, porém, responsável pela educação e, portanto, estes sujeitos poderão ter oportunidades de sentir a necessidade de manifestarem-se de forma mais ativa, expressando descontentamento. Estará criado, assim, na Escola 1, um ambiente propício para a manifestação da indisciplina que se revelará como forma de resistência às imposições.

Na Escola 2 podemos fazer outra discussão a respeito do lugar de autoridade que não é de ninguém, está vazio e sendo ocupado ora pelo professor, ora pelos alunos sem, porém, estabelecermos lugares aos sujeitos envolvidos no processo, professor e aluno.

Nesta escola não podemos estabelecer nem heteronomia, nem autonomia, posto que o ambiente encontra-se num estado de anomia; onde as regras não são discutidas, não são lembradas, não se fazem respeitar e inexistem trabalhos, ao que se possa perceber, referente a elas. Lepre (1999, p. 65) nos aponta que na fase da anomia “a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras e com as atividades em grupo”.

O sentimento dos alunos parece ser o de identificação entre si, por encontrarem-se na mesma situação, sentirem a mesma necessidade de referência de autoridade.

Podemos discutir a respeito a partir do que Araújo (1996, p.111) expõe sobre a moralidade e o “respeito unilateral invertido”, na tentativa de construção de ambientes que negam o autoritarismo.

O que se vê por aí são várias tentativas bem intencionadas de romper com o autoritarismo reinante nas relações escolares e familiares é o que se pode chamar de respeito unilateral *invertido*, em que apenas muda a direção da fonte do respeito. Ou seja, tentando romper radicalmente com sua experiência autoritária, e utilizando-se de argumentos de algumas concepções psicológicas que defendem a liberdade total, professores e pais da atual geração deixam de ser autoritários e permitem que os alunos e filhos o sejam. (ARAÚJO, 1996, p.111-112).

Segundo Araújo (1996, p. 112) essa postura do professor parte da concepção de que para ser considerado “bonzinho” é necessário permitir quaisquer ações, não controlar a sala, mas que também “não ensinam”. No caso específico dessa classe, a aprendizagem dos alunos era objetivo da professora que apresentava situações desafiadoras, diversificadas e que, apesar de não serem desenvolvidas através da sistematização por todos, eram compreendidas pela classe que participava dos momentos de conclusões das atividades na classe, demonstrando aquisição de conhecimento.

Em relação à análise proporcionada pela perspectiva institucional, a relação professor – aluno é sempre assimétrica e é necessário um distanciamento entre os lugares de professor e aluno, condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Pois bem, é razoavelmente consensual que a noção de autoridade está associada à ocupação de um lugar instituído; lugar este preexistente e predeterminado historicamente (a autoridade do pai, do médico, do escritor etc.). Ainda, trata-se de uma ocupação que comporta necessariamente polaridades complementares (o pai e o filho, o médico e o paciente, o escritor e o leitor etc.). O primeiro dispara a ação e é por ela responsável; o segundo é o alvo da ação e dela donatário. Um é o agente, o outro é clientela, e sem qualquer uma dessas partes presentes não há ação institucional propriamente. (AQUINO, 2000, p.61).

Assim sendo, do ponto de vista institucional faz-se necessário ao professor assumir o papel que lhe cabe, de agente que ordena o trabalho pedagógico, que há de devolver à clientela o crédito que lhe foi confiado que, segundo Aquino (2000, p.62), é o “de emancipação da clientela por meio da apropriação (mesmo que parcial, gradual ou descontínua) do objeto que os reuniu originalmente”, no caso, o conhecimento.

Na Escola 3 temos um embate sobre a ocupação do lugar de autoridade que, institucionalmente, é designado ao professor mesmo que não continuamente, mas que nesta escola encontra-se com os alunos, que contestam essa autoridade e se põem como tal em muitas situações.

