

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA

JUÇARA CORDEIRO DE ARAÚJO PEREIRA

INDISCIPLINA NA ESCOLA  
Analisando alguns processos ligados à sua produção.

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Pedagogia da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro como requisito  
essencial para obtenção do Grau em Pedagogo.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> ESTELA SCHEINVAR

SÃO GONÇALO

2008

JUÇARA CORDEIRO DE ARAÚJO PEREIRA

INDISCIPLINA NA ESCOLA:  
Analisando Alguns Processos Ligados À Sua Produção.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau em Pedagogo.

Aprovada em Julho de 2008.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Estela Scheinvar  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Denise Maria Antunes Cordeiro  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2008

A Deus, à minha família e a todos que, pela convivência e solidariedade, proporcionaram e estimularam o meu aprendizado.

## **AGRADECIMENTOS**

À Estela Scheinvar – minha orientadora, a presença segura, competente e estimulante.  
Aos professores da UERJ – pela confiança, apoio e reflexões críticas.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVO DA PESQUISA</b>	<b>10</b>
<b>3. INICIANDO A PESQUISA</b>	<b>11</b>
<b>4. A ESCOLA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>5. BUSCANDO CONCEITUAÇÕES DE DISCIPLINA</b>	<b>20</b>
<b>5.1. Conceituação de disciplina pela escola</b>	<b>20</b>
<b>5.2. Conceituação de disciplina pelos alunos</b>	<b>26</b>
<b>5.3. Conceituação de disciplina pelas famílias dos alunos</b>	<b>28</b>
<b>6. JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA</b>	<b>31</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>40</b>
<b>8. REFERÊNCIAS</b>	<b>41</b>

## RESUMO

Apontada como a *inimiga número um* da “ordem” disciplinar nas escolas e responsabilizada pelo insucesso da aprendizagem dos alunos, a “indisciplina” ou “violência na escola” tem movido professores e educadores a empreenderem, na maioria das vezes, grandes esforços mais para o seu combate ou para sua contenção do que para o seu entendimento. Uma análise dos processos que induzem o seu surgimento ajudaria na compreensão das *causas* que lhes antecedem. Este trabalho, portanto, não visa um olhar sobre a indisciplina como a causa da desordem escolar e sim como um efeito de processos que levam o seu aparecimento, resultando em relacionamentos conflituosos entre aluno e escola. A pesquisa, em forma de narrativa, em torno de um acontecimento real, vai proporcionar ao mesmo tempo, análises e reflexões através de contribuições das falas de alguns autores quando o assunto é disciplina, escola, aluno e todo o universo ligado a eles. A discussão girará em torno de alguns processos que podem suscitar a “indisciplina” nos alunos nas escolas.

Palavras-chave: Indisciplina. Adolescentes. Escola. Educação.

## **ABSTRACT**

Indicated as number one among the school disciplinary order enemies and also responsible for failure of the students, the "indiscipline" or "violence in school" has taken teachers and educators to undertake, most of the time, efforts to combat or restraint this relation, better than to understand it. An analysis of the processes leading its emergency would help understanding the causes that precede this phenomena. This work, therefore, doesn't seek an eye on the indiscipline as the cause of the school disorder but as an effect of processes that lead its appearance, resulting, therefore, conflicting relationships between the students and the school. The research, written on a narrative form, based on a real fact, will provide at the same time, analyses and reflections through some discourses about discipline, school, student and the whole universe linked to them. The discussion will focus some processes that can raise the "indiscipline" on students in the schools.

**Keywords:** Indiscipline. Adolescents. School. Education.

## 1 - APRESENTAÇÃO

Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados com o tema disciplina/indisciplina e o assunto parece inesgotável, mas ainda têm sido ingênuas as propostas e as incansáveis buscas por uma “solução milagrosa” que socorra professores e educadores, de modo geral, como se pudessem encontrar ou inventar uma solução única, definitiva.

A questão da “indisciplina” tem marcado sua presença em todas as instituições escolares sejam elas públicas ou privadas e as discussões sobre o “problema” enfrentado pelos educadores, que apresentam discursos, critérios e fórmulas para o controle da indisciplina escolar baseando-se, na maioria das vezes, na punição, tem sido mais intenso que a própria busca pelo seu entendimento. Ou seja, discute-se muito com o fim de se erradicar *os efeitos* e não se quer ou não se priorizam *os processos* em que surge a indisciplina escolar. Uma análise mais aprofundada sobre a produção da indisciplina no contexto escolar poderia levar a uma compreensão maior sobre as suas motivações e assim o olhar sobre a indisciplina escolar tomaria outra característica, deixaria de ser vista como algo que precisasse ser erradicado a todo custo através de confrontos e punições e passaria a ser encarada como um **conjunto de sintomas** que alertam que algo não vai bem nesta relação e que precisa ser analisado, interpretado e cuidado a fim de possibilitar uma abertura neste relacionamento.

Este trabalho não tem a pretensão de apresentar soluções, mas colocar novamente em pauta o tema disciplina/indisciplina, por meio de algumas reflexões. Daremos maior enfoque à “indisciplina” de alunos da quinta série do Ensino fundamental ao Ensino Médio, ou seja, a adolescentes e jovens. Para tanto, colocaremos em análise os conceitos de disciplina, de escola, de aluno, de professor e a relação escola-aluno-pais envolvidos no conflito que se produz ao definir-se determinada relação como de indisciplina.



## 2 - OBJETIVO DA PESQUISA

O meu interesse por realizar esta pesquisa não é recente, se deu, na verdade, em 2004, justamente na época em que eu iniciava o curso de Pedagogia na UERJ e também começava a problematizar a instituição escola: o seu âmbito, as suas práticas institucionalizadas e seus atores, quando o meu filho mais velho (à época com 15 anos) e alguns colegas de sua classe, todos da mesma idade, cursando o Ensino Médio numa escola privada, situada no município de São Gonçalo, começaram a dar mostras de “indisciplina” na escola, fazendo com que eu me mobilizasse para entender o que se passava em torno dos acontecimentos e dos sofrimentos experimentados pela escola, alunos e seus pais.

Compreendi, durante as aulas de Sociologia, que procurar entender os fatos e analisá-los com neutralidade não era possível. Marx e Foucault afirmam que toda postura sempre traz os afetos, interesses, crenças, enfim, os conteúdos daquele que se manifesta e, o que passa em torno é sempre real, embora com diferenças para cada qual, pois não há padronização e modelo único de pensamento. Assim, a busca por uma compreensão maior dos fatos, à luz dos conhecimentos acadêmicos, me impulsionava neste sentido. Chegada à época de realizar a minha monografia resolvi dar continuidade a este tema com o qual já havia me identificado e que continua sendo tão polêmico e interessante para os educadores. Optei por desenvolver este trabalho narrando alguns episódios dos fatos e promover algumas discussões à luz de alguns estudiosos no assunto.

Este estudo objetiva pôr em discussão a questão da “indisciplina” dos alunos nas escolas, também comumente chamada de “violência escolar” e, para tal desiderato, procuraremos detectar e analisar os processos nela implicados.

Primeiramente buscaremos resgatar os processos históricos que contribuíram para o surgimento de algumas conceituações e práticas ligadas ao âmbito escolar que constituem o atual modelo disciplinador de nossa sociedade contemporânea; diante da herança dessas conceituações historicamente construídas e perpetuadas através dos séculos, colocaremos em análise a disciplina, a escola, o aluno, o professor e a família, por meio de algumas falas, concepções, atitudes e recursos utilizados pelos envolvidos na trama.

### 3 - INICIANDO A PESQUISA

Estudando desde a alfabetização no mesmo colégio, portanto, há 14 anos, os alunos já cursavam o primeiro ano do Ensino Médio quando foram surpreendidos com a chegada de uma nova Direção. O colégio fora vendido para outra rede escolar, cuja central se encontra na cidade do Rio de Janeiro, o que significou algumas mudanças radicais como a saída dos antigos donos e com eles toda uma ideologia anterior de escola e de educação.

A entrada dos novos gerentes causou expectativas para os alunos e para as suas famílias quanto ao novo, ao inusitado. Apesar das instalações e da maioria dos funcionários permanecerem os mesmos, a instituição não era mais a mesma, surgia outra com nova ideologia. Havia nítidas mudanças nas práticas e nas relações com a clientela que alteraria todo o cenário institucional. Não foi difícil para todos percebermos as mudanças no âmbito institucional, as novas fronteiras, nem tanto pelos recursos materiais empregados, mas pelas novas relações e intervenções pedagógicas.

As mudanças mais sensíveis, segundo o relato dos alunos, foi o excessivo controle disciplinar que começava desde a entrada deles no portão principal, com a presença implacável do diretor que, com o argumento de recepcionar bem os alunos, não deixava de inspecionar seus uniformes, que deveriam estar impecáveis ou seriam chamados a atenção no momento e/ou levariam um comunicado escrito para seus pais para que estes fossem mais caprichosos com o vestuário de seus filhos. As mochilas não poderiam conter enfeites, o uso de boné estava proibido, assim como as crianças menores não poderiam ter na pele tatuagens de chiclete ou figurinhas coladas em seus cadernos.

A coordenadoria, além do novo diretor, recebeu mais reforço e apoio com a entrada de uma nova coordenadora, ambos transferidos de outra filial, devidamente “treinados” e, de comum acordo com a ideologia do colégio donde provieram fizeram implementar novas diretrizes pedagógicas e disciplinares. A escola ganhou mais funcionários vigilantes (os inspetores) que, também devidamente uniformizados e espalhados por todos os setores da escola, ficavam atentos a qualquer indisciplina dos alunos. Os banheiros foram alvo de grandes atenções e toda a vez que o aluno saía de lá, um inspetor entrava e verificava o seu interior.

