

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

**MARIA REGINA PALUDETO BRÁZ**

**UNIDADE DIDÁTICA:**

**REFLEXÕES E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O  
ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

**GOIOERÊ - PR  
DEZEMBRO/2008**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

**MARIA REGINA PALUDETO BRÁZ**

**UNIDADE DIDÁTICA:**

**REFLEXÕES E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O  
ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

Material Didático Pedagógico (Unidade de Caderno Temático) para Intervenção Pedagógica na Escola, apresentado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Professor PDE, sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Maringá, tendo como orientadora, a professora: Ms. Jani Alves da Silva.

**GOIOERÊ - PR  
DEZEMBRO/2008**

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>4</b>
<b>1. O Contexto Histórico-Social e a Indisciplina.....</b>	<b>7</b>
<b>2. O Contexto Escolar e a Indisciplina.....</b>	<b>16</b>
<b>3. O Contexto Familiar e a Indisciplina.....</b>	<b>27</b>
<b>4. A (In)disciplina em Sala de Aula.....</b>	<b>32</b>
<b>5. Alternativas para Enfrentamento da Indisciplina em Sala de Aula.....</b>	<b>44</b>
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>55</b>
<b>7. Referências.....</b>	<b>58</b>

## **REFLEXÕES E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

### **APRESENTAÇÃO**

Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados (ARROYO, 2007, p.18).

Este texto é resultado do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – desenvolvido como capacitação continuada aos Professores da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. Refere-se ao Material Didático que aqui se intitula Unidade Didática. Tal material foi construído no segundo semestre de 2008 e desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Gestão Escolar, que tem como objeto de estudo a Indisciplina em Sala de Aula sob o título ‘Reflexões e alternativas pedagógicas para o enfrentamento da indisciplina em sala de aula’.

O objetivo deste material é oferecer subsídios teórico-metodológicos para o Projeto de Intervenção Pedagógica que será implementado no primeiro semestre de 2009, através de grupos de estudos, junto aos profissionais de Educação da Escola Estadual Ribeiro de Campos, situada em Goioerê, PR.

A escolha do tema para estudo surgiu da necessidade de entender quais as causas da indisciplina em sala de aula no contexto social atual, bem como da observação da realidade encontrada na escola e das inúmeras queixas de professores, pedagogos e gestores sobre o assunto e da dificuldade de ensinar e aprender.

A indisciplina em sala de aula é um dos dilemas desafiadores que a escola e a família enfrentam atualmente. Trata-se de um tema difícil de ser

abordado devido às contradições existentes em torno do assunto aliadas às poucas pesquisas que analisam essa temática enquanto uma determinação produzida e gestada pelas determinações históricas e sociais mediante as transformações ocorridas na sociedade, nas relações de trabalho e no modo de produção. Faz-se necessário definir a indisciplina como uma causa produzida na materialidade histórica da sociedade capitalista.

Destaca-se, nesse contexto, o consumismo exarcebado, a influência da indústria cultural, o advento das tecnologias e as mudanças na estrutura familiar. No cotidiano escolar, identificam-se fatores que contribuem para o baixo rendimento da aprendizagem e conseqüentemente para a indisciplina, tais como repetência, evasão, alunos fora da idade-série, índices altos de analfabetos funcionais, a necessidade de uma melhor formação docente, a rotatividade de professores nas escolas, as constantes mudanças curriculares, as concepções e formas inadequadas de avaliação, a crise de identidade do aluno e da escola, entre inúmeros outros. Juntamente com os desafios enumerados estão as tensões relacionais entre professor e aluno.

Diante desse cenário, questiona-se: a escola, instituição criada para a mediação da cultura, das ciências, da cidadania, das artes, da democracia, da vivência de valores humanos, da crítica, da reflexão, do diálogo, do respeito às diferenças, vem conseguindo definir com sucesso o seu papel enquanto promotora do ensino e da aprendizagem?

Entender e refletir brevemente o contexto sociocultural e histórico atual é relevante, não para justificar a indisciplina em sala de aula, mas para compreendê-la como um comportamento engendrado nas contradições e nas desigualdades sociais, a fim de desnudarmos as relações existentes entre professor-aluno. Entretanto, nosso foco principal é compreender e refletir sobre as causas da indisciplina em sala de aula, contextualizá-las e problematizá-las com a finalidade de estabelecermos relações com o contexto macro. Entendê-la como fruto das contradições, refletir e reavaliar os papéis do professor e do aluno, objetivando propor discussões e encaminhamentos para reorganizar e/ou renovar práticas pedagógicas e organizacionais que possam enfrentar os conflitos em sala de aula e melhorar as condições do ensino e da aprendizagem.

Não obstante, sabe-se que existem conflitos externos à escola que escapam de suas possibilidades de enfrentamento, os quais, por sua vez, influenciam o bom andamento da aula. Por outro lado, sabe-se também que há recursos no interior da escola que possibilitam ações que podem estar ao alcance dos participantes desse processo. Embora a indisciplina ocorra, principalmente, na relação entre professor e aluno, entender que o problema não é exclusivo do professor e que deve ser discutido coletivamente pela escola para a tomada de decisões e de novos rumos é essencial. Entretanto, a busca coletiva denota comprometimento de todos os envolvidos no processo da gestão escolar democrática<sup>3</sup>.

Cabe esclarecer que a vertente da indisciplina a ser discutida neste material tem compreensão diferente da violência em sala de aula provocada por drogas, gangues ou comportamentos violentos intencionais, ou ainda, por distúrbios na aprendizagem. Os problemas citados podem ser geradores de comportamentos inadequados, porém merecem um estudo específico, com o auxílio de outras instituições sociais.

---

<sup>3</sup> A construção da gestão democrática se dá a partir da diversidade, do conflito, da divergência, buscando forjar o consenso possível, com os interlocutores possíveis. A gestão democrática reafirma a busca pela unidade a partir do reconhecimento da organização autônoma dos diversos sujeitos coletivos, na direção da socialização do poder político e dos meios de produção. Democratizar a gestão trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa o cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (NUNES, 1999, p. 39).

## 1. O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E A INDISCIPLINA

A indisciplina é um tema desafiador que exige muita reflexão e estudo. Por isso, entender o contexto histórico de sua produção torna-se crucial, não apenas porque a prática pedagógica é uma atividade política que exige tomada de posição, mas sobretudo porque educar exige conhecer a realidade e a ideologia dominante.

Nagel (2005), ao refletir sobre a educação no mundo globalizado e informatizado, aponta as características do homem contemporâneo como essencialmente voltado para seus próprios desejos, prazeres e necessidades emocionais mais primárias. Para esta autora (2005), a satisfação imediata do homem atual é o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada. A busca do prazer imediato é incentivada pela mídia, particularmente pela TV, a Internet e pelos games. Vive-se o momento das imagens, e estas são estimulantes para todos os tipos de emoções. A consciência social da coletividade desaparece. Acostuma-se a conviver com fatos reais como espetáculos no tempo de suas imagens. Valoriza-se o consumidor passivo ao invés do esforço, do trabalho produtivo. Falta profundidade nas relações e estabelecimento de laços de reciprocidade e de vínculos afetivos duradouros entre os indivíduos contemporâneos.

A falta de regras e normas, o subjetivismo, o individualismo, a autonomia sem responsabilidade desenvolvem nos sujeitos depressões, pânico, irritabilidade, déficit de atenção, apatia, ausência de motivação, banalização da morte, além da total indisponibilidade para a reflexão.

A escola convive com esse universo histórico, social e/ou psicológico contraditório com grande obscuridade. Cotidianamente reflete, estuda, capacita seus profissionais na busca de uma educação melhor e, no entanto, sua função social, que é a emancipação humana, perde o objetivo nos moldes da pós-modernidade.

Nagel (2005) preconiza que é difícil educar em uma época em que as relações humanas não estão pautadas na coletividade; quando não se valoriza o saber construído historicamente como fonte de riqueza para a humanidade; quando não se estimula a crença na razão, na ciência; quando se negam as teorias que tornam os fatos ou os acontecimentos inteligíveis; quando se valoriza o conhecimento como produto individual, fora das relações sociais; quando não há identificação com os seus pares e nem se firmam laços de reciprocidade. A escola vivencia também uma época na qual não há garantia de nenhum êxito social através do trabalho, perdendo suas possibilidades educativas quando tenta reagir contra a perda de significado do contrato social, do efetivo sentido das trocas, do significado que para cada direito há um dever respectivo. Nesse espaço, ao se reconhecer pequena diante das forças culturais, tenta, sem contar com qualquer hegemonia, ensinar.

Libâneo (2004, p.46-47) relata que as mudanças na economia sob o novo paradigma produtivo, baseadas nas novas tecnologias e no capitalismo financeiro que segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado, visando o lucro, à eficiência, à produtividade e à competitividade, têm trazido conseqüências bastante prejudiciais às políticas sociais dos países e o empobrecimento da população.

No aspecto individual, continua Libâneo, as pessoas são estimuladas a se preparar para competir, por si mesmas, no mercado de trabalho e gerar seus próprios meios de vida.

No campo educacional, Campos (2007, p.15) salienta que vivemos na era da sociedade do conhecimento, marcada pelo foco na informação. A escola é desafiada por essas novas circunstâncias. De acordo este autor, a sociedade contemporânea tem na aprendizagem a dinâmica das relações sociais em esfera global.

As mudanças sociais levaram às mudanças de paradigmas, com sérias repercussões na educação e na escola. A escola foi destinada a formar o cidadão para essa nova sociedade, e por isso houve a necessidade de promover intensas reformas nos sistemas educativos a partir da década de 1990 fundamentadas na pedagogia das competências, tais como o Plano Decenal para Todos, de 1993; a Conferência Nacional de Educação, de 1994; a Nova LDB Lei n. 9394/96; a Lei do Fundef n. 9424/96; o Plano Nacional de



Educação, de 2001; a Edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996, e as Diretrizes Curriculares, de 1997.

Campos (2007) explica que a concepção de competência “prioriza a formação humana a partir da prática, na qual o importante reside no aprender a fazer”. O autor ainda recomenda que a formação dos profissionais não pode estar limitada pelas leis do mercado, reduzindo ao nível técnico a formação do especialista. Segundo ele, a crise no profissionalismo, inclusive do professor, tem sua base na crise da própria ciência.

Frigotto (2001, p. 24) enfatiza que chegamos ao final do século XX com brutais contradições e violências do capital em escala global, e o que se sobressai é o domínio quase que absoluto do pensamento e das teorias conservadoras que tentam convencer que o capitalismo é eterno e que impõe a ditadura da razão única – a razão do capital. Essa ideologia se firma de todas as formas, sobretudo através das poderosas redes de informação que fazem acreditar que se está iniciando um tempo novo para o qual se deve ajustar, preparar – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia. O ajustamento proposto pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

E como consequência e reforço dessa política, afirma-se a *ethos* individualista, que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, porém no campo social, em conformidade com Frigotto (2001), se define como um “novo paradigma”.

Libâneo (2004, p. 47) salienta que essas mudanças afetam a organização do trabalho nas empresas e o perfil do trabalhador. Exigem-se novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à qualificação profissional, além das constantes modificações tecnológicas que afetam os postos do trabalho e as competências profissionais, levando as pessoas a terem que mudar de profissão, e quando não, a sujeitarem-se a trabalhos eventuais, sem direitos sociais, ou ainda a enfrentarem o desemprego.

Não se pode negar que todas essas mudanças no mundo do trabalho exigem dos trabalhadores mais conhecimento, cultura e preparo técnico e, por conseguinte, atingem o sistema educacional, exigindo deste adequação aos

interesses do mercado e investimentos na formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção (LIBÂNEO, 2004, p. 48).