Diferentemente da Escola 1, em que alunos parecem fazer parte do “nós” da escola pela coação, da Escola 2 em que os alunos parecem fazer parte do “nós” da escola pelo sentimento comum do cumprimento da promessa escolar de emancipação; nesta Escola 3, o sentimento dos alunos em relação à escola parece ser o de “ser estranho”. Para a professora, estes alunos parecem não significar o “nós” da relação, mas o “ele”. É como se, para a professora 3, a Escola fosse algo externo e inatingível, com objetivos opostos aos dos alunos, que apresentam problemas que não se relacionam a ela.

A escola pode não atender às expectativas criadas pelos alunos ou por seus pais quanto ao seu poder transformador da realidade social e, ao mesmo tempo, não demonstra através das ações da professora, acreditar neste poder.

Há um profundo reconhecimento de que as trajetórias escolares são condições necessárias de inserção e de sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições suficientes para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias. (Spósito, 1998, p.72)

Há, então, uma tensão constante entre a escola e os sujeitos que se utilizam dela e que refletem a insatisfação do aluno por não encontrar na escola significados positivos para a vida escolar e a escola, na representação de seus professores, reflete o descontentamento sobre o fracasso de suas ações.

A satisfação de necessidades, já reconhecidas socialmente, que permitam a formação de sujeitos autônomos para a vida pública e privada exige, em parte, a apropriação dos benefícios advindos da educação escolar. No entanto, essa importância, sob o ângulo dos atores concretos aos quais se destinam os esforços dos educadores, não articula práticas, não tem provocado adesões fortes à instituição escolar. Esta, por sua vez, tem apresentado dificuldades para alterar procedimentos consagrados de exclusão e para compreender novos caminhos. (SPÓSITO, 1998, p. 72)

O desafio lançado a esta escola parece ser o de descobrir formas de relacionamento com os alunos que criem novas significações no universo destes, através de uma (re) construção da identidade escolar que atenda às expectativas dos alunos e de seus pais e, ao mesmo tempo, cumpra seu papel social de disseminadora de conhecimentos científicos construídos pela humanidade. Tarefa árdua e que, nem sempre, poderá ser cumprida, pois a expectativa criada imediatamente pelos alunos é a de encontrar atividades significativas e ou prazerosas e a de seus pais, de que a escola possa propiciar possibilidades de melhora para o futuro não é capaz, por si só, de transformar ações presentes. Além disso, esta é uma garantia que não depende exclusivamente da escola. A possibilidade de sucesso da (re) construção da identidade parece estar, então, em tornar-se significativa aos alunos agora. Como assinala Spósito (1998, p.73), “trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens”.

Nesta escola 3 encontramos uma valorização da vida social extra - escolar em detrimento ao vínculo escola – alunos, que se encontra enfraquecido. Pelo que a direção escolar expôs, já está acontecendo uma mudança na relação da direção com os pais e com os alunos, no sentido de orientá-los sem deixar de apresentar a necessidade da existência de procedimentos burocráticos que precisam ser respeitados, pois eles existem independente da vontade da direção e servem para organizar a vida escolar dos alunos.

Desta forma, Araújo (19- ) aponta que o resgate desse vínculo dependerá de uma mudança de postura da escola e da professora.

Enfrentar "as indisciplinas" da vida, portanto, exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos ou dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política que almeja a construção de uma sociedade mais justa. Para isso, 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, 19-, p. 7).

#### **6.1.4 - Expectativas de papéis institucionais.**

As expectativas de papéis institucionais serão discutidas em relação às três escolas analisadas e às funções e atribuições dos atores da instituição escolar, ou seja, das pessoas envolvidas na relação ensino-aprendizagem.

De início já devemos esclarecer que as perspectivas moral e institucional diferenciam a nomenclatura e a concepção dos envolvidos nessa relação.

A perspectiva moral compreende os indivíduos envolvidos na relação professor-aluno como seres em desenvolvimento, como pessoas que se interagem numa relação humana, social.

A perspectiva institucional compreende os indivíduos envolvidos na relação professor-aluno como atores institucionais em que não se desvinculam os papéis de professor e de aluno, ou seja, do agente e da clientela.