Estas primeiras impressões experimentadas por mim, na condição de mãe, ao constatar o excesso de vigilância e de controle que o colégio exercia sobre seus alunos levou-me a questionar sobre esse “direito” no qual a escola se apoiava historicamente para exercer um poder autoritário dentro de um espaço considerado seu, controlando os corpos, tentando

mudar-lhes comportamentos e hábitos. Como esse “direito” e esse “poder” foram se constituindo nas escolas e como foram sendo naturalizados?

Estes questionamentos remeteram-me às aulas de Sociologia nas quais eu já estava estudando Foucault (1975), a “sociedade disciplinar”, nome dado às sociedades ocidentais modernas dos séculos XIX e XX, quando se deu a formação de instituições que submeteriam em seu interior indivíduos perpetuamente vigiados e controlados dentro de um espaço que favorecesse a disciplinalização dos corpos para garantir a ordem necessária, fazendo-se valer um poder regulamentado pelas normas aí instituídas e naturalizadas. Acontecimentos anteriores, como a reforma e a reorganização do sistema judiciário e penal e o surgimento da prisão no início do século XIX influenciaram outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância como os hospitais psiquiátricos, os asilos, as escolas, entre outras.

Três funções dessas instituições disciplinares, no contexto da sociedade capitalista, assegurariam melhor eficácia e abrangência ao exercício de seu poder: a primeira seria a “função de seqüestro”, por se apropriar do tempo do indivíduo, ocupando-o o máximo possível com atividades produtivas; a segunda função seria dada pela funcionalidade específica de cada instituição: o colégio para instruir, a usina para produzir, a prisão para corrigir. E a terceira função seria a existência de uma instância de julgamento dentro dessas instituições de seqüestro, por meio da qual os indivíduos estariam submetidos a punições e recompensas e também expostos a uma discursividade que legitima os que têm força para exercer o poder (FONSECA, 2002).

Foucault assim descreve com suas palavras, na obra *A Verdade e as Formas Jurídicas*, o funcionamento da sociedade disciplinar:

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT, 2002, p.88).

Esse saber a que Foucault se refere é o que foi sendo produzido na condição de direito normatizador no âmbito da instituição de seqüestro. Um direito expresso na forma da lei.

Anteriormente às sociedades disciplinares, prevalecia nas sociedades feudais a estrutura do poder soberano representado nas duas figuras centrais que era o Rei e a Igreja. A palavra do Rei prevalecia e não poderia ser contestada, com o risco de ser condenado à morte aquele que o enfrentasse. Não se pode esquecer que a passagem do poder soberano para o

disciplinar obedece a uma transição, a um processo lento e não a uma mudança radical e absoluta. As sociedades disciplinares, embora atualizadas e ampliadas nos séculos XIX e XX, destacam-se com as inovações no sistema jurídico e penal, refazendo nova leitura dos conflitos e das infrações, diferentemente dos séculos anteriores, guardando, no entanto, muitos resquícios desse poder soberano, herdando dele suas influências que seriam sentidas no interior dos aparelhos disciplinares: família, escola, fábricas, hospitais, prisões, etc. que exercerão em seu interior ora um poder disciplinar, ora um poder soberano. O autoritarismo e o controle sobre os corpos passam a se produzir ao mesmo tempo. É o direito de não ser contestado e o de controlar os corpos no interior das instituições de seqüestro.

As análises de Foucault permitiram-me compreender todo o processo histórico que levou a escola em que meu filho estudava a achar-se no “direito” de exercer um poder dentro de um espaço de domínio privado e determinar como os seus alunos deveriam conduzir-se conforme as regras e as normas por eles definidas, decretando o que é ou não normal, correto ou incorreto, definindo o que fazer ou não fazer, bem como tentar criar hábitos e condutas por meio da coerção e de mecanismos disciplinares visando a normalização. É o controle do espaço, do tempo e das ações dos corpos dos indivíduos, vestígios de métodos desenvolvidos nas sociedades disciplinares que se ampliam e interpenetram a sociedade de controle fazendo-se presentes até nossos dias.

Quanto à multiplicação dos inspetores vigilantes espalhados por toda parte do colégio, cuja função era a de vigiar as atitudes e comportamentos dos alunos, inibir ou impedir que as infrações acontecessem, operava como olhares hierarquizados, no dizer de Foucault, subdivididos, indiscretos e atentos em toda a parte, constituindo um mecanismo de controle que segundo o autor tornam a vigilância funcional ampliando seus efeitos possíveis. Uma vigilância na qual os que vigiam, também são vigiados.

Assim, alunos e pais passaram a perceber esse novo espaço mais vigiado, composto de novas regras que antes não existiam ou não se faziam sentir com tanta força por parte do antigo colégio - não que o anterior não tivesse sido desprovido de mecanismos de controle e de poder, mas ambos adotaram a si diferenciados controles de disciplina de acordo com as suas concepções de educação.

A criação de normas, regras e sanções corretivas para a disciplinarização dos alunos e também o enquadramento dos métodos pedagógicos eram determinadas por um poder central cuja matriz estava na cidade do Rio de Janeiro, controlando as suas filiais que eram na verdade prolongamentos desse poder. Em cada escola, fiel à ideologia de educação da matriz, reproduziam-se esses regulamentos disciplinares que eram postos em prática pela ação do

Diretor e demais agentes (coordenadores, professores e inspetores), por aqueles que vigiavam e exerciam cada qual a sua autoridade dentro da função que lhes era facultada (o professor na sala de aula, os inspetores nos corredores e no pátio, as coordenadoras em suas salas e o diretor em toda a parte). Através do contrato assinado no ato da matrícula, pais e alunos ficavam comprometidos e submetidos ao regulamento de normas e regras da escola. São as práticas e os saberes jurídicos, apoiados em leis, contratos e discursos reafirmando-lhes o direito de exercerem seus poderes que se dava de forma escrita, impressa nas agendas escolares e de forma oral nas reuniões com as famílias. Quanto à clientela, ou seja, aos estudantes e seus pais, cabia-lhes aceitar e submeter-se a fim de ter acesso ao ensino daquela instituição.

A nova direção, para mostrar as suas propostas, realizou reuniões coletivas em auditório com os pais dos alunos, a fim de todos conhecerem os objetivos, as novas regras e normas da nova escola. Os pais deveriam ser os parceiros número um do colégio, colaborando, fiscalizando e controlando seus filhos para que a escola pudesse ter êxito em seus empreendimentos. Mas, apesar de todo o aparato inicial, os discursos, os preparos e as informações não foram suficientes para que o sucesso do controle disciplinar acontecesse. Boa parte dos estudantes, principalmente os do Ensino Fundamental e Ensino Médio pareciam ignorar os critérios disciplinares do colégio. O ano de 2004, particularmente para quatro famílias, incluindo a minha, foi o ano de maior *chamado aos pais* ao colégio para queixas e reclamações diversas.

A questão da disciplina entre os jovens foi o ponto crucial de muitos conflitos entre a escola, os estudantes e suas famílias. E não fiquei indiferente quanto ao buscar conceituações de disciplina que me auxiliassem na compreensão do que era ou não um ato indisciplinado, onde começava e terminava os direitos e os deveres dos alunos e também os da escola e procurar entender os discursos acusadores e repressivos da escola e os discursos dos alunos que se defendiam e reclamavam de que quase nunca eram ouvidos. O discurso da escola era claro, desinibido, se fazia entender pela afirmação da manutenção da ordem e da disciplina escolar, mas o discurso dos alunos era calado pela escola e só ouvido pelos pais, pois a escola não oferecia oportunidade de dialogar democraticamente quanto aos motivos que levariam os alunos a tal comportamento ou atitude. A escola preocupava-se em investigar o culpado para puni-lo, não para tentar compreender o quê estaria na base de qualquer ato entendido como (in) disciplina.

Todo comportamento diferente do definido como certo pelos que exercem o poder, não terá espaço de escuta ou análise, mas cairá nas malhas da infração e será submetido às normas disciplinares que punam o comportamento, o que significa

fazer tentativas mais incisivas e contundentes, de forma exemplar, tanto para evitar a repetição da transgressão do indivíduo concreto que cometeu a irregularidade, como para inibir aqueles que por ventura pensem seguir os passos do transgressor (SCHEINVAR, 2006, p.7).

A indisciplina, geralmente, é tratada como um problema cujas causas estariam na natureza rebelde dos jovens e em suas famílias, consideradas desestruturadas, más educadoras, que não dão limites. Segundo Scheinvar:

Concluir que a conduta de crianças e jovens coloca em risco o bom andamento institucional não só é uma forma de sublimá-los, mas de sugerir certa isenção das estruturas nas quais eles estão inseridos, em relação aos chamados conflitos disciplinares (Ibid., p. 3).

As escolas comumente eximem-se de qualquer produção de insucesso nas relações alunos-escola-pais, tendo também o apoio de especialistas da área humana e social ao atribuírem a existência de “famílias desestruturadas”, “negligentes”. Trata-se, no dizer de Foucault (1982, p. 7) de produções aceitas socialmente, sendo necessário “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”, mas que acabam por se naturalizar nas falas e nas relações.

A escola mantinha, sabe-se lá por quantos anos, uma idealização de aluno, um modelo comprometido com os estudos e com as regras da escola, por isso não poupava esforços para fazer a todo custo que se enquadrassem nesse ideal já construído mesmo antes deles nascerem.

Varela e Alvarez-Uría (1992), em *Arqueologia da Escola*, relatam que essa idealização do aluno é antiga e que foi acentuada durante o século XVII quando a Igreja da Renascença optou pela reclusão do aluno em seu interior, afastando-o da influência da família considerada má educadora, para inculcar a educação religiosa e propagá-la pelo mundo.

As minhas reflexões giravam em torno desse modelo escolar que existia desde antes da minha época de estudante, sempre fechado, vigiado e cheio de normas e regras por meio do qual a escola sempre se sentiu a dona da palavra e o aluno sempre foi pouco ouvido; um lugar cheio de histórias, nem sempre agradáveis, contadas por nossos pais e avós ao relembrares suas experiências como alunos: a severidade dos educadores, seus duros sermões moralistas, a rígida disciplina, as lições repetitivas e extenuantes exigindo mais memorização do que interpretação, as humilhações perante a turma, os castigos corporais como a palmatória e os joelhos no milho, dentre outras duras exigências de seus mestres.