Frigotto (2001) ainda chama a atenção para a década de 1990, ao campo das ciências sociais, principalmente no ambiente da pesquisa e do ensino nas universidades, amplamente voltados às posturas pós-modernas, nas quais, em nome da diversidade, diferença e alteridade reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado dessas perspectivas no campo do conhecimento é, em grande parte, um retorno ao relativismo absoluto e no plano humano um presentismo insuportável (imediatismo) e um descompromisso com a realidade histórica. Assim, cada um tem a sua teoria e todas são válidas.

Frigotto (2001, p. 30), com base na análise materialista histórica de Marx, assinala que não é a consciência que cria a materialidade social das noções do pós-modernismo; pelo contrário, é a partir da materialidade do capitalismo atualmente vigente que o pensamento pós-moderno se forja, tornando-se esse modo de pensamento, ele próprio, um elemento material dessa realidade. O desafio da consciência ou do pensamento é o de transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e apreender as mediações e/ou as determinações que estão trazendo mudanças na forma social que assume, hoje, o capital.

A primeira mudança de ordem estrutural do capitalismo trata-se de um capital transnacional, ou mundializado, flexível e desregulado. Frigotto (2001, p. 32) propala que o capital “está cada vez mais concentrados no monopólio da ciência e da tecnologia e das redes poderosas de informação orientadas para a maximização do lucro.” Com o desenvolvimento da tecnologia, criam-se máquinas que aumentam a produtividade e a qualidade, e com isso, destitui-se e precariza-se o emprego para milhões de pessoas. Por outro lado, o capital também se desloca para países distantes, com salários mais baixos e com intensa especulação, objetivando a dominação e o poder do mercado da das mídias de comunicação.

Como indica Gorz (*apud* FRIGOTTO, 2001, p. 32) a globalização ou a mundialização do capital nas suas formas atuais não é produzida pela tecnologia, mas é uma ação política historicamente construída. A tecnologia, sobretudo as ligadas à informática, é que lhes permite a efetivação dessa ação política, mudando a natureza da produção e permitindo que o capital seja transnacional e mundial.

De acordo com Frigotto (2001, p. 34), vive-se atualmente na era de uma crise histórica sem precedentes do capitalismo, não crises cíclicas, como as do passado, mas estruturais, profundas, que afetam pela primeira vez toda a humanidade.

Frigotto destaca três dimensões articuladas da crise do capital: esgotamento da sua capacidade civilizatória; capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimentos e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada. A primeira dimensão é o esgotamento da capacidade civilizatória do capital que se manifesta no poder do capital de explorar o trabalhador, assumindo o corpo e a mente do trabalhador e na subordinação do trabalho ao capital. As novas tecnologias de base microeletrônica e informática exigem do trabalhador atributos intelectuais e psicossociais em vez da força física. No entanto, o sistema produtivo precisa de uma pequena parcela de trabalhadores “estáveis” combinada com a grande massa de trabalhadores de tempo parcial, terceirizados ou trabalhadores independentes que se auto-empregam. As políticas neoliberais, portanto, destroem o conjunto de direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora, instalando a provisoriedade e a insegurança. Frigotto (2001) assevera que, diante desse contexto, o capital tende “apropriar-se de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho, como do espaço, da natureza e do meio ambiente em geral”.

Ao contrário da globalização, Frigotto (2001) preconiza que se passa a idéia de um comércio mais livre e da possibilidade das novas nações se integrarem, a mundialização do capital se caracteriza pela formação de oligopólios e megacorporações mediante a fusão ou alianças entre grandes empresas sem preocupações com a função social.

A segunda dimensão da crise estrutural do capital, ainda em consonância com Frigotto (2001), é a capacidade fantástica do avanço das forças produtivas em produzirem mercadorias e serviços em escala sem precedentes, agravando a tendência às crises de superprodução e, de outro lado, a vergonha da miséria e da fome que atinge metade da humanidade. Em síntese, o capital desregulado e mundializado concentra-se nas mãos de poucas empresas que detêm também o conhecimento, a tecnologia, a riqueza e o poder sobre a vida humana, ampliando de “forma escandalosa o *apartheid* social entre as nações e dentro delas”.

A terceira dimensão, ainda citando Frigotto (2001, p. 37), permite perceber fissuras no núcleo estruturante da forma que assume o capital mundializado. Dentro das relações de poder, torna-se uma ilusão os países periféricos e semiperiféricos melhorarem suas condições sociais e econômicas em relação aos países ricos. A desigualdade entre eles tende a aumentar cada vez mais. “Milhões de pessoas, especialmente da África Negra, da Ásia e da América Latina estão jogadas ao destino da fome e das doenças que as dizimam precocemente. Criam-se desertos econômicos e sociais”.

Nesse contexto, sinaliza o mesmo autor que as transformações dessa nova (des)ordem mundial assumem caráter anti-revolucionário, determinista e uma marca unilateral de destruição de direitos. “Sabe-se que ela destrói, mas ainda não se sabe, propriamente, o que ela coloca no lugar”, apontando que o capital não tem o que deixar no lugar senão mais barbárie e aniquilamento das bases sociais e materiais da vida humana.

Atualmente, Frigotto define o capital como “uma relação social que esgotou sua fraca dimensão civilizatória e se reduz à barbárie – força bruta, fria e destrutiva e mutiladora de vidas humanas sob as mais diferentes formas“. O autor ajuda a entender que a ideologia do capitalismo não é eterna e convoca a construir um novo projeto de sociedade mais societário e humano.

Santos (2005) também analisa o mundo da globalização, focalizando a tirania do dinheiro e da informação produzida pela concentração do capital e do poder em detrimento do empobrecimento da população, do consumismo e da alienação. Para este autor (2005, p. 18), deve-se considerar a existência de três configurações de mundos em um só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal

como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: outra globalização.

A globalização como fábula, corroborando Santos (2005), está centrada no campo do discurso, sendo apresentada como um bem social que favorece a todos pela facilidade e rapidez em que as informações e a comunicação são veiculadas, pelo alargamento do comércio, pelo encurtamento das distâncias e do tempo e pela tecnologia evoluída que se sobrepõe, revelando um progresso infundável. A globalização como fábula não mostra a sua outra faceta, a qual se pode chamar de perversa.

Ao se analisar o segundo mundo citado por Santos (2005), o da perversidade, é fácil compreender que o sistema do capital em voga é excludente e centralizador. O dinheiro e a informação são as bases do capital e ditam as regras, as normas e influenciam o comportamento humano. A pobreza aumenta, o salário médio tende a baixar, o desemprego estrutural se torna assustador. O sentimento de desamparo toma conta das pessoas e há um retrocesso quanto ao valor do bem público e da solidariedade, e nota-se o encolhimento das funções sociais e políticas aliadas à imposição do pensamento único.

As conseqüências dessa nova ordem social recaem sobre as principais instituições sociais: a família, a escola e a igreja. A exclusão e a dívida social aparecem como imutáveis; contudo, como qualquer outra ordem pode ser alterada ou substituída por uma ordem mais humana.

Nesse âmbito, o autor preconiza que outra globalização pode ocorrer da mesma materialidade utilizada hoje na construção do mundo perverso: através da mutação tecnológica, que se democratizada pode estar a serviço do homem; e da mutação filosófica da espécie humana, capaz de dar novo sentido à existência de cada pessoa.

Antunes e Alves (2004) discutem as mudanças no mundo do trabalho. A classe trabalhadora atual compreende a totalidade de assalariados, homens e mulheres que vivem de sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção. Os autores sugerem que as mudanças nas relações trabalhistas ocorrem de acordo com a reestruturação produtiva do capital e da introdução da máquina informatizada. O emprego formal, industrial, fabril, tradicional,

estável, herdado do *taylorismo*<sup>4</sup> e do *fordismo*<sup>5</sup>, está dando lugar à informalidade, à terceirização, ao subcontrato, ao trabalho temporário, ao trabalho voluntário, no terceiro setor, nas chamadas ONGS, ao trabalho doméstico e outras formas de trabalho destituído de vínculos empregatícios e, por conseguinte, destituídos de direitos sociais e de cidadania.

Urge compreender, de acordo com Antunes e Alves (2004), as tendências da nova fábrica moderna e sua dinâmica. Entretanto, convém salientar que a força de trabalho continua sendo um elemento vivo ao capital, e por isso o conhecimento dessa dinâmica pela classe trabalhadora é essencial para lutar contra a alienação e a captura da subjetividade do operário disseminada pelo *toyotismo*.<sup>6</sup>

Neste sentido, a escola, que é a instituição encarregada de formar cidadãos críticos, participativos, que sejam capazes de compreender a ideologia do mercado e que busquem a transformação, necessita discutir as novas relações sociais e de trabalho a fim de resgatar a sua importância social e política enquanto apoio à maioria da população que representa a classe trabalhadora.

Assim, as causas da indisciplina, de acordo com Vasconcellos (2004, p. 67-68) podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno. Todavia, o autor acrescenta que é preciso ter cuidado para não ver esses aspectos separados um dos outros, já que estão

---

<sup>4</sup> Conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário. O sistema foi aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, mas foi criticado pelo movimento sindical por explorar o trabalhador e desumanizá-lo.

<sup>5</sup> Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se a um produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando até a dominar as fontes de matérias-primas e os sistemas de transporte das mercadorias. Para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa, a mais elevada possível e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade por operário. O operário deveria ser bem remunerado e ter uma jornada de trabalho menor (SANDRONI, 1985, p. 177 e 424).

<sup>6</sup> O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica da taylorismo e fordismo. No campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho, desenvolvendo sob novas condições sócio-históricas e (tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica. É meramente uma inovação organizacional da produção capitalista sob a grande indústria, não representando, portanto, uma nova forma produtiva propriamente dita (ALVES, 2007, p. 01).

profundamente entrelaçados. O autor indaga sobre onde se encontra o núcleo do problema da indisciplina, respondendo que de forma geral a raiz da indisciplina encontra-se na atual forma de organização da sociedade, base de todas as indisciplinas. O autor observa também que essa determinação geral não acontece sozinha, é mediada por diferentes agentes: professores, pais, alunos, diretores, governantes etc.

Ainda para Vasconcellos (2004), ter consciência desse contexto é necessário para que haja luta, resistência e mudança de postura. O autor ainda postula que para construir a disciplina em sala de aula e na escola é necessário buscar em cada realidade as possibilidades de ação e luta, visto que não pode haver ilusão e acreditar que o trabalho é fácil. A disciplina não está pronta: é uma construção coletiva. Para tal, é preciso a participação, o envolvimento e o compromisso de todos no enfrentamento do problema.

## 2. O CONTEXTO ESCOLAR E A INDISCIPLINA

A educação pode ser entendida como o processo por meio do qual se produz a semelhança e a diferença nos indivíduos. Pela mediação da cultura, os indivíduos estabelecem entre si uma identidade, o que os leva a tornarem-se “iguais”; e pelas mediações subjetivas, tornam-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Esse processo carrega consigo a marca da história é, portanto, processo histórico-cultural (SILVA, 2008, p. 1).

Silva (2008, p. 7) pontua que a escola procedente da formação social burguesa dirigiu as suas práticas escolares para modelos de adaptação dos indivíduos à ideologia dominante e instituiu em seu interior o caráter conservador e conformador que possibilita o controle, a passividade, a credibilidade e a aceitação das condições sociais impostas pelo sistema capitalista, em vez da reflexão e da crítica, que desalienam e propõem mudanças sociais mais humanas

Adorno (*apud* SILVA, 2008, p. 2) marca os mecanismos que provavelmente restringem a formação humana quase que exclusivamente voltada à adaptação, na sociedade plenamente industrial. Para esta autora, “A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento, têm limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a produzir sua emancipação. Ao privilegiar o aspecto da adaptação, a educação fragiliza os processos que conduzem à diferenciação, e faz emergir uma *semiformação*.”