Neste caso, na Escola 1 os papéis são muito bem definidos e a assimetria inerente aos papéis é demarcada de maneira a distanciar esses seres em desenvolvimento ou esses atores.

O professor, sem muitas vezes ter consciência disso, institui a *organização monárquica* da sala de aula, exteriorizada por um conjunto de privilégios inerentes à sua função: o professor seleciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; arbitra as matérias de disputa; condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade de sua exteriorização; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correto. (ESTRELA, 1992, p. 19-20)

De acordo com o enfoque dado pela perspectiva moral, o distanciamento profundo entre professor e aluno não é benéfico, pois a interação entre pares e entre adulto e criança deve privilegiar a solidariedade, a cooperação, a troca. A professora coloca-se como detentora do saber científico através da manipulação dos conteúdos, da transmissão pacífica de conteúdos e da moral, através da determinação do que é correto, do que é justo. Quando a igualdade do grupo é resultado de respeito unilateral da criança para com o adulto, cria-se uma dependência maior do que se possa parecer, segundo Piaget (1998, p. 123), em que “a estrutura do grupo é, na verdade, mais dependente da autoridade do que pareceria”.



Segundo os autores estudados e que embasam nossa leitura sob a perspectiva institucional, a definição de papéis fixos, que não permite trocas ou a minimização do distanciamento incontestável pela própria função e posição que ocupam na instituição, é prejudicial na relação entre os atores. Segundo autores estudados, como Aquino (1996, 1998, 2000), mesmo reconhecendo a existência original da assimetria entre os papéis institucionais, deve-se buscar uma aproximação que gere um certo equilíbrio na relação, pois a disparidade rígida de papéis somente contribui para o aumento do sentimento de desigualdade, de injustiça, de incompatibilidade de interesses; especialmente se essa relação não apresenta harmonia sobre o que é oferecido na relação e o que se espera dela, onde a fala da instituição não atende às necessidades da clientela ou se o agente não promove ações que atendam aos interesses do cliente.

Na Escola 2, o que temos em relação aos papéis institucionais é a indefinição dos papéis. A escola tem uma direção pela qual se responsabiliza e em que desenvolve um trabalho de coordenação e de organização do cotidiano escolar, porém, na classe a autoridade está indeterminada. Apesar da professora ser naturalmente a autoridade institucionalizada, na maioria dos momentos de conflitos em sala de aula ou de organização do trabalho, ela mantém uma postura de inação. A ação da professora limita-se a organizar as ações pedagógicas no início da aula e, oportunamente, na conclusão das atividades propostas, deixando os alunos livremente para que possam organizar-se e desenvolverem as atividades propostas da forma que acharem melhor, seja individualmente ou em grupos.

Sob a perspectiva moral, analisamos a necessidade da existência do professor como autoridade, não enquanto ser inflexível e determinante, mas enquanto ser organizador da aprendizagem e das interações pessoais, responsável

por proporcionar um ambiente cooperativo, sendo ele o adulto e o profissional da relação professor-aluno.

O que se está chamando de *ambiente escolar cooperativo* não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. (ARAÚJO, 1996, p.112)

A construção desse ambiente pressupõe uma parceria entre professores e alunos na gestão do ambiente escolar, respeitando aspectos que não podem ser decididos por estes dois sujeitos, como os que fazem alusão a outras classes e outros professores e às questões burocráticas (documentação), entre outras que não dependem somente da resolução que eles tomarem. O professor como o profissional da relação deve respeitar determinações e cumprir tarefas que são inerentes à sua profissão, que determina o papel que ele desempenhará na relação ensino-aprendizagem.