Em alguns contatos que tive com os pais dos jovens “indisciplinados” notei que a dúvida era pertinente a todos: *qual é o papel da escola em nossa sociedade?* Comprometidos com o dever moral de colaborarmos com a escola e de oferecermos filhos *consertados e prontos* para sentarem-se com dignidade no banco escolar, nós, os pais, no começo do empreendimento, afirmávamos quase unanimemente para os nossos filhos: “*o colégio é um lugar onde deve haver muita seriedade, um lugar para se aprender e não um lugar para se divertir*”. Com o tempo, através do aparecimento de muitos conflitos, cada vez mais intensos, que se prolongaram durante todo o ano de 2004 entre pais, filhos e escola, novas reflexões vieram-nos à mente e assim perguntávamos uns aos outros: *qual é o papel da escola em nossa sociedade? Qual a sua responsabilidade com o estudante e conseqüentemente com a família que lhe confia seu filho? Como anda o ensino e a educação? As escolas ensinam ou educam?* Este questionamento muda o nosso olhar, nos torna mais críticos e reflexivos, nos tira do lugar da conformidade, da passividade, da ignorância e da aceitação, mas o confronto com o modelo instituído e naturalizado há séculos pode ser muito perigoso e sair muito caro.

Geralmente, colocamos nossos filhos no colégio e dizemos a eles: “*vocês têm que estudar, aprender, passar de ano, ter um diploma, aliás, vários diplomas, pois o mundo é dos mais diplomados, dos mais competentes, dos mais espertos*”. E a educação? O que é mesmo educação escolar, de que maneira ela se dá? O aluno é considerado um número a mais, uma mercadoria a mais ou é entendido como ser humano? Os conhecimentos estão ao seu serviço no processo civilizatório e humanístico ou não? A educação está a serviço de quem ou de quê?

O discurso que os jovens ouviam da escola, segundo os seus relatos, era o da tentativa de os despertarem para a grande realidade: pensar no futuro, na vida lá fora; serem “os melhores”, os “mais fortes”, “os mais preparados”, serem competidores, pois só “os fortes” vencem na vida e garantem o seu lugar ao sol, enriquecem e destacam-se na sociedade.

Foi durante as aulas de sociologia, na Faculdade, que comecei a entender um pouco mais destas instituições não tão antigas, não eternas, que são a escola e a criança e também a cogitar sobre a educação.

#### 4 - A ESCOLA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

As conceituações que nossa sociedade oferece atualmente sobre escola e sobre infância diferem bastante das de épocas passadas. Os conceitos que hoje aceitamos e naturalizamos são praticamente recentes, tendo em vista a diversidade de tratamentos pelos quais ambos vêm passando. O olhar sobre a criança da Idade Média, por exemplo, não é o mesmo das épocas que lhe sucederam, não é o mesmo de hoje e provavelmente não o será daqui a algum tempo.

Varela e Alvarez-Uría (1992), afirmam que criança e igualmente escola são conceitos recentes, ligados a práticas familiares, formas de educação e conseqüentemente, a classes sociais. Portanto, eles nunca foram fixos e nem tampouco naturais. Isto significa que conceituar escola, criança e automaticamente educação como fixos e naturais, nos tempos atuais, é uma ingenuidade, pois ainda estamos longe de possuir conceitos acertados, ideais e perfeitos (e talvez nunca os tenhamos) nos quais podemos nos basear e confiar, impor como verdades e neles assentarmos nossas convicções.

Vale à pena lembrar que esse modelo de escola, como um espaço fechado, com as crianças e jovens isolados do meio externo, surge como uma das táticas da Igreja da Renascença no século XVII, atrelada aos interesses políticos da época, cujos objetivos primordiais eram estender e intensificar a sua fé num momento em que se sentia ameaçada de perder seu prestígio e poder com o absolutismo dos Monarcas. A criança e o jovem eram os seus alvos prediletos.

Os jovens de hoje são os futuros católicos ou protestantes do amanhã e, além, do mais, sua própria debilidade biológica e seu incipiente processo de socialização os tornam especialmente aptos para serem objeto de inculcação e moralização (Ibid., 1992, p. 2).

Era preciso não só começar pelos *fracos e maleáveis* quando se poderia melhor inculcar e adestrar a sua doutrina, mas também ter o apoio de toda a sociedade e, para isto, convencer as famílias dessa importância, a fim de que elas colaborassem e naturalizassem essas intervenções; mais do que isto, era preciso afastar as crianças do seu contato, consideradas cheias de vícios e más educadoras de seus filhos e, para tal, a criação de um espaço fechado seria ideal para a disciplinarização e amoldamento daquelas almas, nem tão puras e nem tão iguais umas as outras.



Os pequenos das classes prudentes se verão submetidos a duas tutelas, à da família e à do colégio, exercidas para o seu próprio bem. Para os pobres uma basta: a das instituições de caridade. E para os do incipiente nível médio, os internatos assumirão a função familiar. Sofrem, assim, um isolamento mais duro, já que a família num princípio só terá espaço de forma esporádica. (Ibid., p.5)

É neste espaço vigiado para os menos privilegiados, que a disciplina severa e a transmissão do ensino passaram a ser os instrumentos prediletos para a Igreja atingir o seu alvo, sem intervenções externas, certa de que ela daria “o melhor” na formação dos indivíduos imbuída da crença de que cada indivíduo tem ao nascer o seu lugar marcado e determinado pelo destino na sociedade. Os programas educativos também eram diferenciados e somente as infâncias de elite que recebiam maiores atenções e tinham uma educação de qualidade por serem elas que mais tarde ocupariam lugares de destaque na sociedade. Nesta época não se tinha a percepção de infância e de adolescência como se daria mais tarde no século XIX.

Hoje percebemos que muitas idéias e conceitos seculares na área da educação ainda mantêm sua influência nos dias atuais. Esse modelo de escola, fechado e isolado de outros grupos sociais, em que imperam normas e regras criadas de acordo com os objetivos de seus idealizadores é geralmente aceito, naturalizado tanto pelos professores e alunos, bem como por suas famílias. Os professores, de acordo com o perfil da escola em que trabalham, receberão instruções quanto à disciplinalização dos alunos (e suas também) a fim de manterem o bom funcionamento da escola e proporcionarem um ambiente “adequado”, quem sabe silencioso para melhor inculcação das disciplinas a serem ministradas. Com relativo poder que exercerão sobre os alunos induzirão estes a aceitarem as regras disciplinares e a digerirem bem os ensinamentos muitas vezes complexos, extenuantes e descontextualizados em relação às suas vidas. Igualmente, a família irá colaborar com a escola, enviando seus filhos e instruindo-os a obedecerem aos seus professores sem cogitarem quanto aos tratamentos e aos programas educativos para eles pré-estabelecidos.

Também persistem nas atuais sociedades lugares diferenciados, como na Idade Média, onde a educação ainda é ministrada de acordo com a posição social que a família ocupa. As famílias de classe alta têm uma educação privilegiada e de excelente qualidade por este ensino e seus filhos terão maior probabilidade de ocupar lugares de destaque e de poder na sociedade. A escola por sua vez sustentará este discurso estimulador da ordem social; famílias de outras classes têm maior dificuldade para garantir uma educação e a escola também terá certo discurso direcionado a esta classe e apontará sempre que pode conquistar mais, subir na escala social se se esforçarem; as famílias pobres, em maior número, terão para

seus filhos a educação que se “puder” ser oferecida, que nos dias atuais sabemos muito bem como anda... Conformer-se-ão com as de má qualidade e a escola também terá seu discurso desesperançoso, contribuindo para que estes desanimem, permaneçam no seu *devido lugar* social e que culpem a si próprios pelas suas condições e pelos seus fracassos.

Compreendi então, perante as informações que o estudo me oferecia na Faculdade, o jogo de interesses políticos, econômicos e sociais que está por trás de todas as instituições, inclusive as escolares, que adotam a orientação que convém aos seus interesses, ou melhor, aos interesses das classes privilegiadas. As escolas ainda educam para enquadrar, repetir, condicionar os ensinamentos que privilegiam.

Aliadas, a pedagogia e a pediatria constituíram por meio de várias práticas o conceito de aluno sem poder, dependente do adulto e incapaz de gerar e gerir conhecimento, inserido na escola que o submete a um discurso desumano e burocratizado que orienta horários e rotinas, hierarquiza as relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica os comportamentos ideais e legisla sobre os desvios. Mais tarde, a Psicologia infantil irá aderir e fortalecer este movimento. Mais adiante, as tecnoburocratas da educação irão moldar a escola ao mercado, reduzindo sua ação a serviço do capital humano.

É dentro deste espaço escolar que despotencializa seus alunos e se apóia nas teorias que concebem a criança como um ser insipiente de saberes, incapaz de gerar e gerir conhecimentos por si só, dependente do direcionamento do adulto para conduzir seus passos; que adota um modelo disciplinar coercível que considera primordial para a formação deles, que os fazem indivíduos totalmente destituídos de poder e de autonomia numa época em que a criatividade e a espontaneidade são exigidas nas áreas de recursos humanos e marketing contrastando-se com a repetição e a contenção do crescimento total do aluno, é aí que vão acontecer os confrontos de forças, as resistências, a tão chamada indisciplina escolar ou violência escolar. Para maior entendimento desse assunto, busquei conceituações de disciplina na fala dos teóricos, nas falas da escola, nas falas dos alunos e de seus pais.