Em consonância com a autora, é no currículo que a racionalidade dominante se evidencia. Não obstante, a autora esclarece que ao mesmo tempo em que o currículo representa a hegemonia do capital, pode representar também a resistência a essa hegemonia. Nesse caso, “A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presente nas instituições e na sociedade”.

De acordo com Silva (2008, p. 4),

A educação que se realiza não cumpre o que promete, a não ser de forma limitada. A intencionalidade da formação vê-se, de certo modo, lograda. Assim como a promessa do prazer



vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural não se realiza, também na educação a promessa de formação não se realiza, em que pese seja anunciada em termos de finalidade e propostas. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica seguramente no exercício da análise crítica do processo que a institui como semiformação (SILVA, 2008, p. 4).

Ainda corroborando a autora, a formação cultural possui a marca de cada época, está, portanto, circunstanciada pela história. Na sociedade do capitalismo, essa formação é predominantemente para o trabalho, e este, na sua forma de mercadoria, limita os processos que conduzem a uma semiformação, visto que impõe limites à formação do homem e à sua auto-reflexão crítica, tornando-o incapaz de levá-lo a tomar consciência até mesmo de sua semiformação. Neste sentido, a formação tem privilegiado o aspecto da adaptação e não da emancipação.

Arroyo (2007, p. 74) avança que a educação, as escolas, os conhecimentos de qualidade passaram a ser avaliados na lógica do mercado. E acrescenta que se reconhece nos educandos seu direito à cidadania, ainda que abstrata, porém continua-se reduzindo seu direito à educação, a sua capacidade de ser rentável, trabalhar e se vender no mercado.

Diante disso, quando se prioriza o ensino e se exigem nas aprendizagens saberes e competências para o emprego, para o concurso, para o vestibular, secundarizam-se os outros saberes. A esse respeito Arroyo se manifesta:

[...] Se o mercado, os concursos e os vestibulares não valorizam a formação cultural, mental, estética, identitária, se não valoriza os conhecimentos de história, de filosofia, de sociologia, de ética, etc., esses conhecimentos socialmente construídos, de extrema relevância na formação humana, não serão priorizados, nem reconhecidos e garantidos como direito. Convivemos com esse paradoxo faz décadas e não está fácil dele libertar-nos (2007, p. 74).

Ao corroborar com as idéias supracitadas, Kuenzer (1999) aponta que as concepções políticas de formação de professores necessitam serem revistas, de modo a contribuir para o estabelecimento de uma pauta mínima que permita atender às novas demandas de educação que o momento histórico exige. A pedagogia dominante até então atendia a uma ordem social rígida e

estável, com base taylorista/fordista, que privilegiava ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, dando origem às propostas centradas nos conteúdos e nas atividades, sem, no entanto, contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que propiciasse o domínio das práticas sociais e produtivas. Resultado disso, pondera a autora, é que a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência e uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada. A organização dos conteúdos era repetida ano após ano, haja vista que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização articulada ao disciplinamento. Ao professor desse modelo exigiam-se conhecimento de sua área específica, manutenção do respeito e da boa disciplina para a transmissão dos conteúdos escolares.

Com a globalização da economia e a mudança da base eletromecânica para a microeletrônica, os processos produtivos e sociais exigem habilidades cognitivas e comportamentais mediadas pelo conhecimento e não mais pela repetição, pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas. Sendo assim, para Kuenzer (1999, p. 6):

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Diante disso, é necessário que as políticas para a formação de professores propiciem subsídios para que estes compreendam essa nova realidade social e sejam capazes de utilizar o conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade e criar novos conhecimentos.

Vasconcellos (2003, p. 180) afirma que no campo acadêmico

[...] o que temos constatado historicamente é que a formação do professor tem deixado muito a desejar, existindo uma série de complicadores, como por exemplo, a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre matérias específicas do campo de formação e matérias de formação didática, etc. sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados cursos vagos. Um outro elemento a ser considerado é a valorização da profissão, pois por não verem atrativos (não só do ponto de vista material, mas também da imagem social da docência), muitos jovens de grande potencial não optam pelo

magistério, ou cursam as disciplinas pedagógicas sem o menor interesse, visto que não querem seguir a carreira docente [...]. [...] ocorre que, depois de formados, por falta de opção, vão ser o quê? Professores de Biologia...

Desse modo, clarifica a enorme responsabilidade que é delegada à escola e ao professor nesses tempos de mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais. Exige-se do professor uma formação que não foi lhe dada na academia, e as políticas de capacitação continuada não atendem à demanda. O professor precisa de uma formação que instrumentalize a sua didática no dia-a-dia da escola. Ele precisa dominar o conteúdo de sua área, mas, sobretudo, conhecer diversas metodologias que lhe dê sustentação para atender a diversidade da sala de aula. Vasconcellos (2003, p.181) salienta que “cabe às instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador, em termos de acesso a materiais, cursos, reciclagens, acompanhamento, tempo de pesquisa, etc.,” e que também é fundamental nessa formação o espaço de trabalho coletivo, a fim de que após retornar de um curso, o professor tenha espaço para relatar o que aprendeu aos companheiros. Kuenzer (1999) ainda argumenta que a contradição existente na escola pública aparece quando se faz análise do ponto de vista dos trabalhadores e excluídos: quanto menos investimentos econômicos e culturais, mais bem qualificado precisaria ser o professor.

Kuenzer (1999, p. 11) sugere que o novo conceito de empregabilidade repousa na existência de atributos individuais que não mais igualam a partir da mesma formação, mas que são diferenciados pelos diversos caminhos, viabilizados pelo poder econômico, no qual quem tem mais tempo e dinheiro consegue melhores trabalhos. Aos que não são favorecidos por condições sociais privilegiadas, ou seja, aos sobrantes, para os quais a educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade não é recomendada por ser considerada muito cara, precisam apenas da educação fundamental, que forme sujeitos para que não sejam violentos, não matem, não explorem crianças e idosos, não transmitam a AIDS, não destruam a natureza ou poluam os rios, e dêem condições para que o processo capitalista de produção continue.

Vasconcelos (2003, p. 33) reafirma que

do ponto de vista da classe dominante, é um contra-senso oferecer um ensino popular de qualidade, pois este ajudaria as pessoas a compreenderem melhor a realidade em que vivem e a desvendar as relações, a se valorizarem, a exigirem seus direitos, etc.

A explosão do sistema de ensino na segunda metade do século XX levou a um avanço não questionado, quanto à importância da escolarização para a expansão econômica. Vasconcellos (2003, p. 32) explica que para o campo individual a escola representava a garantia de um bom emprego, e não o local em que se buscava a essência do saber. Esse mito durou mais de duzentos anos. Se a classe popular quer escola, escola será dada. Só que uma “outra escola”, não aquela que favorece a ascensão social.

Diante disso, Vasconcellos (2004, p. 71) aponta um dos grandes impasses que se coloca para a escola contemporânea, que é a definição de sua efetiva função social. Qual é o sentido da escola? Qual é o sentido do estudo? O autor enfatiza que o homem é um ser teleológico, precisa de um objetivo para direcionar suas energias, seus esforços, para dar um significado ao trabalho que tem que fazer.

Vasconcellos (2003, p. 51) apregoa que deve ficar bem claro que

[...] o sentido não está pronto em algum lugar esperando por ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da eminência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo.

Vasconcellos (2004) expõe que ao analisar a realidade, o aluno questiona: estudar para quê? Se há pessoas formadas pela academia sem emprego, enquanto há outras que não estudaram e estão bem de vida? Neste sentido, o autor salienta que o papel da escola/professor é conscientizar o aluno para o momento excludente no qual se vive e responder-lhe que estudar na atualidade não significa mais garantir apenas o “meu emprego ou ser alguém na vida”, e sim ganhar competências a fim de promover mudanças no sistema sócio-político-econômico-cultural e tornar o mundo melhor, mais justo e solidário.

Para isso, em conformidade com o autor, é necessário buscar a finalidade do trabalho pedagógico e nortear as ações pautando-se nos seguintes questionamentos: que se está fazendo aqui? Qual a finalidade do trabalho? O que se quer? O que se busca? A favor de quem se está? Contra quem? Que sociedade se quer?

Para buscar a disciplina, na visão de Vasconcellos (2004, p. 73), é necessário ter objetivos comuns. O autor observa que muitas vezes “Fica-se empregando as energias pensando em formas de controle dos alunos, ao invés de pensar em melhores formas de despertar no aluno projetos, sentido para o que faz, enfim, formas de participar ativa e conscientemente de seu próprio desenvolvimento”.

Ainda corroborando Vasconcellos (2003, p. 50), à medida que ajuda o aluno a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, criticar, desenvolver a consciência, o professor trabalha com a produção de sentido, tendo um papel decisivo, junto com outros intelectuais, na superação da crise.

Por outro lado, Arroyo (2007, p. 101) pontua ser comum que se interpretem as indisciplinas dos alunos como ameaçadoras, mas estas podem ser vistas como expressão de mais uma manifestação posta em cena do protagonismo adolescente e juvenil na sociedade e não necessariamente como expressão de sua depravação moral. Arroyo continua evidenciando que os alunos podem estar querendo mostrar não só as interrogações de suas trajetórias escolares, mas das trajetórias humanas, o que poderá ser um incentivo a alargar os horizontes para além das disciplinas e áreas. O autor ainda postula que essas trajetórias, humanas e escolares, devem se “transformar em objeto de nossas lições e didáticas e que entender a história social, racial, de gênero e classe dos alunos é um campo legítimo de conhecimento de profissionais do conhecimento.” E ressalta:

Mas em que grade curricular terão cabida? Faremos de suas trajetórias temas transversais? É pouco. Saber com profundidade sobre a infância, adolescência e juventude ou vida adulta, sobre as vivências humanas e escolares, como sujeitos de classe, raça, gênero, idade é saber tão profissional quanto o saber sobre geografia, matemática, física ou biologia. Somente avançando naqueles saberes profissionais sobre os educandos iremos deixando longe olhares e posturas ingênuas, moralistas e preconceituosas. Iremos entendendo a complexidade da instituição escolar e de nosso ofício. Entenderemos a complexidade de

suas indisciplinadas condutas. Terminaremos entendendo mais de nossas áreas do conhecimento (ARROYO, 2007, p.101).

Arroyo (2007) adverte para o fato de que as condutas, comportamentos e valores dos alunos preocupam enquanto condicionantes dos processos de ensino e aprendizagem. E acrescenta que “nos preocupamos pelo comportamento que atrapalha a nossa docência, nossas didáticas e pelo muito que atrapalha o estudo, a dedicação e as aprendizagens. Uma preocupação indireta referida sempre ao que consideramos como nosso papel: ensinar e que aprendam”. As condutas dos alunos não são consideradas, pelo autor, como objeto direto de formação e sim como condicionantes negativos do nosso fazer profissional. Significa, no entanto, ausência de preocupação com a formação ética do aluno. O autor ainda indaga o porquê da secundarização da formação ética no horizonte profissional e responde que a forma como se organiza o trabalho contribui para isso. “Um trabalho recortado, segmentado, tão parecido com a lógica da organização do trabalho fabril”.

Vasconcellos (2003, p. 182) enuncia que “somos professores não porque somos capazes de “transmitir”, ainda que com competência, mas porque sabemos fazer do ensinar um constante aprender (nosso e dos educandos). Por essa formação, o professor busca a (re) construção da identidade pessoal e profissional, mantendo uma constante interação entre o projeto pessoal, o educativo e o social”.