Sob a perspectiva institucional, compreendemos que as expectativas de papéis neste ambiente, especificamente nesta classe, não estão bem delimitadas. O professor cumpre seu papel de propagador dos conhecimentos científicos, mas ao mesmo tempo não zela para que esse trabalho tenha uma resposta plenamente satisfatória porque não acredita no papel da instituição de construtora ou transformadora na vida dos alunos. Não se acredita, tampouco, no seu, de representante de um conhecimento que deva ser desenvolvido com os alunos e responsável pela eficácia de suas ações, revelando estar desanimado com o número de problemas encontrados na relação ensino-aprendizagem em contrapartida ao número de sucessos. Os momentos em que revela satisfação estão relacionados ao desenvolvimento satisfatório que alguns alunos apresentam. Porém,

a *falta de interesse* de outros, que no caso é a maioria, são suficientes para atuar no professor como força que leva ao desalento.

Essa discussão é feita por Aquino (1996b, p. 135) ao discutir as perdas e danos da relação professor-aluno, indicando que “o lugar docente vê-se ameaçado pelo desinteresse do aluno, a tal ponto de o professor questionar o sentido primordial de sua atuação”.

Aquino (1996b, p.137) também discute que as expectativas criadas em relação ao aluno configuram-se como “sustentáculo do reconhecimento do próprio papel e funções possíveis na relação”. Se a expectativa de um aluno passivo que já não existe mais frustra o professor em seu trabalho, também a expectativa de encontrar alunos carentes, sofridos, que padecem de necessidades materiais e de atenção, inibe a ação do professor, que se sente na obrigação de suprir ou compensar os danos já experimentados pelos alunos.

O desinteresse dos alunos pode ser compreendido, além de outros fatores, como reflexo da postura do professor, pois segundo Aquino (1996b, p. 142-143), o aluno espera a delegação do professor à “gestação dos interesses”, “solicita-se ordenação das atitudes do professor, via a estimulação (...) enquanto um gesto ordenador dos próprios interesses”.

Na Escola 3 podemos perceber que a autoridade da escola ainda é respeitada na posição do diretor. Em sala de aula, as expectativas de papéis institucionais parecem revelar falta de credibilidade, tanto da professora em relação ao não cumprimento do aluno em seu papel, quanto dos alunos ao não cumprimento do papel da professora em sua função.

Desta forma, a professora não consegue manter-se ou ser respeitada como autoridade por representar aos alunos algo que não estabelece um

contrato com eles por diversas razões. As razões podem vir dos próprios alunos e da professora.

Do lado dos alunos, existe o fato da escola oferecer aos alunos, conhecimentos científicos em que eles não encontram significado e que, a nosso ver, estão aquém da capacidade de desenvolvimento dos mesmos.

Outra razão, do lado da professora, é notada pelo fato de demonstrar desprezo pela formação familiar que alguns deles recebem, tecendo críticas à forma de vida familiar e à relação estabelecida entre o aluno e seus pais. Outra razão é a de acreditar e explicitar a falta de crença na “recuperação” destes alunos como pessoas, julgando como improvável qualquer forma de melhoria a alguns dos alunos, estabelecendo que muitos deles “não têm mais conserto”. A determinação, portanto, do ambiente sobre o sujeito seria decisiva e não há como mudar aquela realidade, pois a professora parece acreditar que a escola não tenha forças para impulsionar essa mudança, esquecendo-se de que a escola é, também, um ambiente no qual a criança convive boa parte de seu dia. Ainda, a professora parece acreditar que a escola está desempenhando seu papel e oferecendo a formação intelectual aos alunos, porém, há uma incompatibilidade entre o que a escola oferece e o que os alunos procuram e valorizam.

Os alunos, segundo falas informais, nutrem o mesmo sentimento de incompatibilidade entre seus interesses e a escola, manifestando que o que aprendem na escola é chato e considerando prazerosas somente as atividades de educação física ou vídeo. Quanto à promessa de que a escola poderia oferecer de melhorias pessoais socialmente, não parece haver ilusões a esse respeito.

Do ponto de vista moral, a professora queixa-se de que a falta de respeito ao seu papel de professora e a falta de obediência à sua condição de pessoa mais velha, na relação professor-aluno, gera a indisciplina.