## 5 - BUSCANDO CONCEITUAÇÕES DE DISCIPLINA

Consultando no dicionário o significado da palavra *disciplina*, encontrei as seguintes conceituações: *sf* 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino (FERREIRA, 1993)

O termo **indisciplina**, como assunto de nossa pesquisa, sugere todo procedimento contrário à disciplina, tudo o que vai contra aos interesses de uma instituição pautada em regras disciplinares, como a quebra de regras, normas e hábitos institucionalizados, tudo o que foge à sua “normalidade” e causa estranhamento, insubordinação ao regulamento convencional. Para identificar a indisciplina é preciso antes entender o conceito de **disciplina**, afinal o “in” indica um ato contrário. Mas quem determina a disciplina, como a determina e que objetivos pretende atingir? A disciplina está a favor de quê e/ou de quem? Qual é a sua função? Como avaliar se a indisciplina, por si só, corresponde ou não a uma infração? Existe disciplina ideal, perfeita e eficaz? Como explicar o crescimento da “indisciplina” escolar nos últimos anos? O que a escola e os estudiosos da educação têm proposto a respeito? Quem são os “indisciplinados” e a que resistem, afrontam ou reivindicam? Estas seriam as primeiras perguntas a se fazer sobre disciplina escolar.

O meu interesse por entender mais sobre disciplina levou-me a analisar primeiramente os conceitos que cada um dos envolvidos (escola, alunos e pais) tinha na época. Precisava, portanto, estar atenta a qualquer indício de significados: suas falas, suas atitudes e analisar qualquer documento escrito como, por exemplo, agenda escolar, boletins, comunicados e circulares enviados pela escola, que deixassem transparecer suas conceituações.

### 5.1 - Conceituações de Disciplina pela Escola

Quanto à escola em que meu filho estudava, esta deixava transparecer o seu conceito de disciplina através das falas dos agentes (professores, inspetores, coordenadores pedagógicos e diretor) direcionados ao seu público e de comunicados escritos enviados aos pais dos alunos. A agenda escolar mereceu de minha parte maior análise.

Na página de apresentação da agenda, segundo a minha interpretação, o colégio deixava transparecer a sua conceituação de aluno e de família quando afirmava entrelinhas que a maioria dos pais encontrava dificuldades na formação efetiva de seu filho por faltarlhes tempo de dedicação e, portanto, deixavam a cargo da escola a responsabilidade de educá-lo e orientá-lo para a vida. Assim estava escrito na agenda:

As dificuldades encontradas pela família, no oferecimento de condições efetivas para a formação dos filhos, impõem, na maioria dos casos, uma dedicação dos pais que buscam permanência no mercado de trabalho, restando-lhes, assim, um tempo mais escasso para acompanhar e orientar os filhos em suas horas de estudo. Desta forma a família, ao escolher a Escola para o seu filho, opta por aquela que, além de experiência e qualidade, auxilia e incorpora a responsabilidade de educar dentro da expectativa das famílias e de acordo com as exigências de mercado (Agenda Escolar).

Esta fala lembrou-me muito Varela e Alvarez - Uría (1992) ao descreverem uma das táticas da escola da Idade Média que era a de convencer as famílias quanto às suas dificuldades em educar efetivamente (seguramente) os seus filhos e assegurarem para elas que a escola seria a melhor educadora deles, restando então colaborar confiando-lhes os filhos que assim seriam bem mais educados e disciplinados. Pensamento que suscita questionamentos: o que a escola considera “*condições efetivas para a formação dos filhos*”? Que condições seriam estas, para os pais educarem efetivamente seu filho? Quanto à proposta da escola o que seria “*educar dentro das expectativas da família*”? As expectativas das famílias sobre educação seriam as mesmas da escola? Elas são consultadas quanto ao tipo de educação e de ensino que pretendem para seus filhos? Quem determina o tipo de educação nas escolas? Estariam as famílias satisfeitas?

São questões, embora pareçam muito críticas e mordazes, que tentam levantar uma *ponta do véu* que obscurece as relações conflituosas entre escola-alunos-família para que cada qual possa fazer-se crítico de si mesmo e dos processos que levam a estas relações, repensar sobre as influências de conceitos e de idéias embutidos nos discursos tanto orais como escritos da escola, que se perpetuam e reforçam-se sendo também reproduzidos e naturalizados na fala da família e dos alunos.

Pensando nestas questões que envolvem a educação procurei entender um pouco desse processo que faz com que muitos acreditem e aceitem hoje como *ideal* e de *qualidade* a educação ministrada nas escolas, independentemente dos conteúdos e da relação com os alunos. Em minhas pesquisas pude constatar algumas práticas que cabem ser analisadas:

Sempre houve em cada época e em cada sociedade interesses envolvidos no ensino reclamando a “educação ideal” para cada uma delas levando-se em conta as influências políticas, sociais, econômicas e culturais. Portanto, a História nos faz observar que os romanos antes de nossa era Cristã priorizavam a educação militar enquanto que nesta mesma época os gregos privilegiavam as letras e as artes; observamos a educação medieval concentrada no aspecto moral; o Renascimento tentando resgatar as formas e os ideais da antiguidade clássica; a Idade Moderna, com a reforma religiosa e a ciência moderna criando novos modelos de educação como a Didática Magna, de Comenius; o século XX muito influenciado pelos avanços tecnológicos, pelas guerras e revoluções determinando a formação técnica profissionalizante voltada aos interesses econômicos do capitalismo e, hoje, persiste uma educação dependente do sistema econômico, ocultando um projeto social da classe dominante, produtor de divisão de classes onde os alunos são induzidos a disputarem o mercado de trabalho.

Pode-se notar com um rápido olhar na História que a educação também não é algo fixo e permanente. Surge com os interesses e necessidades de cada sociedade e os interesses se renovam de tempos em tempos, conseqüentemente, alterando os conteúdos ministrados.

O olhar para a criança e o jovem nunca foi desprezioso. A infância na modernidade é investimento do mundo adulto que a vê como um ser inacabado, maleável, moldável. São precisamente *usáveis*. Na verdade, não se investe na criança a fim de aumentar o seu potencial ou para torná-la autônoma, embora cansemos de ouvir este discurso tão profundo, que virou jargão na fala dos educadores, embora ainda se encontra distante da prática. O que se percebe muitas vezes é uma educação castradora, interesseira e calculista.

Voltando a atenção à análise da agenda escolar de meu filho, após a página de apresentação, esta contém informações quanto ao seu calendário de provas para todo o ano, sistema de avaliação, recuperação e reposição, o uso do uniforme escolar, os serviços de orientação (SOE, ouvidora e secretaria do colégio) e trinta normas disciplinares e de regulamento. Chamou-me muito a atenção a parte em que a escola fala sobre o uniforme, assim intitulado logo no seu início:

O uniforme é a maneira de igualar um grupo, não reduzindo em nada o valor pessoal de cada um, mas sim auxiliando na identificação dos pertencentes ao grupo no sentido de **união, proteção e igualdade de direitos**, [...] a falta de componentes do uniforme escolar resultará no impedimento da entrada do aluno no colégio (Agenda Escolar – grifos meus).

Esta fala levou-me a muitos questionamentos: se a escola afirma que o aluno tem seu valor pessoal e que o uniforme é utilizado apenas para identificá-lo como pertencente a um grupo, ou seja, a ela mesma, apesar dos agentes conhecerem todos os alunos pelos seus respectivos nomes e saberem muito bem quem pertence ou não à Escola, por que impedir-lhe a entrada, privar seu acesso às aulas pela falta de um dos componentes do uniforme que fugiria ao padrão estabelecido como, por exemplo, alguma diferenciação na cor ou no modelo das meias, no calçado ou na bermuda, mesmo este usando a camisa com o símbolo do colégio? Por que valorizar tanto o uniforme ao ponto de diariamente passar-lhe revista na entrada com desculpa de recepcionar bem o aluno? O que alteraria no aluno ou no ensino o fato dele estar usando, por exemplo, uma meia ou um tênis na cor diferente do estabelecido? Quando a escola manda voltar para casa um aluno “mal uniformizado” em detrimento do ensino, que mensagem ela passa para este aluno e para sua família? Quais sentidos teriam aquelas palavras anteriormente mencionadas pela escola: *união, proteção e igualdade de direitos*, se com esta atitude ela **afasta, não acolhe e impõe seu poder**? É considerado indisciplina o fato do aluno não estar com o uniforme completo? Analisando desta forma, não mais haveria no uso do uniforme o objetivo de identificá-lo como estudante de tal escola, mas o de igualá-los uns aos outros, tornarem todos parecidos e homogêneos, fazendo-nos lembrar da produção em série, do indivíduo-máquina (MARX, 1974), precioso produto para a realização do capital.

Por ironia ou coincidência, logo após algumas páginas da agenda, uma mensagem, de autor desconhecido vem contrastar com as pretensões disciplinares da escola quanto ao uso do uniforme anteriormente analisado:

Crescer é ser cada dia um pouco de nós mesmos... Dar espontaneamente sem cobrar inconscientemente... Aprender a ser feliz de dentro para fora... Buscar no próximo um meio de nos prolongarmos [...]. Reconhecer nossos erros e valorizar nossas virtudes [...]. Exigir dos outros apenas os que nós damos a eles (Agenda Escolar).

Se o crescimento de si mesmo for reconhecido como o não confundir-se com a massa e reconhecer-se como individualidade; não cobrar dos outros, mas unir-se a outros esforços; buscar sua felicidade dentro de si mesmo; valorizar o outro buscando trocas de experiências; ser capaz de reconhecer suas dificuldades e também as suas potencialidades..., então eu diria que a escola estaria em um caminho para um entendimento maior desse **ser** singular, com possibilidades mil de se tornar também um estimulador e construtor do aprendizado, do saber. O aluno não seria mais confundido com outros tantos “iguais” a ele, aprendendo as

mesmas coisas, do mesmo modo, com os mesmos objetivos sem direito a ser ouvido, compreendido no processo de seu aprendizado.

A agenda também continha frases de efeito-moral distribuídas no alto de algumas páginas como estas:

O direito de cada um termina onde começa o de seu semelhante... Antes de cometer algum ato leviano, pense que não devemos fazer ao outro o que não desejamos para nós... Comece acreditando que o saber não tem limites e que tudo depende do seu próprio esforço e não da boa vontade dos outros... As mensagens são uma forma de comunicação e alerta levando informações que priorizam o bem estar do aluno (Agenda Escolar).