Diante disso, necessário se faz refletir o cotidiano da escola para encontrar as lacunas que impedem o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Por que os alunos são considerados indisciplinados? Vasconcellos (2003, p. 112-113) relata que na maioria das vezes se queixa que os alunos são desinteressados, não fazem a lição, não trazem os materiais, não têm base, não têm educação, os pais não acompanham a vida escolar de seus filhos, vêm à escola por obrigação, não vêm à reunião, não colocam limites para os filhos etc. Os alunos, por sua vez, julgam a escola chata, as matérias não lhes chamam a atenção, querem mais alegria, diversão, relatam que o professor não consegue se impor na sala, trata-os mal e não explica bem a matéria. Os pais afirmam não saber o que fazer e delegam para a escola a responsabilidade de motivar o aluno para o estudo, ou culpam os professores e

a escola pelos problemas do filho. A escola, por outro lado, culpa o sistema. Na ótica de Vasconcellos (2003), “é uma corrente, um jogo de ‘empurra-empurra””.

A corrente continua no interno da escola. Vasconcellos (2003, p. 113) assinala que os professores reclamam do professor do ensino fundamental das séries iniciais que aprovam os alunos sem base; os professores ensino médio reclamam dos do ensino fundamental das séries finais e os do superior reclamam dos professores do ensino médio e assim por diante. O professor reclama da equipe pedagógica que não os apóia e a equipe pedagógica, por sua vez, reclama do professor que não dá conta de seu trabalho; a escola reclama do sistema educacional que assevera não poder decidir nada e o sistema educacional reclama da escola e afirma dar autonomia para a escola, mas esta não sabe usá-la. De acordo com o autor, é comum em nossa cultura a transferência de responsabilidade para terceiros (causa externa), principalmente na escola.

Rego (1996, p. 88-90) analisa as causas da indisciplina e faz refletir sobre as justificativas que habitualmente se encontra para explicar o problema. Conforme a autora, é comum se analisarem os problemas de comportamentos dos alunos, relacionando-os à pobreza e à violência presentes na sociedade, assim como a violência dos meios de comunicação, principalmente a TV. Nessa perspectiva, a autora propõe que “os alunos são o retrato de uma sociedade injusta opressora” e a escola “se vê impotente diante do aluno, principalmente dos que provêm de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos”.

Vasconcellos (2003, p. 113) informa que no início pedia-se que o artesão ensinasse ao jovem um determinado ofício, depois que a escola ensinasse a ler e a escrever, basicamente para ler a bíblia, atualmente pede-se que a escola faça tudo aquilo que a família, a igreja e a sociedade não estão conseguindo fazer, ou seja, formar o cidadão integral, humanizar. O autor assevera, no entanto, que a produção do homem é responsabilidade da sociedade como um todo e não apenas de uma instituição: a escola.

É importante refletir sobre as possíveis causas da transferência de responsabilidades. Vasconcellos (2003, p. 113-114-115) relata que historicamente encontrou-se a primeira causa no processo de colonização: dependência da metrópole. Atualmente, encontram-se as raízes da

transferência na lógica seletiva social, na competição e na grande sensação de impunidade, em que o bom é aquele que é esperto; que consegue levar vantagem em tudo, além da cultura do consumismo e hedonista<sup>7</sup> das últimas décadas que induzem a um processo de infantilização social em geral.

Por parte da família, a transferência de responsabilidades se dá “pela ida da mulher ao mercado de trabalho, diminuição do número de filhos, restrição dos vínculos familiares e comunitários, separação dos casais, desemprego, sobrecarga de trabalho em função do achatamento salarial ou do envolvimento na lógica do consumismo, etc.”.

Por outro lado, reconhece o autor que a transferência de responsabilidades pode ocorrer porque os envolvidos não sabem o que fazer com o problema que têm e transferem a culpa. O autor critica as posturas que alçam o professor como o grande responsável por aquilo que se passa na escola, pelas posturas que não analisam o contexto geral, mas somente a parte que cabe ao professor. Vasconcellos considera essa análise como sendo voluntarista, ou seja, “não se leva em conta os condicionantes da atividade humana concreta.”

O autor (2003, p. 116) ainda levanta alguns questionamentos sobre essas abordagens e leva a refletir sobre alguns fatores que podem prejudicar a prática pedagógica do professor, como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho para poder viver, trabalhar em várias escolas, a formação inicial e continuada, a rotatividade dos professores na escola e as classes superlotas. Trata-se, de acordo com o autor, de verificar as condições objetivas de trabalho e não apenas justificativas para nada fazer.

O mesmo autor julga também perigoso jogar toda a culpa nos professores, mas alerta que o risco de cair em uma postura determinista é grande, visto que muitos professores, ao se livrarem das culpas, acabam se livrando das suas obrigações e responsabilidades. Em suas palavras, “o educador entra neste jogo de repasse de atribuições como uma espécie de sobrevivência, frente a uma situação onde se sente absolutamente impotente.” O autor anuncia que ao se encontrar um culpado para o problema que se enfrenta, logo se acomoda e se sente aliviado, acreditando que o problema não

---

<sup>7</sup> Tendência a considerar que o prazer individual e imediato é a finalidade da vida (FERREIRA, 2001, p. 389).



nos diz respeito, sendo culpa do sistema. Todavia, continua o autor, “é um equívoco ficar procurando “o culpado” pelos problemas e não nos comprometermos com as mudanças”. O autor salienta que é imprescindível abordar a responsabilidade, e que nesse campo cada um de nós tem uma parcela de culpa, inclusive o professor.

Trata-se, para Rebelo (2007, p. 30-31), de uma questão muito séria e preocupante colocar o aluno como o responsável pela não aprendizagem, pois este não estuda, não presta atenção, é indisciplinado, não faz as atividades, bem como não se deve responsabilizar apenas o aluno pela retenção e evasão escolar. Compreender o problema como sendo apenas externo à escola e, por isso, fora do alcance dos participantes do ensino, porque depende da transformação da sociedade, é uma forma de manter-se fora do processo e não assumir responsabilidade. A autora ainda relaciona o problema da indisciplina ao tipo de concepção de educação, ainda muito arraigada na maioria das escolas: a que não dá voz ao aluno e o coloca como ouvinte do professor que é o detentor do saber.

Vasconcellos (2003, p. 120) argumenta que seria importante uma visão da realidade educacional e sugere algumas categorias de pensamento e ação: a criticidade, “ir além das aparências, dos discursos, das intenções genéricas, [...]”; a totalidade, “perceber a trama de nexos que envolve o problema, suas múltiplas e essenciais relações, procurar levar em conta os vários pontos de vista, buscar a visão do conjunto”; e a historicidade, “captar o dinamismo do real, seu constante vir-a-ser”.

Ainda na luta para compreender as causas internas da escola que podem ser geradoras de indisciplina, Rebelo (2007, p. 46) aventa que a dificuldade que se tem para visualizar que processo educativo está relacionado à ideologia liberal deve-se “à má formação inicial e continuada dos professores que contribui para que não pensem criticamente sobre a função que exercem como educadores” e por isso, favorecem a continuidade do sistema em voga, excludente e injusto. Além disso, a autora preconiza que a formação continuada também não oferece a consistência necessária, porque há uma grande dicotomia entre teoria e prática. As capacitações e os eventos são distantes uns dos outros e não repercutem efetivas ações nas salas de aula.

Por isso, torna-se importante refletir o cotidiano escolar como um todo e, buscar o diálogo responsável e comprometido. A discussão é longa e há muitas outras situações que são merecedoras de estudo por parte do coletivo da escola; contudo as que foram citadas aqui têm a intenção de auxiliar na reflexão acerca da função da escola enquanto instituição social que produz e veicula o saber sistematizado e como instrumento preparado para promover a emancipação humana, a paz, a justiça e a solidariedade.

### 3. O CONTEXTO FAMILIAR E A INDISCIPLINA

Nascemos, por assim, dizer numa família. Os nossos mais ternos laços de socialização se iniciam na família, a partir daí se fazem todos os contatos com o mundo, interagindo com os parentes, isso faz dos seres humanos pessoas com uma marca profunda, com um *habitus* próprio: valores, representações e sentido (CAMPOS, 2007, p. 47-48).

Ao discutir os problemas de indisciplina que a escola enfrenta atualmente, muitas vezes atribui-se a responsabilidade pelos conflitos existentes na escola à família. De acordo com Vasconcellos (2004, p. 26) “[...] a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória, que é o estabelecimento de limites e o desenvolvimento de hábitos básicos”. Essa constatação, para o autor, é imediata e os educadores têm razão em levantar essa falha. Entretanto, Vasconcellos (2004) questiona: por que a família está do jeito que está? Ao procurar compreender o que está se passando com a família, pode-se entender o que está acontecendo com a escola, pois ambos estão relacionados. O autor aponta que estabelecer um relacionamento com os alunos e suas famílias não marcado pela acusação possibilita uma autêntica busca de assumir as responsabilidades respectivas, superando o jogo do “empurra-empurra”. Em suas palavras: “as relações entre a escola e a família têm se modificado muito nas últimas décadas. [...] antigamente [...] ”a família confiava plenamente na escola, para uma nova família que passa, de um lado, a criticar a escola, e, de outro, contraditoriamente, a transferir suas tarefas para a mesma – atribuir à escola tarefas que antes eram inerentes à família – desde aprender a amarrar o sapato, até a iniciação religiosa.”

Campos (2007, p. 53) alerta que os pais esperam muito da escola. Nela apostam o futuro de seus filhos, acreditando que a escola os levará ao sucesso profissional e à disputa por carreiras prestigiadas financeiramente. Assim como Vasconcellos (2004), Campos (2007) também assevera que o padrão da educação doméstica vem se deteriorando: falta de limites, de respeito e

obediência, indisciplina e dá razão aos professores ao responsabilizarem a família, os pais por isso. Campos (2007, p. 53-54), porém, adverte que é tarefa da escola a educação na perspectiva da formação integral do aluno. À escola cabe

[...] ministrar conteúdos, deve ser centrada no conteúdo, mas objetivamente, estes se repetirão em grau de complexidade e exigência superior, mas os valores que formam a personalidade do ser humano têm que ser trabalhados com muita ênfase na infância. Se por um lado falta aos pais esta noção de autenticidade na educação de seus filhos, sobra para a escola, na figura do professor. Neste sentido, devemos compreender que a posição dos pais é de quem pede ajuda, pois eles não sabem o que é educar, perderam as referências de autoridade sobre os filhos. As necessidades da vida moderna fazem com que os pais sejam absorvidos pelo trabalho, para assim buscarem *status* e uma melhor condição de vida. Às vezes esquecem de dar atenção às crianças nos momentos mais importantes de suas vidas. Esquecem que estes momentos passam e não têm volta (CAMPOS, 2007, p. 53).

Vasconcellos (2004, p. 79) acrescenta que a escola espera que a família “ajude” e não “atrapalhe”. Para que a família ajude, na ótica do autor, a escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos pais, esclarecendo a concepção de disciplina da escola de forma a minimizar a distância entre a disciplina domiciliar e escolar, visto que diante da crise as famílias estão desorientadas. Por outro lado, salienta Vasconcellos, deve-se tomar alguma atitude imediatamente, pois se isso não ocorrer, o trabalho com as crianças ficará, em um futuro próximo, muito difícil.

Diante desse contexto, para que se consiga entender as novas estruturas familiares na sociedade atual, necessário se faz observar as transformações sofridas por essa instituição social.

Compreende-se tradicionalmente por família, conforme Campos (2007, p. 47) um agrupamento de pessoas ligadas por laços de parentesco e consangüinidade. No sentido amplo, família seria uma rede de pessoas vinculadas por grau de parentesco. No sentido restrito, define-se família como um agrupamento de pessoas que trocam relações na forma de uma rede de significados, predominando certo grau de parentesco e consangüinidade, de acordo com o tipo de arranjo familiar, marcado pela reciprocidade.

Todavia, independentemente do tipo de estrutura familiar constituída, a família está inserida em um contexto sociocultural e apresenta vínculos afetivos

entre seus componentes, referências próprias e crenças que resultam em uma espécie de cultura familiar própria.