Sobre isso, De La Taille (1996b) questiona o porquê da obediência ou da desobediência, inquirindo sobre a visão de disciplina relacionada à boa educação ou à apresentação de comportamentos agradáveis. Defende que, apesar da complexidade do tema e das inúmeras possibilidades de aspectos a serem discutidos, a vergonha é uma das dimensões afetivas da indisciplina e que a “indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha”. (De La Taille, 1996b, p.11).

A vergonha tem origem no fato do indivíduo sentir-se exposto ao olhar do outro, seja através da exposição de aspectos negativos ou positivos. No início, o sentimento de vergonha se apresenta sempre que o indivíduo se sente exposto e passa, então, a avaliar e selecionar os olhares que lhe são dirigidos, se positivos ou negativos. Com o desenvolvimento da autonomia, a força do olhar alheio diminui e alguns são mais priorizados em prejuízo a outros e a vergonha não significará somente a exposição ao olhar alheio, mas ao seu próprio, mesmo não deixando de considerar a avaliação exterior.

Finalmente, o sentimento de vergonha não mais dependerá totalmente da publicidade dos atos: a criança poderá sentir vergonha sozinha, perante seus próprios olhos. Porém, a publicidade não deixará de ter importância. Será ponderada: não se sentirá orgulho dos atos considerados intimamente irrelevantes ou até negativos, mesmo que outros os aplaudam. E o contrário: não sentirá vergonha de qualquer crítica se nem o olhar nem seu juízo forem legitimados. (DE LA TAILLE, 1996b, p.13)

Assim, o respeito é relacionado diretamente à pessoa respeitada e a motivação básica para isso será o sentimento da própria dignidade. A relação que se estabelece entre o respeito e a vergonha é a de conservação deste sentimento. Uma

pessoa *sem vergonha*, portanto, seria aquela que “não reconhece o controle externo”, segundo De La Taille (1996b, p.16), por não sentir a perda do amor alheio, danos a sua imagem ou por considerar-se como suficiente a ela própria.

No caso dos alunos da Escola 3, pudemos perceber que a auto-imagem construída é a de seres fracassados economicamente, com a necessidade de dominar pela força para serem *respeitados*; que desenvolveram uma imagem de conduta de sucesso relacionada à competitividade, temendo transparecer que não têm nenhuma forma de poder, ao menos no meio em que vivem; buscam desta forma, o respeito e a admiração de seus pares pela coação, pela imposição através do uso da força física.

Neste caso, a pessoa que age, imoralmente, não somente não sente vergonha alguma, como sente orgulho (...). talvez seja um erro falar em imoralidade, talvez seja mais prudente falar em outra moral. Mas o fato é que neste (...) cenário, a ação contra determinados valores morais é por assim dizer, militante. (De La Taille, 2002, p.15)

Se a professora exercesse o papel de uma pessoa respeitada, cuja “avaliação” tivesse importância aos alunos e a imagem esperada por ela de seus alunos fosse positiva, talvez houvesse motivos para a apresentação de comportamentos que não a decepcionassem.

Sob a perspectiva institucional percebemos que neste cenário está criada a incompetência dos papéis da escola como instituição e, conseqüentemente, do professor como sujeito desta e, da incompetência dos alunos. Ambos, professor e alunos não parecem responder aos anseios e expectativas quanto a seus papéis.

O professor não é reconhecido como autoridade ou como merecedor de respeito pelo cargo que ocupa, pois os alunos da Escola 3 atribuem valor pela pessoa de maneira muito particular. A autoridade para eles está relacionada à valores próprios do ambiente em que esses alunos convivem, sem considerar sua

função dentro da instituição. Os alunos, por sua vez, não são reconhecidos pela professora como pessoas interessadas ou capacitadas para se desenvolverem plenamente seja intelectual ou moralmente, sendo carentes de parâmetros, como responsabilidade, cooperação, solidariedade; condições consideradas necessárias no desenvolvimento do trabalho pedagógico e que deveriam ser desenvolvidas pela família.