Estas frases estrategicamente colocadas na agenda entre as informações do calendário das provas e a citação das normas disciplinares e de regulamento nos sugerem táticas de controle disciplinar subjetivas que visam efeitos objetivos. São, na fala de Scheinvar (2006, p.6): “mecanismos disciplinares construídos nos mais mínimos cantos e momentos da escola, desconstruindo o sentido das relações sociais precedentes e afirmando hierarquias e normas próprias.” Estão presentes em toda parte, um olhar mais atento é capaz de identificá-los espalhados pelas paredes ou em murais da escola, ora destacando-se em frases curtas de efeito rápido e imediato, ora em textos mais ou menos longos, nos carimbos dos cadernos das crianças a pretexto de incentivá-los, no cabeçalho das provas, no cartaz que destaca e enumera os melhores alunos, segundo as suas notas. A mesma autora esclarece:

A subjetividade-indivíduo será um dos efeitos do processo de disciplinalização que a prática pedagógica produzirá através de métodos de estímulo, tais como a competitividade. Não se trata de despertar uma curiosidade sobre um tema e ter um afã pelo seu aprofundamento, mas de que os alunos se destaquem por cumprir tarefas, por serem os primeiros a conseguir, individualmente, os feitos que indiquem que os efeitos de normalização operam eficientemente. Subjetividade esta, fundamental á lógica privada da sociedade capitalista, ao funcionamento do processo produtivo e, com ele, do processo de controle político (Ibid).

Dando continuidade à análise da agenda escolar, na parte de normas disciplinares e de regulamento há regras de comportamento especialmente direcionadas ao aluno:

**Comportamento em sala de aula:** 1) Sentar-se na cadeira numa posição correta; 2) Silêncio – Prestar toda a atenção às aulas; 3) Seguir atentamente as instruções do professor; 4) Fazer perguntas ao professor sempre que não entender sua explicação; 5) Esperar sua vez de falar; 6) Ouvir o que o colega tem a dizer; 7) Seguir as orientações do professor com rapidez; 8) Colocar data ao iniciar suas atividades, no caderno; 9) Anotar e fazer todos os exercícios e trabalhos durante as aulas;

10) Trazer para o colégio, prontos e bem feitos, todos os exercícios marcados para casa e todo o material, de acordo com o horário escolar (Agenda Escolar).

Ainda analisando a agenda percebi que a tentativa do controle disciplinar extrapolava para fora do âmbito escolar e chegava até o lar do estudante, como pode ser verificado num texto mais adiante:

Para estudar bem em casa: 1) Estude todos os dias no mesmo horário; 2) Escolha um local adequado (o local deve ser arejado, claro, com luz natural, sem barulho e distração de qualquer tipo); 3) Organize o material necessário, antes de começar o estudo; 4) Estude um pouco a cada dia, não deixando acumular para a véspera das provas; 5) Seja persistente no seu estudo diário; 6) Tente aprender um pouco mais a cada período de estudo; 7) Procure dividir o horário de estudos entre as diversas matérias, estudando mais aquelas em que você tiver mais dificuldade; 8) Faça um horário de estudo semanal, estabelecendo intervalos curtos para descanso; 9) Consulte seu horário de aulas; 10) Ao terminar, arrume sua pasta com o material das aulas do dia seguinte (Agenda Escolar).

Fica bem demonstrada, nestas recomendações, a tentativa de condicioná-lo a um comportamento ordeiro e obediente, sonho de quase todo professor. Foucault assim se refere à “correta disciplina” como uma arte do “bom adestramento”:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1975, p. 143).

Tantas recomendações quanto ao comportamento disciplinar dos alunos puderam ser interpretadas por mim como precauções da escola em *evitar o que possa vir acontecer*. Recordei-me de Foucault, quando se refere à aceleração da legislação penal no início do século XIX, visando o controle dos indivíduos ao nível de suas virtualidades.

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer (FOUCAULT, 1985, p. 85).

Nesta mesma obra, o autor esclarece ainda:

Essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção: a polícia para a vigilância, as instituições (psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas) para correção (Ibid., p.85).



São essas modalidades de procedimentos que vão pouco a pouco invadir e impor seus processos e constituir um poder disciplinar que percorre várias instâncias colonizando os seus domínios, ao mesmo tempo que se torna soberano e é naturalizado.

## 5.2 - Conceituação de Disciplina pelos Alunos

As conceituações de disciplina por parte dos alunos envolvidos no conflito, mesmo não sendo expressas verbalmente por eles, se diferenciavam dos conceitos propostos pela escola – razão de tantos confrontos e resistências.

Se fossem à época interpelados formalmente sobre o que é disciplina, “saberiam” automaticamente conceituá-la como lhes fora *ensinado* através dos muitos discursos que ouviram dos pais e da escola. Repetiriam ou citariam *o que se esperaria ouvir deles*, não o que realmente conceituavam por não lhes oferecerem espaço para contestar, contrariar o já instituído, o já naturalizado e, optariam por um silêncio como questão de sobrevivência numa sociedade onde o comportamento coletivo é produzido e controlado socialmente. Scheinvar (2006, p.10) assim explica: “falas que desde cedo crianças e jovens irão ouvir, no sentido de ‘somar-se aos processos’ e não alterar a ordem, para efetivamente ‘contribuir’, indicam o silenciamento necessário ao funcionamento do mundo moderno; à produção em série”.

Percebi que não era do desconhecimento dos alunos as trinta regras e normas estabelecidas na agenda escolar, por exemplo, quanto ao horário de entrada e saída do colégio, a proibição de bebidas alcoólicas, a frequência às aulas, os materiais escolares a serem utilizados, as provas, os boletins de notas, a atuação do SOE, as faltas graves (não se esclarece o que se entende por faltas graves), as penas disciplinares, a preservação do ambiente, o respeito aos professores, a participação dos alunos nos trabalhos escolares, entre outras. Regulamento este documentado na agenda da escola e presente nos discursos em reuniões com os alunos e pais, a fim de serem conhecidos, respeitados e cumpridos por todos, no intuito de garantir o bom funcionamento da instituição. Mas, este regulamento daria conta de enumerar, catalogar os inúmeros pequenos acontecimentos no cotidiano escolar, como por exemplo, quando o aluno se levanta para falar com o outro é considerado indisciplina? Esquecer um livro em casa; não fazer todo o dever de casa, é indisciplina? As conversações

nas aulas são permitidas? Depende da aula ou do professor responderiam muitos. Então, o conceito de disciplina varia de acordo com a aula ou com o professor? Não haveria um só tipo de disciplina imposta aos alunos? Cada aluno precisaria adivinhar ou descobrir aos poucos através da convivência com os professores os seus conceitos pessoais de disciplina para saber o que é *certo* ou *errado* em suas condutas? Poderíamos então levantar outras questões: poderia haver negociações de regras entre cada professor e seus alunos? Teriam um tempo e espaço pedagógico para dialogar entre si? Participariam os alunos das decisões, na elaboração das regras, das aulas e das metas a serem cumpridas? Alguns educadores apostam que sim e afirmam que isto levaria os alunos a uma autonomia, responsabilidade e autodisciplina, pois sairiam da posição de “falar só quando questionado” e “fazer o que o professor mandou” e participariam mais das aulas. Há uma espécie de “euforia” nesta descoberta, a “receita de bolo” que estava faltando, a “grande solução para os problemas **dos professores**”, mas será que toda essa aplicação é bem entendida ou bem desenvolvida pelos educadores? Como construir as regras democraticamente na sala de aula? Quais seriam essas regras? Haveria sanções para a quebra de alguma delas? Vejamos o que se pensa sobre isto.

Existe hoje uma série de publicações sobre o assunto na busca de uma boa convivência entre alunos e professores em sala de aula, através do que se chama de *contrato* entre as partes, por meio do qual construiriam suas próprias regras e as respectivas sanções. Afirmam ao mesmo tempo que a disciplina é um *conteúdo a ser ensinado*, (MACEDO, 2005) que é possível *ensinar disciplina* aos alunos como qualquer outro conteúdo. Isso mereceria uma análise. Se os educadores pretendem usar o recurso da democracia para junto aos alunos construir regras comuns (a quem? Somente aos alunos? Aos alunos e professores?) para um bom entendimento entre todos na sala de aula visando também o crescimento geral de todos (professores e alunos), então a disciplina não seria um conteúdo a ser ensinado e sim uma prática a ser analisada e desenvolvida coletivamente, pois quem *ensina* ainda se coloca na posição de “aquele que sabe”, “aquele que conhece” diante do outro que “desconhece” e que “precisa aprender com aquele que sabe”. Mas aprender o quê? A ter os mesmos conceitos de disciplina do professor? Neste caso não há uma intenção democrática na relação, na construção dessas regras, pois só o aluno “precisa aprender” ou é induzido a aprender algo que já existe, que já está pronto e aprender algo que já existe e que está pronto é repeti-lo, é copiá-lo, é perpetuá-lo. O professor não poderia aprender algo com a criação das regras **junto** aos alunos? Se a disciplina for encarada como algo não estático, mas flexível, não se poderia afirmar que ela deveria estar sempre em análise e adaptação nos

variados momentos da convivência? Não seriam permitidas possíveis ou constantes reformulações das regras, já que se mostraram falíveis e ineficientes em outras ocasiões?