Castells (1999, p.173) afirma que o conceito de família nuclear altera-se principalmente na década de 1990. O autor propaga que a principal transformação que está ocorrendo na família é o fim do patriarcalismo, caracterizado pela autoridade imposta institucionalmente do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Esse modelo de família, para o autor, está enraizado na civilização, histórica e culturalmente. No entanto, com a evolução do comportamento e a estrutura da população das sociedades, houve mudanças no modelo de família patriarcal, e os motivos dessa mudança foram a transformação do trabalho feminino e sua conscientização, além da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho. O autor assinala que as transformações se deram associadas à globalização e às transformações tecnológicas que abriram oportunidades de trabalho às mulheres e produziram controle sobre a reprodução humana. Ademais, o autor considera relevante mencionar o movimento feminista, que buscou a eliminação de qualquer forma de opressão ou desigualdade no poder, como também a rapidez da difusão de idéias em uma cultura globalizada que favoreceu a construção de uma nova identidade feminina e, por conseguinte, a emancipação feminina.

Ainda citando Castels (1999), esse contexto de transformações é acompanhado de novas maneiras de pensar a vida familiar, incluindo, por exemplo, as famílias de casal gays. A família patriarcal, com base na autoridade/dominação contínua exercida pelo homem como cabeça do casal sobre toda a família, enfraquece. A dissolução dos casamentos, cada vez mais, leva à formação de lares de solteiros ou lares com apenas um dos pais, cessando a autoridade patriarcal sobre a família.

Orsi e Yaegashi (2008, p. 4) afirmam que com todo o progresso científico e universalizado a família sofreu várias mudanças e se constitui de forma mais ampla.

A família contemporânea tem criado formas particulares de organização, não mais se limitando à família nuclear (pai, mãe e filhos dos mesmos pais), mas a uma forma distinta e decorrente dos tempos modernos, onde os casais se unem e desunem por diversas vezes e passam a conviver ou não, com filhos, frutos de antigas relações conjugais e filhos que nascem de suas novas uniões.

Castells (1999, p. 173-174) indica que “o modelo familiar baseado no comprometimento duradouro de seus membros” é cada vez menor, levando à dissolução de casamentos por meio de divórcios e separações e à formação do mesmo modelo com outros parceiros. Com isso, “cresce a formação de lares de solteiros ou lares com apenas um dos pais”. O autor acrescenta que o adiamento da formação de casais, em virtude da dificuldade de conciliar casamento, trabalho e vida e a formação de relacionamentos sem casamento legalizado, enfraquece a autoridade patriarcal tanto institucional como psicologicamente. Além do aumento de filhos nascidos fora do casamento ou de casais solteiros, cujos filhos geralmente são sustentados pelas mães. O autor julga que “essas tendências indicam o fim da família como a conhecemos até agora: não apenas a família nuclear, mas a baseada no domínio patriarcal, que tem predominado há milênios”.

Essas alterações nas estruturas familiares revelam o que está em jogo. Na visão de Castells (1999), não é o desaparecimento da família, mas sua profunda diversificação e a mudança do seu sistema de poder, tendo em vista que a família patriarcal representa hoje uma minoria no contexto social.

A concepção de família é, portanto, muito complexa na atualidade, uma vez que diferentes formas coexistem na mesma cultura, tanto por seus integrantes e pela redefinição de papéis familiares quanto pela nova distribuição de poder.

Observam-se, assim, grandes transformações nos modelos de família. Yaegashi; Gualda e Campigotto (2002) alertam que a influência da família para a criança e o adolescente é essencial, para que se sintam felizes, “pois se sentem bem quando têm os pais que os escutam e os compreendem”.

As autoras continuam asseverando que a escola tem sentido importante para os adolescentes, que nela reconhecem um lugar de futuro. Todavia “acham complicado ter que estudar nessa fase da vida, onde eles querem mesmo é paquerar, se divertir, curtir a vida. Falam também que na escola são cobrados como adultos, mas tratados como crianças; há castigos e outras atitudes que fazem deles pessoas totalmente infantis”.

As autoras esclarecem, portanto,

[...] que a adolescência só pode ser compreendida a partir de um emaranhado de fatores de ordem individual, histórica e social, razão pela qual o desenvolvimento pessoal só pode ser compreendido na relação com o mundo. É fundamental conceber o adolescente como uma totalidade, como uma pessoa inserida em um contexto histórico-social, determinado pelas relações sociais.

Atualmente, os adolescentes, em consonância com as autoras, reconhecem que a adolescência está muito liberal, haja vista que podem fazer o que querem e os pais quase não impõem limites, o que os levam a sentir-se sem bases ou modelos para seguir. Assim, têm dificuldades para desempenhar seu papel, sobretudo porque não têm parâmetros claros do que podem ou não fazer.

As autoras também realçam que os adolescentes são preocupados com o futuro, em ser alguém na vida, ter uma profissão, ter uma família etc. Essas respostas também foram declaradas pelos adolescentes da escola em que se desenvolveu esta pesquisa de campo (questionário), os quais relataram preocupação em “ser pessoa de bem e de caráter”, “ter uma boa educação”, “adquirir conhecimentos e aprender coisas novas”.

Neste sentido, é inevitável a influência do capital na família e na educação, que direciona e dita como ser e viver. Espera-se que a família, mesmo em constante transformação, continue exercendo o seu papel de apoio, aconchego, diálogo, afetividade, construção de valores e desenvolvimento saudável da personalidade de crianças, adolescentes e jovens, para que no futuro as novas famílias inseridas no mundo dos avanços tecnológicos, científicos e culturais possam trazer mais humanidade e menos exclusão social.

#### 4. A (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA

Disciplina é sinônimo de trabalho, diálogo, camaradagem, afeto e respeito mútuo (M.T. NIDELCOFF, p. 74).

As queixas dos profissionais da educação<sup>8</sup> a respeito de comportamentos inadequados dos alunos têm sido constantes no cotidiano escolar, bem como as queixas acerca da pouca participação da família nas atividades escolares dos filhos. Os professores, em virtude de estarem em contato direto com os alunos na maioria do tempo escolar, estão inquietos e preocupados com as dificuldades dos educandos em aceitar os limites e cumprir as regras e as normas estabelecidas para o bom relacionamento em sala de aula e para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. Uma das queixas apresentada pelos docentes é que grande parte dos alunos apresenta-se desestimulada, pouco comprometida com as atividades escolares e sem tolerância para com os colegas e professores, além de utilizarem o mínimo possível de sua capacidade cognitiva e preferirem aulas prazerosas que envolvam brincadeiras e entretenimento diversificados, mas que não têm relação profunda com o conteúdo em estudo.

Considera-se que a atenção, a concentração, o raciocínio e a memória são algumas das capacidades cognitivas primordiais para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Para que estas se evidenciem, é essencial um ambiente propício. As conversas, as brincadeiras entre os alunos, os gritos, o andar pela sala, o desrespeito ao professor, os alunos que não fazem a atividade em sala e não trazem o material, o *bullying*,<sup>9</sup> a agressão verbal, e em última instância a agressão física ao colega e ao professor e a insistência nessas posturas inadequadas são alguns comportamentos considerados indisciplinados pelos docentes, os quais dificultam e muito a aprendizagem por parte dos alunos. Nesse contexto, Vasconcellos (2004, p. 45) expõe que

---

<sup>8</sup> Termo utilizado conforme Art.61 da LDBEN nº 9394/96 de 20/12/96 Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 09/08/08.

<sup>9</sup> O termo *Bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outros, causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Disponível em <<http://bullying.com.br/BConceituacao21.htm>>Acesso em: 09/08/08.



A questão da disciplina é bastante complexa, uma vez que um grande número de variáveis influencia o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apesar dessa complexidade, a verdade é que há um consenso sobre o fato de que **sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo (grifos do autor)**.

A angústia dos docentes na maioria das escolas é crescente e as pesquisas, por sua vez, indicam os baixos índices da educação. Sacristán (1998) afirma que “os docentes vivem atualmente um dilema difícil de resolver. Estão imersos no meio do conflito entre manter as relações sociais da aula e a sua responsabilidade enquanto educadores de estimular a aprendizagem de cada educando”. A cobrança social recai na escola e principalmente no professor. Este recebe a culpa proveniente de uma diversidade subjetiva de ordem social, econômica, familiar, psicológica e de relacionamento. A angústia também se produz pela ânsia de encontrar a lacuna que leva o aluno a sentir-se desmotivado. Desse modo, o professor acaba por enfrentar o dilema, porque na maioria das vezes os problemas da sala de aula não estão claramente definidos. Nessa temática, Arroyo (2007, p. 133) ressalta que

Essa meninada põe em crise não apenas nossas didáticas ou como lidar com eles. Põe em crise nossas concepções de mente, de ensino, de aprendizagem, de socialização, enfim de ser humano e de sua formação. Põe em crise os perenes alicerces de nosso ofício. Até põe em xeque as categorias do moderno pensamento pedagógico: formar a autonomia de juízo, levá-lo além dos condicionantes de origem, dos entraves dos sentimentos, das paixões, da corporiedade. Instigá-lo para que se atreva a pensar.

Diante desse contexto, buscam-se os conceitos de disciplina e de indisciplina no dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a fim de iniciar a discussão sobre o tema. De acordo com Ferreira (2001):

**Disciplina** sf. 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento duma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento.

**Indisciplina** sf. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina.

No sentido mais geral, Parrat-Dayan (2008, p. 8) questiona: o que seria de uma orquestra se cada músico tocasse da forma como bem entendesse? Se não tivesse qualquer disciplina? Essa comparação a autora transfere para a escola. É difícil imaginar uma escola sem disciplina, sem regras e/ou normas. Na concepção de Parrat-Dayan, (2008, p. 8):

A disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de condutas destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino; A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm conseqüências.

Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar. Disciplina não é sinônimo de poder, e sim um instrumento para o sucesso do aluno e, sobretudo, uma maneira de ser e de se comportar que permite ao aluno alcançar seu desenvolvimento pleno, tomar consciência da existência do outro, e que ajuda ao mesmo tempo a respeitar as regras como um requisito útil para a ação.

Assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras; e de indisciplina com a desobediência a essas regras.

É necessário compreender que se vive em uma sociedade contraditória, formada por regras e pela quebra dessas regras. Taille (2006, p. 11) postula que “os nossos jovens são reflexo da sociedade em que vivem, e não uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcadas em nosso mundo com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde”. É verdade que eles precisam de limites, porém tem-se que concordar que a sociedade como um todo deve estar privada deles.

Vasconcellos (2004, p. 45) esclarece que aparentemente a questão da disciplina escolar é muito simples: “basta conseguir que os alunos prestem atenção à aula”. Não obstante, a questão é complicadíssima, pois envolve a formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito. Vasconcellos aprofunda a reflexão questionando: que tipo de pessoa se quer formar? Por que alguém deve obedecer a outrem?

Sabe-se que a escola é determinada socialmente, mas dentro de sua contradição, dentro de seu espaço de autonomia relativa, o que está fazendo? Para a formação de que tipo de sociedade está colaborando? Que conceito de disciplina tem a maioria dos educadores?

Vasconcellos (2004, p. 47) expõe que o conceito de disciplina mais presente no cotidiano escolar está associado à adequação do comportamento do aluno e àquilo que o professor deseja. É freqüente o desejo do professor que o aluno fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça adequadamente os exercícios e, pronto. Logo, um conceito de disciplina associado à obediência e à alienação. Esse conceito de disciplina não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a passividade.

Continua Vasconcellos (2004, p. 49),

Buscamos construir uma nova disciplina “que deixe de ser a expressão das relações sociais alienadas”. Basicamente, podemos dizer que o objetivo é conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo, e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura.