Aquino (1996a) discute, então, qual seria a relação entre as expectativas de papéis que se delineiam e a função da escola, do professor, da família e do aluno, apontando a existência de um impasse gerado pelo que se espera da escola e do professor e pelo que se espera da família e do aluno.

(...) a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola. Esta é tão-somente um dos eixos que compõem o processo como um todo. Entretanto, algumas das funções adicionais lhe vêm sendo delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassa o âmbito pedagógico e que implicam o (re) estabelecimento de algumas atribuições familiares. (Aquino, 1996a, p. 46).

Nas expectativas de agente e clientela, a escola é representada como universo adequado e para a apropriação de saberes intelectuais a serem transmitidos ou desenvolvidos. Porém, outras atribuições estão lhe sendo conferidas socialmente, como a de disciplinarização de comportamentos que, segundo Aquino (1996a, p. 46) não podem significar ou substituir o “objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural)”.

Concluindo, do ponto de vista moral, a indisciplina e a relação professor-aluno são indissociáveis posto que é na relação pessoal que nos desenvolvemos moralmente. Dependendo da forma como se desenvolve essa relação, podemos obter comportamentos desejados através de ações de cooperação, solidariedade, reflexões sobre situações conflitantes para a formação

do conceito de justiça. Não há, também, meios de dissociar a indisciplina e o desenvolvimento de autonomia, pois a indisciplina pode significar um comportamento autônomo se for apresentada como resistência à normas injustas e impostas, que deveriam ser construídas coletivamente e (re) elaboradas também coletivamente, quando necessário. Portanto, está clara a existência de ligações entre a indisciplina e as relações interpessoais, conseqüentemente, da relação professor-aluno. A partir desta análise, é responsabilidade do professor, proporcionar e criar um ambiente em que respeito mútuo, solidariedade e cooperação sejam princípios, não só entre alunos, mas entre alunos e professores. Se o fim da educação for o de formar sujeitos autônomos é preciso ter em vista estes princípios. A relação inter pessoal não pode ser permeada por respeito unilateral que implica em obediência passiva de seres heterônomos que, na ausência de regras coercitivas, não têm condições de agir com justiça, parecendo estar perdidos, sem direcionamento.

Ainda considerando as implicações entre indisciplina e a relação professor-aluno, temos que esclarecer que toda relação educativa é permeada por um vínculo moral, uma vez que educamos moralmente através de nossas ações, fornecendo modelos, aprovando ou desaprovando condutas, transmitindo valores. No caso escolar, todos os professores são educadores morais, pois suas atitudes influenciam na educação moral de seus alunos, na relação professor-aluno e na relação aluno-aluno.

Do ponto de vista institucional, a indisciplina é vista como resposta à forma de organização escolar, às atitudes autoritárias de professores, ao descontentamento quanto ao cumprimento de papéis da escola, resistência à imposição de normas; conseqüência da falta de preparo da escola e dos



profissionais que nela atuam em atender as necessidades de seus clientes. Dessa forma, a relação professor-aluno desemborcaria em sentimentos de frustração dos professores e dos alunos.

Dos professores a frustração viria do fato de não saberem lidar com alunos *desrespeitosos* ou *desobedientes*, responsabilizando a família ou a estrutura social pela indisciplina; desconsiderando diferenças individuais através da tentativa de homogeneização de comportamentos que facilitaria o trabalho docente. Além da frustração quanto ao retorno financeiro e o *status* que, em épocas anteriores, a profissão oferecia. Resultando em sentimentos de inconformidade, juntamente com o de não responsabilidade já que a indisciplina não resultaria de situações oferecidas pela escola, mas seria conseqüência da falta de limites ou de *formação moral* pela família, ou ainda, conseqüência das diferenças sociais.

A frustração dos alunos se daria pelo não cumprimento da promessa que a escolarização faz, a de provocar melhoria nas condições de vida dos alunos através de melhores empregos, a de não sentir a escola como espaço integrante, mas sim, excludente; a de encontrar na escola, interesses diferentes dos seus, onde o aluno não tem voz.