A disciplina **ensinada** através da criação de regras e sanções ditas democráticas, através de um acordo visando uma boa convivência e organização do trabalho em sala de aula poderia novamente estar reproduzindo os mesmos modelos tradicionais de disciplina. Um descuido poderia facultar não um diálogo real e democrático e sim a repetição das regras e sanções aplicadas a si mesmos (alunos) que somente resultariam na sua própria contenção e na contenção do outro, pois cada qual vigiaria a si mesmo e vigiaria o outro aplicando e se deixando aplicar sanções correspondentes a quebra de tais regras e estas poderiam se tornar cristalizadas, intolerantes se não forem constantemente analisadas compreendendo todas as situações e momentos que ocorrem por trás de qualquer possível *indisciplina*. Um olhar mais atento e novamente poderá trair-se, cair na armadilha do “olhar subdividido e hierarquizado” já referido quando citado Foucault neste texto. Neste caso haveria formas de controle delegadas, compartilhadas e a existência de um pequeno tribunal que julga e aplica sanções. É preciso que se reflita nas intenções subjetivas que estão por trás do mau uso desse método para que ele não se torne uma tática disciplinar autoritária, maquilada com a finalidade de enquadrar o aluno no mesmo tradicional modelo de *comportamento ideal* que favoreceria somente aos professores e enrijeceria a relação professor-aluno.

Retornando a falar sobre os alunos referidos na pesquisa, estes não causavam conflitos à escola com a quebra de algum item do regulamento registrado na agenda escolar, mas com acontecimentos isolados, não previstos, não catalogados no regulamento, que aparecem no cotidiano de qualquer escola solicitando interpretações, análises e entendimento.

Os conflitos giravam em torno das diferentes interpretações que cada qual dava (escola e alunos) a esses acontecimentos ao defini-los como indisciplina ou não. Daí os confrontos, as resistências desses alunos.

### **5.3 - Conceituação de Disciplina pelas Famílias dos Alunos**

Quanto aos pais dos alunos referidos nesta pesquisa, que também já passaram por rígidas disciplinas escolares nos seus tempos de estudantes, dentro das quais me incluo, pôde-se notar que no começo daquele ano a maioria questionava se eram imprescindíveis e necessárias todas aquelas rígidas regras e métodos disciplinares adotados pela escola de seus

filhos, algumas ainda prevaletentes em seus tempos, entre eles: as constantes broncas, os sermões moralistas, as advertências, as suspensões e o isolamento dos “insolentes”, hoje praticadas por meio da distribuição dos alunos indisciplinados em “turmas mais fortes”, denominadas *especiais* (como se as outras não o fossem) sem aviso, sem a consulta prévia e sem permissão dos responsáveis, com o intuito de enfraquecer ou eliminar o grupo que se mantinha coeso por afinidades afetivas. Ocupá-los mais nos estudos, exigir deles maiores esforços e dedicação, (embora não houvesse problemas com notas baixas), dar-lhes uma “responsabilidade” maior, sem bastar as terríveis e constantes ameaças de expulsão ou recusa de matrícula para o ano seguinte.

Esses mecanismos disciplinares citados anteriormente merecem aqui a análise de Foucault (1975):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégios de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (p.149).

Pois tais mecanismos, segundo ele, não estão dissociados daquilo que se formaliza como sendo o “direito” que sustenta a idéia de um direito normalizado-normalizador estruturando a “infra-penalidade” nos modelos jurídicos. Deste modo, privilegiam-se os castigos e as punições.

Nós pais, perante as intermináveis queixas da escola passamos a questioná-la analisando suas atitudes disciplinares, se não estaria havendo exageros e falta de entendimento desta com seus alunos e como ela poderia interceder nessa relação conflituosa sem ter que estar sempre requerendo nossa presença para reclamar e empurrar-nos toda a responsabilidade de *consertá-los* em casa e devolvê-los modificados no dia seguinte. Tínhamos uma certeza, a de que nada poderia ser revisto ou modificado pela escola por esta considerar-se correta e justa nas suas exigências não dando espaços para diálogos e contestações e que qualquer mudança nesta relação teria que partir dos alunos e de suas famílias.

Confusas entre as versões dos seus filhos e as reclamações da escola e sem alternativas, pois já fora tentado vários diálogos sem sucesso, as famílias *achavam por bem colaborar* com a escola na mudança de comportamento de seus filhos, afinal não encontravam ninguém que os auxiliassem nessas experiências. Isto gerou muitas contendas entre pais e filhos e não faltaram os castigos e até surras, mas nada foi alterado quanto aos comportamentos dos alunos.

Pude assim constatar, através de posteriores análises e reflexões na Faculdade, que havia uma subjetividade constituinte dos acontecimentos, afirmando a prática da escola e fazendo com que as famílias concordassem com ela, ou, no caso de discordância, rompessem com a escola, buscando outra prática pedagógica.

## 6 - JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA

Depois de realizar estes possíveis levantamentos conceituais de disciplina, segundo o que cada um dos implicados (escola, alunos e suas famílias) apresentavam através de suas falas e de suas atitudes, procurei identificar e reconhecer estes conceitos no contexto desse grande drama que envolvia a todos. Era preciso *juntar as peças* para entender todo o conflito, procurando entender mais de perto as versões e as *razões* diversas que cada um apresentava.

Quanto ao grupo de alunos que apresentava uma conceituação de disciplina diferenciada da escola, uma nítida mudança foi notada: já não eram mais os mesmos meninos de antes, cujas famílias e escola estavam acostumadas a ver desde o Ensino Fundamental. Agora eram jovens, adolescentes, cheios de mudanças externas e internas. Para eles, o que prevalecia era o *grupo*, muito mais importante do que qualquer outra forma institucional que eles conheciam como a escola ou a família. Unidos se fortaleciam e pareciam enfrentar todo o mundo com suas *forças* e *resistências*, apoiando-se e acumpliciando-se mutuamente.

O grupo mantinha unicidade e fidelidade entre si. Já não importavam as queixas, as ameaças e até mesmo os castigos dos pais e do colégio se eles poderiam estar juntos, unidos por uma “amizade sem fim” e, com esse lema, combinavam suas possíveis saídas em massa no final do ano para outro colégio pré-estabelecido pelo grupo. Decisões, aliás, sempre bem secretas.

O enfrentamento dos alunos aos agentes da escola não se dava verbalmente através de discussões ou ofensas e nem tampouco agressões físicas ou depredações do ambiente físico, mas o enfrentamento se dava por **resistência** às regras disciplinares dessa escola, continuando o grupo a fazer as suas “brincadeiras” mesmo à custa de grandes sofrimentos para todos. A “alegria” e a “união” do grupo não eram entendidas e muito menos bem vistas pelo colégio, pois ameaçavam a ordem e dificultavam o trabalho dos professores.

A figura do grupo volumoso sempre surgiu como obstáculo e perigo ao trabalho docente. É visto como objeto extenso e poderoso que ameaça e subverte a disposição dos lugares instituídos, pois “um grupo é mais que a soma dos indivíduos que o compõe [...] o grupo é um conjunto de pessoas ligadas entre si por constante de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna.” (BARROS, 1994, p.146).

A pressão que a escola exercia sobre o grupo para descaracterizá-lo e enfraquecê-lo resultava num efeito contrário ao pretendido. A escola perdia o seu controle e sentia-se enfraquecida ante as resistências do grupo que parecia debochar desse poder.

Guirado (*apud* AQUINO, 1996) explica o que entende Foucault quando define o poder como um *campo conceitual*:

Para começar, segundo nosso autor, **poder** é verbo, é **ação**. É **relação de forças**. Isso significa que poder não é uma coisa, um algo a mais **que alguém tem**, ou que algum grupo tenha, em detrimento de outro. Poder é relação de forças, isto é, uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva. Os parceiros, nesse jogo, estão em constante movimento de equilibração dessas forças. Tanto que o lugar da resistência exerce pressão sempre móvel sobre o lugar de domínio (p.59).

A autora explica ainda que o poder não é monopólio de um grupo, na hierarquia institucional:

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

Compreendendo o poder desta forma como correlação de forças, segundo Foucault, a autora afirma que é possível dizer que a indisciplina é um poder que ela chama de ***poder indisciplina***, que surge como um dos efeitos de uma relação de poder, constituída no processo mesmo de disciplinalização:

Desta feita, numa ousada derivação da equivocidade das palavras, é possível dizer que o poder, lá em sua forma modelarmente disciplinar, gera indisciplina. Afinal, a rede de controle e vigilância, o olhar hierárquico representado pela arquitetura do panóptico, o sistema contínuo de previsões de condutas certas ou erradas com as devidas contingências punitivas, bem como o exame (prática que atravessa as mais diversas instituições da modernidade), todo este aparato, todos esses dispositivos, por seu próprio exercício, vão incitar e colocar no discurso, exatamente, o que visa mitigar (Ibid., p. 68).

Guirado usa uma expressão bastante interessante: “Sentimo-nos como tendo conseguido apanhar nosso próprio rabo” com o fato de ver a questão da indisciplina constituída no processo de disciplinação. “Para onde ir?”, pergunta ela. E ela mesma responde:

Penso que, nessas horas, o exercício de considerar a complexidade da situação concreta, munidos de recursos teóricos como os que tentamos desenvolver com Foucault, pode ajudar. Porque nos permite, até certo ponto, analisar as situações concretas que vivemos e fazemos acontecer, seja qual for o lugar que ocupamos nelas. Claro que uma análise asséptica é impossível, na medida em que o “ora improvisado analista” está na relação e, ainda que disso não se dê conta, é comprometido com as exigências específicas que caracterizam seu lugar e defende interesse que lhe são inerentes. Mesmo assim, uma boa teoria pode ter exatamente

esse propósito de nos fazer, ainda que pontual e evanescentemente, ganhar alguma distância para pensar o que é que está em jogo nas situações concretas. Quero dizer que se, enquanto professores/educadores, vestirmos as lentes de idéias como essas, localizamos melhor as peças do quebra-cabeça e podemos, de partida, reconhecer que estamos todos (os grupos institucionais) envolvidos e acionando a estratégia de poder que caracteriza a educação. Tal exercício não tarda a apresentar efeitos (Ibid, p.69-70).

A autora diz reconhecer que quando os professores estão envolvidos, fazendo parte de um quadro institucional, é comum comprometerem-se com as atribuições do lugar que ora ocupam, serem atacados pela compulsão de controlar os alunos e de emitir juízos a respeito das irresponsabilidades deles “como se um conjunto de pré-conceitos, concepções ou imagens a respeito da conduta e das características do lugar do outro em relação revestisse nosso assento e o interior de nossas convicções” (Ibid, p. 70).