Ao considerar a educação como processo de emancipação humana e de apropriação dos avanços civilizatórios em benefício da coletividade humana, Vasconcellos (2004, p. 49) ainda propõe que a busca pela disciplina deve ser consciente e interativa e, por conseguinte, não deve ter um fim em si mesmo; deve estar relacionada aos objetivos maiores da escola, que deve formar o aluno como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige, ajudando ainda a construir a hegemonia das classes populares.

Rebelo (2007, p. 47-53) corrobora com Vasconcellos e induz a refletir sobre dois tipos de educação: a primeira denominada concepção bancária e a segunda problematizadora.

Antes, porém, de compreender essas duas concepções, necessário se faz ampliar o conceito de (in)disciplina. Rebelo (2007, p. 42-45) afirma que na Idade Moderna, o homem passa a ser considerado um ser adaptável, e “modifica-se também a concepção de infância”. A criança passa a ser vista

como um ser que precisava ser moldada, domesticada, dócil. Coube à escola o papel de discipliná-la, prepará-la para aceitar as idéias do século XVIII, bem como protegê-las das maldades humanas. Mesmo que para isso a escola precisasse usar métodos violentos, justificados para a época.

Nesse contexto, a submissão, a obediência, o silêncio dos alunos e as condutas adequadas eram exigências do novo modelo social, que precisava economizar tempo e aumentar a produção. Não havia preocupação, portanto, com os interesses das crianças.

Se se prestar atenção, salienta a autora, a escola ainda está estruturada e responde à ideologia capitalista. Isso é perceptível através da “organização espacial das salas, práticas pedagógicas, hierarquização de funções, relação interpessoal, disciplina, organização do funcionamento e avaliação”. Verifica-se assim que “a maioria das escolas, ainda hoje, apresenta por meio de seus currículos os seguintes objetivos: o adestramento, a domesticação e o condicionamento dos alunos, para que estes recebam, através de imposições, os conhecimentos que favoreçam a formação de mão-de-obra que garanta a permanência de uma minoria no poder”.

Toma-se então a concepção bancária. Essa concepção, de acordo com Rebelo (2007, p. 47-50) “tem a função de transmitir ao aluno, de forma mecânica, conhecimentos históricos construídos por meio de seu principal agente: o professor”.

A relação professor-aluno, nessa vertente, é verticalizada e é classificada como domesticadora, porque leva o aluno à memorização dos conteúdos, impedindo-os de criar, expressar seu mundo e participar do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o passivo diante das ações excludentes da sociedade.

A disciplina para esse modelo tem papel fundamental no que tange à obediência e ao silêncio, garantia de condições apropriadas para a transmissão do conteúdo determinado pela cultura dominante. A indisciplina, por sua vez, é entendida como ameaçadora, tendo em vista as verdades absolutas impostas no currículo aos participantes do processo.

A concepção problematizadora, por outro lado, entende a educação como um ato de amor, respeito a todas as visões de mundo, esperança, troca

de experiências entre os envolvidos; por isso o *diálogo* é fundamental nesse processo educativo.

Nesse processo, se aceita a participação do aluno, o professor é o coordenador do processo educativo e mantém relação democrática com o aluno e cria espaço de aprendizagem estimulante e desafiador para o desenvolvimento do conhecimento científico significativo.

A indisciplina, nessa concepção, pode ser representada não só pelas atitudes comportamentais ativas, mas também pelas passivas, pois podem representar insatisfação social ou educacional. Rebelo (2007) reforça que não cabe à escola resolver todas as mazelas dos alunos e sim levá-los à reflexão da realidade em que vivem, a fim de que possam intervir para melhorá-la.

Assim, compreender qual concepção, qual disciplina não se quer, em conformidade com Vasconcellos, é essencial; nem a autoritária (a disciplina do “Não”, “não” e “não”) ou a espontaneísta (em que a disciplina é seguir os impulsos, fazer o que tiver vontade), mas a que leve a compreender a realidade social com participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Corroborando com o pensamento de Vasconcellos, Parrat-Dayán (2008, p. 21) defende que “Se a disciplina só existe pelo medo que o aluno tem de ser castigado ou quando o professor adota uma postura autoritária para estabelecê-la, ela se torna negativa porque, em vez de permitir que o aluno cresça e conquiste sua autonomia, ela o infantiliza e o mantém dependente”.

A autora enuncia ainda que a disciplina não é necessariamente negativa. A obrigação de respeitar as regras existe em todos os jogos sociais e esportivos nos quais as regras são a razão de ser e o vínculo entre os participantes.

Rego (1996, p. 86), por sua vez, afirma que a escola precisa de regras e normas orientadoras de seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. A observância, a internalização e a obediência aos acordos firmados e o cumprimento de determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma, porque orienta e baliza suas relações sociais.

Assim, a disciplina é fundamental para que haja o aprendizado e o crescimento do ser humano. Guimarães (1996, p. 80-81) alerta que:

Uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (“*dos velhos tempos*”), está destinada ao fracasso. Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

É preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas.

Guimarães (1996) ainda acrescenta que deve ter um equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição, assim como é preciso deixar de acreditar que paz signifique ausência de conflitos. Os múltiplos confrontos e o viver ambíguo (entre a harmonia e o conflito) fazem parte da escola. Importante que se crie no ambiente escolar uma comunidade escolar que engendre uma luta pelo coletivo, uma atividade que rompa com o isolamento das pessoas, que faça nascer a afetividade, a troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e suas diferenças. Entretanto, a autora pontua que para que exista a solidariedade é necessário correr os riscos da separação, da hostilidade que faz parte da relação social escolar, como também faz lembrar as bases de seu funcionamento.

Como já se destacou anteriormente, a intenção deste material é trabalhar a indisciplina em sala de aula em uma vertente diferente da violência, tais como o ruído de fundo, as conversas incessantes entre alunos, as piadas fora de lugar, a rejeição do trabalho, o hábito de jogar papezinhos ou outros objetos, o fato de chegar atrasado etc., atos que estão vinculados à disfunção disciplinar e pedagógica da aula e da escola (PRAIAT *apud* PARRAT-DAYAN, 2008).

Parrat-Dayan (2008, p.24) preconiza que

Ainda que em muitas ocasiões a violência social e a indisciplina escolar apareçam associadas, elas não são sinônimas. Se a violência pode ser causa da indisciplina, não é capaz de explicá-la totalmente. Se é possível que a partir da indisciplina se chegue à violência, as causas de uma e outra conduta são diferentes e, conseqüentemente, devem ser tratadas de diferentes maneiras. Não podemos comparar a agressão física ou o vandalismo com condutas indisciplinadas na sala de aula.

Os sociólogos Garcia e Pompeau (*apud* PARRAT-DAYAN, 2008, p. 25) expõem que não é papel da escola conter a violência escolar ou social e tampouco considerá-la como resultado de práticas inadequadas de profissionais da escola, pois se assim for, isenta-se a questão política e encobrem-se as violências que fazem parte do mundo do trabalho.

A mídia, as ciências humanas, a literatura, o cinema e as políticas públicas, conforme Arroyo (2007, p. 21), surpreendem e até mesmo espantam pela maneira como tratam as crianças e os jovens. Elas obrigam a repensar o homem como problema, assim como obrigam a repensar a ética e os valores que inspiram as ciências, as tecnologias e o progresso. O autor enfatiza que o mal-estar vivido não provém apenas da escola e do magistério, mas da sociedade como um todo. Arroyo continua a reflexão e envereda por caminhos talvez adormecidos. Por que as crianças e jovens têm essa forma de ser e agir? De onde essas formas vêm? Da escola? Das condições sociais e morais em que são socializadas fora da escola? Poderiam ter sido evitadas? Tem-se o poder de evitá-las?

Parrat-Dayan (2008, p. 10) esclarece que a indisciplina é um problema mundial e nos países mais pobres agrava-se ainda mais. Cada professor tem uma visão diferente do que seja a disciplina: para alguns, um caderno descuidado já é sinal de indisciplina; e ainda a falta de pontualidade, os bocejos, o telefone celular que toca durante a aula, atitude prepotente em relação ao professor, que é tratado como se fosse mais um colega; para outros, o silêncio total na sala de aula é sinal de disciplina. Mas, afinal, o que é a indisciplina?

Parrat-Dayan (2008, p. 55) clarifica que não há uma causa única ou principal. A indisciplina, para a autora, está associada a normas e regras sociais e morais. Com a massificação, diferentes culturas interagem entre si, daí a indisciplina surgir pelo fato de normas, referências, maneiras de ser e costumes possuírem aspectos diferentes de uma cultura para outra e os alunos não conhecerem a cultura do professor. Por outro lado, no interior de uma mesma cultura, a sociedade também mudou e os pais tornaram-se menos autoritários e mais permissivos.

Arroyo (2007), por sua vez, indica que a infância, a adolescência e juventude reais estão desmontando uma cômoda ilusão da sociedade: deixa-se

por conta da educação, da escola e de seus professores darem conta da infância, adolescência e juventude que incomodam. Como pondera o autor:

Questões como essas estão postas em muitos coletivos que tentam captar os sinais, questionamentos e significados que essas tensões carregam. Tensões que podem alargar os significados da docência, mas também alertar para os limites da escola, da pedagogia, da docência. As imagens reais da infância, adolescência e juventude revelam nossos limites. Reconhecendo os limites não abdicamos de nossas responsabilidades profissionais. Mas nos tornaremos mais realistas e não aceitaremos ser responsabilizados por todos os problemas vividos pelos alunos (as). As condições a que são condenados milhões de crianças, adolescentes e jovens exigem responsabilidades das políticas públicas e de todas as instituições da sociedade e dos profissionais de múltiplas áreas. Às escolas e aos professores cabe parte dessa responsabilidade na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil. Porém é urgente (ARROYO, 2007, p. 22).

As mudanças ocorridas em décadas próximas chamam a atenção para o espanto que causam as mudanças no campo da ciência. No entanto, o espanto nos campos docente, na cultura e na ética não é menor. Arroyo acrescenta que, quando são tentadas mudanças na escola estas sempre são pensadas no campo do conhecimento, logo nova docência, novos currículos, mas desta vez há a obrigação de ir além: de deter nas novas condutas, novos valores, outras culturas. Para Arroyo (2007), a cultura, a ética, os valores, as condutas tem a possibilidade de redefinir-se ou quebrar-se, portanto, nunca foram estáticas, pois nelas se revela a dinâmica interna do ser humano. E realça que:

As mudanças no campo da cultura, dos valores, da ética nos interrogam tanto ou mais que as mudanças no campo do conhecimento. A pedagogia e a docência sempre foram instigadas por mudanças no conhecimento, desta vez não dá para não sermos instigados por mudanças no campo da ética e da cultura.[...].

O caráter formalizado da instituição escolar nos leva a resistir a essa dinâmica tanto do conhecimento, quanto da cultura, da ética, dos valores. Daí nosso espanto todo especial perante as condutas dos educandos. A dinâmica cultural e ética da sociedade e da própria juventude, adolescência e infância é mais rápida do que a capacidade que tem a ética docente e a cultura escolar de se abrir e redefinirem. Aí está o impasse. O que nos pode instigar? Não tanto as velhas utopias, mas as surpresas diante do ser humano. Em nosso caso as surpresas



diante de crianças, adolescentes e jovens que exercem a sua condição de sujeitos livres (ARROYO, 2007, p. 20).

Os alunos mudaram; e as famílias, as igrejas e as escolas, seguiram essas mudanças? Quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. Arroyo (2007) observa que os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais humanos. O desencanto docente não é tanto quanto as condutas indisciplinadas dos alunos (sempre houve indisciplinas nas salas de aula). O desencanto, na visão de Arroyo (2007, p. 35), é com a perda das imagens que povoam a docência, a educação e as escolas.