Dessa forma, a indisciplina, como resultado dessa situação, tem ligação estreita com a relação professor-aluno, na medida em que a escola grandemente representada nas relações professor-aluno funciona como instituição que exclui, que marginaliza, que não acredita no potencial do aluno e que, também, não cumpre seu papel de trabalhar de forma eficaz, conteúdos científicos socialmente construídos.

A nós ficou a evidente implicação das formas em que se configuram as relações professor-aluno e a indisciplina, seja pela leitura da perspectiva moral ou

da institucional; mesmo que não sejam as relações professor-aluno, o único fator responsável por este fenômeno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.39-55.

\_\_\_\_\_. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cad. CEDES. Campinas, v.19, n.47, dezembro/1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 12 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: \_\_\_\_\_. Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.131-154.

\_\_\_\_\_, (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. Rev. da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.24, n.2, julho/dezembro. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 2 set 2003

\_\_\_\_\_. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. Do cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Indisciplina e violência na escola. FE/UNICAMP, [19-], p. 1-8. (MIMEO).

\_\_\_\_\_. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. R. G., (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.103-115.

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 105-135.

\_\_\_\_\_. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.31-48.

ARENDET, Hannah. Sobre a violência. André Duarte. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1969/2000.

ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 76, outubro/2001, p. 121-146.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito. Cad. CEDES, v.23, n. 61, dezembro/2003, p. 378-397.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CANDAU, Vera M.; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das G. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHAUÍ, Marilena S. O que é ser educador? Da arte à ciência; a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. [S.l.]:Graal, [19-], p.5-70.

DE LA TAILLE, Yves. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a, p. 137-178.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.9-23.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b, p.9-24.

\_\_\_\_\_. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Para um estudo psicológico das virtudes morais. Educação e Pesquisa., vol.26, n.2, jul./dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 02 de julho de 2004

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. Cadernos de Pesquisa. n.114, nov.2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 02 de julho de 2004.

DURKHEIM,E. O suicídio, estudo de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1897.

\_\_\_\_\_. Educação e Sociedade. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTRELA, Maria Tereza. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 3 ed. Porto: Porto, 1998.

FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992.

GIGLIO, Célia M. Benedito. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.9-23.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.73-82.

\_\_\_\_\_. Autoridade e tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.169-182.

GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional. São Paulo: EPU, 1987.

\_\_\_\_\_. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.57-71.

KANT, Emmanuel. Traité de Pédagogie.Paris: Hachette, 1981.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. Nuances, Presidente Prudente, v.5, p. 64-68, 1999.

LEVISKY, David Leo (org.) Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MACEDO, Lino de. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. O lugar do erro nas leis ou nas regras. In:\_\_\_\_\_. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana de Stéfano Menin. Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola. 1985. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino de. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

\_\_\_\_\_; ZANDONATO, Zilda L. Violência na escola: indicações para programas de prevenção. Nuances, Presidente Prudente, v.6, p.107-115, 2000.

\_\_\_\_\_. Valores na escola. Educação e Pesquisa São Paulo, v.28, n.1, janeiro/junho 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 2 set 2003.

\_\_\_\_\_. Escola e Educação Moral. UNESP, [200-], p. 1-17. (MIMEO).

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p.201-214.

PATTO, Maria Helena Souza. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. In:\_\_\_\_\_. (Org.). Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983, p.399-407.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Trad. Elzon Lenardon. 2 ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. Trad. Maria Suzana de Stéfano Menin. In: MACEDO, Lino de.(Org.) Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação? Trad. de Ivette Braga. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948/1975.

\_\_\_\_\_. Sobre a Pedagogia. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio R. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.83-101.

SPÓSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, nº 104, 1998. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na relação educativa. 2003. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Presidente Prudente, 26 de agosto de 2004.

ZILDA LOPES ZANDONATO



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)