O que fazer então nesta relação professor-aluno em sala de aula? Guirado mais uma vez vem nos socorrer, cria um *professor hipotético* tanto atento para que os alunos não o dominem e o façam de bobo, mas ao mesmo tempo sendo um professor pesquisador ou um teórico sobre os problemas da relação professor/aluno com a possibilidade de pensar o que é que se passa em sua relação com as turmas na sala de aula.

Mas se o mesmo professor é também um pesquisador ou um teórico sobre os problemas da relação professor/aluno, e costuma advogar pelas causas do grupo “oprimido” nela, vai apresentar outro discurso e descrever por outro ângulo as atribuições de conduta do alunato; provavelmente destacará mais o quanto este grupo está submetido aos desmandes do professor. O que esse nosso professor hipotético (nem tão hipotético assim...) vai fazer com as oposições entre os dois discursos é uma história á parte. As dissociações mais variadas podem socorrê-lo. Ou então, como indicamos antes, uma boa teoria pode levá-lo a fazer desse paradoxo seu recurso para uma “análise encarnada” em situação. Também como indicamos antes, mesmo que seja em momentos evanescentes, é possível ascender à “lucidez desatino” da condição analítica (Ibid, p. 70).

Observando toda esta contribuição de Guirado, percebe-se comumente que quase sempre os professores assumem um *compromisso docente* com a escola não promovendo um posicionamento crítico e reflexivo para além das regras e dos conteúdos escolares que passam a ser mais importantes que o próprio aluno. A prática pedagógica parece burocratizada e não humanizada. Medeiros (2007) assim a define:

A prática pedagógica – antes de ser educativa no sentido rigoroso de proporcionar a formação crítica e autêntica dos alunos – reforça a arbitrariedade e a imposição em sala de aula. Aqui a prática pedagógica está condicionada ao cumprimento de normas e determinações no interior da escola, distanciando-se, na maioria das vezes, de sua condição mediadora do ensino-aprendizagem. Assim sendo, a prática



pedagógica burocratizada, em decorrência das formalidades advindas da administração escolar, reflete-se como prolongamento da prática administrativa fundamentada na racionalidade instrumental ( p.176).

Começa então a ficar mais claro analisar os confrontos acontecidos na escola de meu filho observando separadamente as partes para depois, juntando-as, entendê-las no contexto. Quanto aos métodos disciplinares elegidos pela escola, estes expressavam o conceito de seus dirigentes sobre (in)disciplina, baseados no que eles criam, por isso, defendiam incondicionalmente como imprescindíveis e infalíveis. O que a escola teimava em não admitir é que, apesar de todo o empenho dos seus métodos disciplinares ela não conseguia evitar ou mesmo diminuir os “incidentes” e muito menos convencer os alunos a enquadrarem-se nesse rígido modelo disciplinar.

A escola, sem investigar, procurava responsabilizar alguém pela indisciplina dos alunos e não a interessava analisar as **causas**. Decerto não admitiria o reconhecimento de que “parte dessas causas” poderia estar ecoando de sua própria administração autoritária. Enquanto a escola se reconhecia correta e justa em suas atitudes educativas, exigia respeito e obediência às suas determinações irrevogáveis, procurando assim as causas da indisciplina nos alunos e nas famílias destes, que eram responsabilizadas de “educá-los mal”, “não dar-lhes limites”.

Para erradicar o problema era necessário chamar os pais, fazer um rol de reclamações de seus filhos e depois jogar para eles toda a responsabilidade e culpa. A escola às vezes se passava por solidária, desejosa de saber o que se passava no seio familiar, intrometia-se dizendo que queria *ajudar*, para saber o que estava acontecendo de “errado” nos lares, na relação entre os cônjuges, entre pais e filhos e, sobretudo, **como educavam**. O erro teria que aparecer, alguém ficaria com a culpa, era preciso descobrir, detectar e, um simples vacilo na fala dos pais, uma palavra mal colocada, já era suficiente para a acusação, para a grande descoberta do culpado e assim a escola respirava aliviada e desresponsabilizada pela indisciplina dos alunos. Afinal, ela educava e os pais deseducavam ou precisavam ser educados e orientados por ela. A escola estava ali, não para *escutar* a fala de ninguém, mas para fazer valer a sua fala, realizar o seu interrogatório investigativo, enxergar as causas e apontar os culpados. Descoberta a grande causa, chegava o momento de se apropriar do culpado a fim de que este, se sentindo em falta, procurasse colaborar junto à escola no combate dos atos indisciplinados de seu filho, ajudando-a a enquadrá-los às normas e às regras estabelecidas por ela. O sucesso ou o fracasso escolar seria a responsabilidade dos

alunos e de suas famílias. A escola então colocava-se num pedestal e o medo e a vergonha de serem rejeitados por ela fazia com que todos se mobilizassem em agradá-la para merecê-la.

O sentimento de insucesso na educação dos filhos, a admissão da culpa e a vergonha mobilizam o “culpado” a procurar deter de qualquer maneira a indisciplina de seus filhos mesmo à custa de castigos corporais. Conflitos surgem entre os cônjuges e entre os filhos. *O que fazer? Como fazer? Como consertá-los? Como mudá-los?* São as perguntas frequentes dos pais. A escola, incapaz de buscar junto a todos as verdadeiras causas, dividirem as responsabilidades e procurarem soluções mútuas que realmente ajudassem a todos, fugia aos seus deveres e compromissos no ato de educar.

Os conflitos interpessoais carregados de emoções e não resolvidos são postos de lado ou jogados para *debaixo do tapete*. É quando as escolas tendem a medicalizar o aluno e sua família, enviando-os a especialistas da área médica que de certo encontrarão neles distúrbios a serem sanados.

A crença de que a Psicologia pode trazer respostas e soluções na área educacional tem produzido muita polêmica. Alguns estudos têm demonstrado que a Psicologia nas escolas tem firmado compromisso com o fracasso escolar quando tenta principalmente diagnosticar, explicar e tratar o problema dos pobres com discursos, muitas vezes, preconceituosos. Num estudo sobre o fracasso escolar, Fernandes (1983) o define como “doença que não dói”, que marca a criança, sobretudo a pobre, responsabilizando-a pelo “fracasso escolar e social”, paralisando-a pela culpabilização.

Um trabalho realizado em 2000, pela equipe de estagiários do quinto ano de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) surgiu quando estes receberam uma proposta da escola estadual onde estagiavam. Professores e equipe técnica desta escola pediram que diagnosticassem alunos da quinta-série, apontados como indisciplinados. A intenção dessa escola era que os estagiários de psicologia encontrassem em seus alunos *as causas de seus desajustes* e assim, quem sabe, pudessem *ajustá-los*. As queixas da escola em relação aos estudantes eram: indisciplina, imaturidade, rivalidade entre eles e falta de comprometimento dos pais na educação dos filhos. A partir das queixas, as estagiárias procuraram conhecer o ponto de vista desses alunos, o que pensavam sobre seus professores, coordenadores, diretora e colegas de classe através de registros como desenhos e redações. Foi percebido, através da análise desses materiais, que eles achavam as aulas desinteressantes, com conteúdos ministrados de forma mecânica e sem vinculação com seu cotidiano e uma forte cisão entre estudo e prazer. A equipe de estágio desenvolveu a solicitação feita de trabalhar a indisciplina, porém, entendeu que a queixa era uma produção

da escola e da sociedade e não um processo individual. Não poderia ser resolvido a partir de uma intervenção clínica, pois responsabilizaria unicamente o aluno pela indisciplina escolar. Ao final da pesquisa, alguns professores conseguiram perceber as relações existentes entre indisciplina, contexto escolar e social e prática pedagógica. Ocorreu uma integração entre os alunos diminuindo a rivalidade e a indisciplina entre eles. Este estudo também serviu para realizar uma reflexão sobre o papel do psicólogo escolar e de suas práticas, culminando como questionamento das relações estabelecidas nessa escola pública entre indisciplina e prática pedagógica.

Atualmente, neste século, vem crescendo a psicologização do cotidiano escolar reforçando a prática de apenas apontar a criança como desajustada, distante do modelo ideal do qual a escola parte. Este proceder acaba justificando e normalizando o processo pedagógico nas escolas e culpando apenas as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar.

Quando, numa escola, encaminha-se um aluno para avaliação psicológica em razão de sua indisciplina (ou problemas de aprendizagem) espera-se de boa-fé que assim se possa obter alguma informação útil sobre as causas do episódio. Isso parece, em princípio, tão possível como pertinente. Entretanto, o com-sabido desenrolar da história, ao qual esse gesto dá início, já deveria ser suficiente para que alguns profissionais tivessem começado a desconfiar de empresa semelhante. De fato, a informação recebida revela-se sempre insuficiente, pois vir a saber que há supostamente em causa uma falta de “maturação cognitiva”, ou um leque variado de situações mais ou menos “traumáticas”, não diz muito sobre o caráter singular do curioso acontecimento. A impossibilidade de não se obter o que se pretende e, ao contrário, apenas ganhar uma série de justificativas psicológicas que não explicam de fato o porquê de Pedro e não de Maria, não dependem da (im)potência profissional do “avaliador”. A nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, na pretensão de **obter um saber sobre** a singularidade de um episódio subjetivo. (...) Dessa forma, a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de uma aluno, por um lado, está fadada ao fracasso uma vez que apenas ele mesmo poderia, chegado o caso, valer-se “utilmente” de “seu” saber a produzir, e, por outro, acaba contribuindo com a **psicologização do cotidiano escolar**. Isso é infelizmente assim, pois o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da dita indisciplina escolar, bem como que seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, determina o aparecimento de direito, de uma série de instâncias de avaliação preventiva, diagnóstico e/ou tratamento escolar ou paraescolar, nas quais hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica (LAJONQUIÈRE; em AQUINO, 1996, p. 27-28).