Vasconcellos (2004, p. 35) assevera que “a ação educacional, a relação professor-aluno, é algo construído e reconstruído continuamente. Da mesma forma que todas as outras relações sociais, a relação pedagógica não é algo que existe fora da vontade humana”.

La Taille (2006, p. 66-67) leva a reconhecer que a criança e o jovem de hoje têm mais capacidades e talentos do que se queria admitir antigamente. “Daí uma maior atenção às idéias e vontades infantis e adolescentes e o medo de ignorá-las ou reprimi-las.” O mundo de antigamente, para o autor, não sofria transformações tão bruscas e rápidas como hoje. Hoje não se sabe o que o mundo do amanhã pode reservar, e por isso ensina-se os filhos a encontrar os seus próprios caminhos em uma sociedade em constante transformação, bem como lhes é dada mais liberdade. Ao se conterem na imposição de limites, La Taille justifica que “os pais e educadores possuem mais conhecimento de psicologia infantil, de humildade e de consciência da nossa pouca capacidade de prever o futuro da humanidade. Portanto, voltar à imposição de mil e um limites, a uma educação puramente restritiva, seria um triste retrocesso”.

Diante disso, confirmando a necessidade de aderir às regras impostas tanto por educadores como por pais, La Taille (2006, p. 12), envereda pelo sentido que a palavra “limite” evoca. “Limite”, conforme este autor, remete à idéia de fronteira, de linha que separa dois territórios. Se existe um limite, é porque há pelo menos dois continentes, concretos ou abstratos, separados por essa fronteira. “Atingi o limite de idade” significa afirmar que, atingida essa idade, há coisas que não se pode ou não é permitido mais fazer. No entanto, a idéia de fronteira dá a idéia de transpor, de ir além. Como exemplo, os

navegadores transpuseram novos mundos. Assim, limite pode significar limitação, bem como aquilo que pode ou deve ser transposto.

Ainda de acordo com La Taille (2006), atualmente a educação moral acaba falhando porque as virtudes, os sentimentos de honra e de dignidade perderam seu valor. Valorizam-se a competição, a superação do outro, e não a superação de si ou a excelência; estimula-se o egoísmo e não a generosidade. Todavia, é necessário compreender o respeito inspirado pelas regras cooperativamente construídas, pois ao respeitá-las o sujeito respeita a sua obra e a si próprio. Compreender também que cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado. Neste sentido, a escola deve ter claros os seus objetivos, a sua intenção, a fim de construir os limites necessários para a boa convivência e para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, limite e autoridade caminham juntos. Araújo (1999, p. 40-41-42) defende ser necessário compreender o sentido do termo autoridade. Para ele, há dois tipos de autoridade: a autoridade autoritária e a autoridade por competência. A autoridade autoritária funda-se nas relações de respeito unilateral, visto que o autoritário é arrogante, violento, impositivo, dominador, busca o domínio e cobra obediência de seus subordinados; a autoridade por competência, por outro lado, vincula-se à admiração nutrida nas relações com seus subordinados, a partir do prestígio e da competência, não necessita, pois, impor violência nem dominação. Constitui-se, portanto, pela admiração, pela afetividade, pelo respeito. Neste sentido, reitera o autor, a autoridade em um grupo deve estar mediada pelo sentimento de respeito que os membros nutrem por ela, a partir da admiração. Se na relação de autoridade não houver a presença do respeito, admiração e afetividade, e se for baseada somente no medo da punição, a pessoa subordinada poderá até obedecer à hierarquia superior, porém não o legitimará como autoridade que deve ser respeitada.

E acrescenta que a disciplina que se pretende alcançar deve ter bases “na participação, no respeito, na responsabilidade, na construção do conhecimento e na formação do caráter e da cidadania”. Vasconcellos (2004, p. 49) reafirma que a disciplina que se busca tem o objetivo de “conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola),

onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura”.

Assim, pergunta-se: que tipo de disciplina/autoridade se quer construir?  
A que aliena ou a que emancipa?

## 5. ALTERNATIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 1996, p. 97).

Diante de toda a reflexão feita anteriormente sobre o contexto histórico-social, escolar, familiar e dos problemas de comportamentos considerados indisciplinados, busca-se a compreensão do que é possível fazer para que a escola, o professor, o aluno e a família contribuam para amenizar os conflitos existentes na escola.

Por tratar-se de um tema delicado e complexo, urge refletir sobre o tipo de gestão que envolve o coletivo da escola e a sua influência quanto às regras e normas estabelecidas e na construção do Projeto Político-Pedagógico. A esse respeito, Libâneo (2004) esclarece:

Em primeiro lugar devemos ter em mente que a escola não está isolada do sistema social, político e cultural, mas que pode criar seu espaço de trabalho junto a seus pares, em função da qualidade das aprendizagens dos alunos e de objetivos pessoais, profissionais e coletivos [...] e a escola, tanto quanto a sala de aula, é espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula, sendo verdade, também, o inverso: o que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 16 e 13).

Ao se discutir a Gestão Democrática, continua o autor, deve-se levar em conta que suas práticas constituem-se em dimensão educativa e não são neutras, mas sim carregadas de intencionalidades, idéias, valores e atitudes que influenciam as escolas, seus profissionais e o tipo de sujeito a se formar. As diretrizes organizacionais e as políticas educacionais do sistema e as tomadas de decisões também são carregadas de intenção; podem buscar o conformismo, a subordinação ou a obediência, como também podem buscar o diálogo, a reflexão, o questionamento bem fundamentado a fim de inovar práticas que visem à melhoria da qualidade da educação.

Sabe-se ainda que as escolas sempre possuirão relação de dependência com outras instâncias de gestão; porém é essencial que os professores, diretores e pedagogos compreendam criticamente os processos de tomadas de decisão que provêm do Estado e do sistema educativo para recriarem o seu espaço junto ao coletivo da escola.

Para isso, a gestão deve possuir bases democráticas apoiadas no diálogo, na reflexão, na união, no objetivo comum e na solidariedade, respeitando os valores, as atitudes e as práticas das pessoas.

Parrat-Dayán (2008, p. 132) enuncia que a conduta democrática supõe valores como “a coerência ética, o espírito crítico, o rigor argumentativo, a colaboração solidária e a crítica construtiva”. Esses valores, sugere a autora, supõe atitude democrática e filosófica que permite a construção do ser humano, imerso neste mundo globalizado, marcado pela ruptura da identidade individual e social.

Libâneo (2004, p. 106) reporta ainda que a tarefa básica da escola é o ensino, o qual se cumpre pela atividade docente, havendo assim, uma interdependência entre os objetivos e função da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos.

O autor destaca a importância da cultura da escola na formação da identidade profissional do professor e em seu desenvolvimento profissional. Segundo Libâneo, a cultura da escola ou organizacional compreende o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. As diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas são comuns a todas as escolas. São os aspectos culturais que diferenciam uma escola da outra, sendo que na maioria das vezes esses aspectos não são percebidos claramente ou explícitos.

Libâneo (2004, p.109) salienta também que a cultura escolar está presente em todas as instâncias da escola: no tipo de reunião, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na cozinha, na forma como a merenda é distribuída, na forma de tratamento com os pais, na metodologia da aula etc. Em conformidade com o autor, a cultura da escola ou a cultura organizacional se dá a partir

[...]da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. É o que estamos denominando cultura da escola ou organizacional. Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. É claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui.

O autor esclarece também que a cultura da escola não é estática, pode ser modificada, discutida, planejada, avaliada em um rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação e do corpo docente. É isso que justifica, de acordo com o autor, a formulação conjunta do projeto político pedagógico e da gestão participativa.

Daí a necessidade de que a escola elabore o seu projeto político-pedagógico coletivamente. Que possua uma linha comum de atuação, normas definidas, a fim de superar a dicotomia da teoria x prática e buscar a adequação curricular. A organização de um Conselho Escolar atuante é importantíssimo para a escola, assim como elaborar um trabalho com a família. Vasconcellos (2004, p. 75) preconiza ainda que, além dos itens anteriores, a escola precisa organizar reunião pedagógica semanalmente a fim de “construir e concretizar uma linha comum de atuação, caso contrário, cai-se no idealismo” O autor ainda postula que “são tantas as mudanças, são tantos os desafios colocados para os professores, que é preciso um espaço onde possam estar refletindo juntos, estudando e analisando a própria prática, trocando experiências e avaliando o trabalho, etc.”

Rebello (2007, p. 77) alerta para o fato da pouquíssima participação dos pais na vida escolar dos filhos e nas reuniões, seja por falta de tempo, seja por outro fator. A autora sugere que se faça um estudo do problema, a fim de descobrir o motivo da pouca vinda da família à escola e se busquem alternativas para que a família tenha uma maior participação.

Compreende-se assim o papel importantíssimo que a gestão democrática da escola desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Ela é o cerne de todo o processo. Libâneo propaga que “as práticas de

organização e gestão constituem-se em práticas educativas, seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos, seja porque, também, educam a prática dos professores”.

Nessa perspectiva, concebe-se a direção da escola em consonância com Libâneo (2004, p. 215-217), como “o dirigente e principal responsável pela escola, tem visão do conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)”, além de envolver-se em “atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação”. A direção então, deve estar envolvida no pedagógico da escola, pois é através dela que todo o processo se desenvolve.

O coordenador pedagógico, na acepção de Libâneo (2004, p.219), tem a incumbência da “viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. [...] “tem como a principal atribuição a assistência-pedagógico-didática aos professores [...]”, “auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos”.

Não se deve esquecer, todavia, que direção, equipe pedagógica, secretaria, merendeiras, serviços gerais são também educadores, haja vista participarem do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, necessário se faz enfatizar o papel dos educadores no processo de ensino e aprendizagem. Campos (2007, p. 9) considera a ação do professor:

[...] como a do artista que elabora uma peça ou esculpe da matéria bruta as formas que definem a figura criada em busca da perfeição e do belo. Assim, também, é o professor que se preocupa, envolve-se, emociona-se, esforça-se na construção do humano. O sentido da docência encontra-se na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si.

Serrão e Baleeiro (1999, p. 25) julgam que “a função social do educador é ser agente de transformação”. Por isso, cabe ao professor ajudar na organização e desejos da população que atende. O professor é referência para

a comunidade, é o facilitador que ajuda a descobrir caminhos, pensar alternativas e revelar significados.

As autoras propõem que conhecer a história de vida dos alunos é de suma importância para que o educador possa perceber as ações e as atitudes dos adolescentes. O professor é exemplo e “reflete a confiança, o respeito e o afeto” para o adolescente. É necessário, então, que haja vínculo e compromisso entre ambos, para que se estabeleçam relações de reciprocidade e empatia, fazendo do diálogo a ferramenta mais importante para o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

O processo educativo está permeado pela interação entre os sujeitos que dela participam. Neste sentido, de acordo Vasconcellos (2003, p. 39), para que

[...] haja o encontro educativo é necessário que as pessoas estejam em busca de algo, objetivando alguma coisa e que reciprocamente essas finalidades possam, de alguma forma, interagir, ter algo em comum. É nesse intencional que se insere uma das dimensões políticas da educação, onde se expressa o compromisso, a paixão, o desejo de um homem novo e de uma sociedade nova. É por aqui que passa a força maior que sustenta o trabalho: é só na medida em que temos uma perspectiva, um projeto, um desejo, uma esperança, é que continuamos na luta.

Vasconcellos (2004, p. 86) ainda expõe que o professor “é o coordenador do processo de ensino e aprendizagem e deve assumir seu papel de agente histórico de transformação da realidade”. Conforme este autor, o professor precisa ter clareza de postura, a fim de resgatar seu papel dentro de uma nova concepção de educação, reiterando que a educação tem seu núcleo na formação do ser humano, e o professor desempenha um papel importantíssimo nesse processo. Na relação professor-aluno pode ocorrer a dominação, a exploração, a negação da possibilidade de existência plena do sujeito, a alienação. Nesse processo, estão envolvidas a ética e a política.