A escola apropria-se *a priori* destes saberes que as teorias psicológicas desenvolvem para justificar o seu agir disciplinar, as suas regras, as suas normas, as suas metodologias didáticas revelando-se com isto hegemônica e caprichosa.

As idéias do autor vêm reafirmar o que foi apresentado anteriormente neste trabalho de que a definição de (in) disciplina está calcada no cotidiano escolar ainda com suas referências no passado, na invenção recente da *criança*, explicado por Varela e Alvarez-Uría

(1992), no processo de psicologização do cotidiano escolar e na criação de novas metodologias através das reciclagens de professores, quando o problema da (in)disciplina está na *relação escolar* entre os educadores e seus alunos. E Lajonquière arrisca seu grande palpite:

Em primeiro lugar, há que aprender a desistir um pouco da exigência louca de querer reencontrar no aluno real a criança ideal; em segundo, deve-se contestar o processo de psicologização do cotidiano escolar, em especial a ilusão metodológica. Assim, livres dos imperativos pedagógicos, nos dedicaremos a **reinventar o cotidiano escolar**. Ofertando aos alunos cultura e não migalhas pedagógicas embrulhadas em bondade psicoafetiva, estaremos acertando eticamente nossas contas com o passado que nos sujeita. Por acréscimo, como aliás a história nos mostra e a própria psicanálise afirma a priori, as crianças sempre algo aprenderão para além de toda “sua” (in) disciplina. (Ibid, p.36)

A administração escolar também pode ser pensada como parte influente e expressa da compreensão sobre organização escolar no *processo (in)disciplina* nas escolas. Ela abrange todos os setores da escola definindo seus princípios expressos nos meios e nas formas de operar.

Observamos nas escolas muitos professores aparentemente concordantes com a ideologia da escola em que trabalham, obedecendo e executando o que lhes determinam “do alto”. Por outro lado, vemos professores dizendo sofrer por não coadunarem com as práticas pedagógicas burocratizadas de que são obrigados a exercer ante a imposição de uma administração escolar burocratizada e fiscalizadora.

É, por exemplo, o caso particular de uma professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola privada em São Gonçalo, que chamarei de **professora A**, que relata que seus sofrimentos se dão em dois momentos: na sala de aula ao ministrar obrigatoriamente aulas aprontadas pela coordenadora pedagógica desta escola, sem sua participação criativa e efetiva e, durante as reuniões pedagógicas onde ela e demais professoras, sem poderem opinar, colocam-se como meras ouvintes, acatando as determinações que lhes são impostas. Assim ela se expressa:

Gostaria de dar aulas do meu jeito, retirar as crianças da sala de aula algumas vezes, levá-las pro pátio, sentar com elas debaixo da árvore, conversar com elas, ouvi-las, ensinar brincando, dialogando, mas, não posso! Tenho um conteúdo enorme pra ensinar dentro de um certo tempo e sei que as crianças o acham chato - até eu o acho chatíssimo. Sinto tanta pena das crianças! Algumas me pedem pra conversar, brincar, mas não sobra tempo... e tudo: aulas, deveres de casa, provas têm que obedecer aos moldes criados pela escola há mais de vinte anos, desde o meu tempo quando estudei lá. Tudo é igual há anos! As folhas datilografadas amareladas por causa do tempo são copiadas todos os anos e se um aluno hoje quiser saber o que vai

cair na prova é só olhar as provas de um irmão, de um primo, de alguém que tenha estudado lá e colar. É tudo igual (Professora entrevistada).

Indagada por mim se não poderia inovar, dar o mesmo conteúdo de forma diferente, desde que se obtenha um bom resultado, ela disse que não, pois é vigiada, controlada pela coordenadora pedagógica que revista todos os cadernos das crianças para verificar se ela está obedecendo o modelo imposto pela escola.

Nada é inovado. Tenho que fazer o que me mandam, do jeito do colégio, do jeito da coordenadora e as outras professoras nada reclamam, não entendo porque não se importam! Mas eu estou doida pra sair de lá, não agüento mais! A coordenadora me chama de rebelde, mas eu nem ligo, falo tudo o que penso nas reuniões pedagógicas. Quando começa a reunião a coordenadora diz, “fulana já está de cara feia”. Mas nada adianta, ela diz que isto tem dado certo há muitos anos e pra que mudar uma coisa que está dando certo? (Professora entrevistada).

Indagada por mim sobre a diretora, a **professora A** disse que esta não interfere no que a coordenadora faz, fica distanciada do *fazer pedagógico* da escola, sendo a coordenadora quem sempre decidiu.

Estas questões remeteram-me às aulas de Gestão Educacional na Faculdade acerca da motivação humana dentro das organizações, sobre o quanto os administradores deveriam concentrar suas atenções às oportunidades de ouvir e aprender em reuniões de grupo, notar os problemas e ver o conflito com bons olhos.

A concepção do diretor distante do cotidiano escolar, sempre atrás de uma mesa cheia de papéis não cabe na atual administração escolar descrita por Fortuna (1982, p. 35): “O diretor precisa estar consciente do grupo no qual ele trabalha e deve preocupar-se em obter a melhor contribuição de cada um”.

Atualmente, a **professora A**. relata ter problemas com a disciplina de um aluno de nove anos, tido como “indisciplinado”, por rebelar-se contra a escola, assim dito por ela:

Ele fica muito agressivo, chega a me empurrar, xinga o colégio, diz que ali não presta porque quase não se brinca e que vai pra outro colégio... e eu não tenho culpa! As notas da turma estão ruins e a diretora pôs como meta notas altas e eu, na hora das provas, dou uma ajudinha, chego perto e explico (Professora entrevistada).

A **professora A**. reconhece a razão da irritação de seu aluno, a necessidade de mudar a sua metodologia, mas encontra-se impedida pela coordenação que, por sua vez, prioriza os conteúdos e, as notas altas são tidas como resultado de que esses conteúdos foram realmente bem absorvidos pelos alunos.

Os conteúdos por sua vez, embora indispensáveis, não representam o saber em si. A constituição dos sujeitos se dá mediante o envolvimento com o saber. Barbosa (1998b, p.82) afirma que professor e aluno se vêem implicados dentro da relação pedagógica por fatores psico-afetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional. Isto traz a discussão de que o autor privilegia a relação humana como objeto da formação e do conhecimento. A relação humana entre os pares estaria em primeira instância do que os conteúdos, a investida seria na relação humana.

## 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto disciplina/indisciplina dos alunos nas escolas, tão em voga no momento, ainda vai continuar a ser um tema polêmico e instigante para os educadores. Como foi mencionado desde o início, este trabalho não tem a pretensão de apresentar fórmulas ou soluções para esta questão, mas apresentar alguns *processos* como possíveis causadores de confrontos entre alunos e educadores nas escolas promovendo análises e reflexões. Para tanto, recorri às falas de autores entendidos no assunto como Foucault, Fonseca, Scheinvar e outros.

Através da narrativa de um acontecimento real, igual a tantos outros, busquei resgatar os processos históricos que contribuíram para o surgimento de conceituações e de práticas ligadas ao âmbito escolar quando se tenta definir disciplina, escola, aluno, professor e família, tão presentes numa relação conflituosa através de concepções, atitudes e recursos utilizados pelos envolvidos na trama. As análises e reflexões se deram em torno da fala e das atitudes de cada um, verificando historicamente como essas “verdades” se constituíram historicamente no interior de seus discursos.

A proposta maior deste trabalho foi o de mostrar, pelas apresentações dos fatos, que, em todo confronto nas escolas, há processos nele imbricados contribuindo para o seu aparecimento e que a indisciplina é *efeito* e não *causa*, merecendo análises. A impossibilidade de antever estes processos leva os educadores a reprimi-la sem questionamentos, para depois verificarem, decepcionados, os efeitos contrários às suas expectativas.

O confronto passa a ser entendido como relação de forças entre alunos e escola que disputam espaço e poder e este trabalho se propôs analisar as tensões entre ambos, destacando a forma como a instituição escolar entende ser a detentora única de poder. O assunto não está esgotado e sempre à espera de outras elucidicações.

## 8 - REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Reflexões em torno da abordagem multireferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. *Saúde e Loucura*, 4, Grupos e Coletivos, São Paulo: Ed. Huatec, 1994.

FERNANDES, A. M. D. *Rompendo com a produção de uma doença que não dói: uma experiência de alfabetização em Nova Holanda*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP (digit.), 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Multidicionário da língua portuguesa*, 3, ed., Rio de Janeiro: Nova /fronteira, 1993.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Ange Guépin/Max Limonad, 2002.

FORTUNA, Maria Lúcia de A. *O Perfil do Administrador*. Revista da Faculdade de Educação, Niterói, RJ, vol. 9, n. 1, Jan-jun, 1982.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1985

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes: 1975.

GUIRADO, Marlene. Poder Indisciplinado: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa (org). *Na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (org). *Na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

MACEDO, Lino. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. In: Fala, Mestre! *Nova Escola*. São Paulo: Abril, ano XX, nº. 183, 2005.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política e Prefácio Para a Crítica da Economia Política. In: Marx. K. *Manuscritos Econômico - Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. Os Pensadores. V. XXXV. São Paulo: Abril Cultural. Julho, 1974.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. *Administração Educacional e Racionalidade: o desafio pedagógico*. Ijuí: Ijuí, 2007.

SCHEINVAR, Estela. *Alunos Indóceis em escolas “Bem comportadas”*: por uma genealogia da violência na escola. Bordeaux, França, III Conferência Internacional sobre Violência nas Escolas: Violência nas escolas, políticas públicas e inclusão social das juventudes, 2006.



TULESKI, Silvana , et. Al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. Em: *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, vol. 17, n 1 Niterói Jan/jun 2005. Consultado em junho de 2008 em: <http://www.scielo.br>>

VARELA, Julia y ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la Escuela*. Madrid, La Piqueta, 1992.