O professor precisa ter clareza de seu papel, na ótica de Vasconcellos (2004) e ter firmeza em relação à disciplina. Na construção da disciplina, há posturas extremas: a do professor que é convicto demais, dogmático, fechado, por defesa ou por não ter clareza do que fazer; e a do que é inseguro, desorientado, não convicto, culpado, frouxo, mole. O professor deve buscar a legitimação de sua autoridade no grupo-classe, não de forma autoritária e sim



fazer entender que o poder que exerce está a serviço da coletividade. Para isso, o professor precisa conquistar a confiança e o respeito da turma para se tornar o seu organizador. Vasconcellos (2004, p. 89) afirma que cabe ao professor enquanto:

[...] formador das novas gerações, resgatar os valores do passado, mas estar aberto a novos valores emergentes, em função das necessidades colocadas pelas contradições sociais, políticas, econômicas, culturais, num processo de continuidade-ruptura. O professor que não tiver esta visão dialética, pode sofrer muito, não compreendendo os problemas que encontra em sala. Esta questão complexa tem uma repercussão muito concreta na sala de aula, uma vez que o professor, sem uma definição muito clara de seu papel, não estará em condições de educar, dado que os alunos captam isto com muita facilidade e exploram esta fragilidade, até como forma de ver se encontram a segurança que precisam.

Parrat-Dayan (2008, p. 130), por sua vez, assinala que a aula não é o lugar na qual o professor exige, decide e o aluno obedece. É um lugar democrático em que todos podem participar. O professor, nesse ambiente, cria situações estimulantes e incita os alunos a resolvê-las, ajuda, dá conselhos, acompanha, trabalha junto e faz tudo para que eles sejam os personagens mais importantes da sala. A autora ainda assevera que, diante de um problema imaginário ou real, o professor deve levar os alunos a pensar, procurar soluções, compará-las, avaliar as diferentes soluções e ajudar as crianças a encontrar a melhor solução. É dever da escola desenvolver no aluno as competências sociais como saber conviver, colaborar e compartilhar experiências e idéias uns com os outros. É uma preparação para a vida democrática. E a vida democrática é um produto da educação. Segundo a autora, não é possível aprender democracia se não se aprender a discutir. Por conseguinte, é necessário aprender as regras que permitam a discussão e também o pensamento em conjunto.

Para Vasconcellos (2004, p. 95) “a construção da coletividade na sala de aula exige um autoquestionamento constante do professor”, e faz inúmeros questionamentos a respeito de nossa prática.

[...] Tenho me preparado para as aulas ou vou apenas pelas experiências dos anos anteriores? Tenho procurado conhecer a

turma para saber suas reais necessidades? Tenho preocupado-me com o processo educativo no sentido da maior participação e aprendizagem? Tenho procurado formas adequadas de trabalhar o conteúdo? Que tipo de relacionamento tenho tido com os alunos (em termos predominantes): confronto, defesa, agressão, competição, hostilidade, poder como afirmação, ameaça ou amizade, respeito, compreensão, afetividade, diálogo, interesse, incentivo, desafio construtivo, motivação? Tenho jogado a culpa só nos alunos: vocês são alienados, individualistas, consumistas, irresponsáveis, bagunceiros, infantis, eximindo-me de qualquer responsabilidade?

Serrão e Baleeiro (1999, p. 55) pontuam que o “planejamento é o suporte” do trabalho do professor. “Sem ele, perdem-se a linha mestra e os instrumentos para perceber o crescimento do grupo e o seu próprio”. As autoras ainda acrescentam que através do planejamento é possível perceber a realidade, idealizar, sonhar. Quando não se planeja, perde-se a visão de futuro de direção, de partida. De acordo com as autoras, “o planejamento nos permite escrever uma história. A história dos caminhos possíveis na busca da aventura de construir, compartilhar e criar uma sociedade mais justa, humana e solidária. [...] Todavia, lembram que o planejamento precisa ser construído em conjunto para que haja consenso e assimilação dos objetivos.

Parrat-Dayán (2008, p.132), por outro lado, observa que a construção de regras e normas feitas em conjunto entre alunos e professores é a condição para se conviver na aula, porque favorece um clima de cidadania e ao mesmo tempo favorece o ensino e a aprendizagem. No entanto, para que se instale um ambiente democrático, exige que os envolvidos se respeitem, assim como para desenvolver o espírito crítico deve-se aceitar ser criticado. É através do diálogo que se possibilita “um relacionamento menos estereotipado e alienado, abrindo-se espaço para a efetiva construção humana” (VASCONCELLOS, 2004, p. 94).

Serrão e Baleeiro (1999, p. 30) reportam que “a construção de vínculos afetivos com o grupo” não significa que a relação entre educador e educando seja permissiva e que tudo é possível e permitido. Os adolescentes precisam de limites, entretanto, os limites de acordo com as autoras, marcam até onde se pode e deve ir. É uma espécie de contrato entre professor e aluno. Ressaltam, contudo, que “os limites devem ser claros, objetivos, justos,

coerentes e precisam ser estabelecidos com o grupo de maneira firme e amorosa”.

As autoras dão alguns exemplos de como construir um “contrato pedagógico” entre professor e alunos, ou seja, construção de limites de forma coletiva:

- Todos têm o direito de expressar seus sentimentos e pensamentos;
- Todas as opiniões são válidas e merecem respeito – ninguém precisa impor o que pensa e sente ao outro;
- Tudo pode ser dito no grupo desde que com respeito;
- As falas e os acontecimentos internos do grupo pertencem a seus participantes e não devem ser revelados a outras pessoas;
- Quando um participante do grupo estiver falando, os demais devem ouvi-lo com atenção;
- É preciso falar *para* e não *de* alguém [...];
- Os comentários devem ser relativos aos fatos e às idéias, e não às pessoas;
- A pontualidade e a frequência são condições essenciais para que o grupo perceba sua importância e desenvolva uma auto-estima grupal positiva (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 31).

As autoras esclarecem que o professor também tem os seus limites e não é possível resolver todos os problemas, aprende-se diariamente com eles. Sendo assim, é importante que o docente seja “coerente, autêntico procurando diminuir contradições entre o que faz e o que diz, sem ocupar o lugar de onipotente e salvador”, mas procurar mostrar o que o grupo faz de incoerente ou que aparece nas entrelinhas com simplicidade e humildade.

Vasconcellos (2004, p. 94-95) ressalva que o professor precisa estar em constante autocrítica e ter postura progressista, redescobrir seu papel e sua importância na transformação da realidade. Não justifica, segundo o autor, sentir-se inferiorizado, ressentido, ficar na retaguarda, inseguro. Com relação aos recursos tecnológicos e aos atrativos que os alunos têm fora da escola, o autor alerta para as contradições existentes e para a importância do seu papel. Há aluno “cercado de alta tecnologia e, no entanto, carente de contato, afeto, atenção”. E há também, “pessoas pagando caro para ouvir e aprender a contar histórias”.

Diante disso, Parrat-Dayan (2008, p. 133) postula que a “dimensão afetiva também deve ser pensada na escola porque, se ela não for considerada um lugar de vida para os alunos, as condutas anti-sociais e antidemocráticas e, conseqüentemente a indisciplina, podem aparecer”. “É um ambiente humano,

democrático em que se deve trabalhar o diálogo, a afetividade e a obediência aos valores humanos” diz a autora. (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 77).

Parrat-Dayan (2008, p. 136) lembra ainda que é na aula que “as diferentes facetas da comunicação podem ser exploradas”, e por isso, desenvolver uma lógica cooperativa entre os alunos e adultos é o primeiro passo. Assim, escutar o outro é um ato de respeito, tolerância e disciplina que permite a democracia.

Vasconcellos (2004, p. 108-110) corrobora com essa visão e acrescenta que trabalhar com os alunos “as condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem”, salientando que o trabalho em sala de aula não pode ser baseado apenas na transmissão de conhecimento. Envolve diálogo, afetividade, cooperação, solidariedade, respeito.

Por outro lado, Freire (1996, p. 141) afirma que a afetividade está intrinsecamente relacionada à cognoscibilidade. Entretanto, não é permitido que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício de sua autoridade. Não se pode, por conseguinte, avaliar um aluno no contexto escolar considerando o maior ou o menor bem querer que se tenha por ele.

Nessa perspectiva, o ponto-chave para amenizar os problemas de indisciplina na sala de aula, de acordo com Arroyo (2007, p. 53) é “conhecer melhor os nossos alunos e alunas”. O autor adverte ao fato de sempre se estar muito preocupado “em conhecer o conteúdo de nossa docência e seus métodos e processos de avaliação”, o que é legítimo e necessário, porém conhecer os alunos, suas vidas, seu trabalho, suas expressões culturais, seus horizontes de vida pessoais e familiares etc. fornece subsídios para reorganizar a prática docente e torná-la mais sensível, ética e humana.

Diante disso, Freire (1996) trata da ética universal do ser humano e a considera inseparável da prática educativa, não importando se se lida com crianças, jovens ou adultos. Na visão do autor, é por essa ética que se deve lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la na prática, é testemunhá-la vivazmente aos educandos nas relações com eles.

Acrescenta Freire (1996, p. 33) que se respeitada a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação integral dos educandos, no sentido de cultivar o respeito mútuo, o diálogo, o

comprometimento, a responsabilidade, o cumprimento de regras e normas e tampouco transformar a experiência educativa em treinamento técnico, o que transformaria o que é fundamental no exercício educativo, que é o seu caráter formador. Assim, ensinar exige diálogo, exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, disponibilidade, querer bem, afetividade, e muitas outras exigências. Enfim, o ensinar tem o objetivo de desenvolver a autonomia nos educandos.

Freire (1996, p. 96-97) ainda assevera que ensinar exige também comprometimento. O autor relata que não se pode passar despercebido pelos alunos, pois a forma como estes percebem o professor é relevante para ajudar ou não no desempenho da prática pedagógica. “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista”. “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo”, sobretudo porque para Freire o “espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Assim, quanto mais solidárias forem as relações entre professor e aluno, maiores são as possibilidades de aprendizagens no espaço da sala de aula e na escola. Entendendo, contudo, que o espaço da sala de aula não é neutro como a ideologia dominante quer passar, bem como a maneira de se viver também não o é, o professor, conforme Freire (1996, p. 98) deve ser comprometido, porque sua presença é política. Não deve, então, se omitir e sim ser sujeito de opções, porque deve revelar aos alunos a sua capacidade de análise, comparação, avaliação, de decisão, de opção, além de fazer justiça e não faltar com a verdade. Enfim, ético.

Sacristán (1996) pontua que para compreender o que acontece na escola deve-se efetuar uma análise da realidade educativa para não se restringir apenas à mera reprodução dos hábitos existentes, ou das respostas que se dêem a órgãos externos. Em educação, de acordo com o autor,

[...] é mais importante – se cabe esta consideração, já que é o objetivo de toda prática educativa – provocar a reconstrução do conhecimento empírico do aluno/a, e isso não pode ser entendido nem se desenvolver sem respeito pela diversidade, pelas diferenças individuais que determinam o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A reconstrução do pensamento e da ação de

cada aluno/a exige a atividade individual no contexto das interações da aula. Portanto, o conhecimento que se requer para orientar esse processo singular se cria, em parte, no sentido do próprio processo de reconstrução que não se repete (SACRISTÁN, 1996, p. 105).

Importante destacar também o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Arroyo enuncia que os alunos:

[...] não são personagens errantes, sem rumo, sem valores, sem vontade, atolando-se por teimosia nas areias movediças da droga, da prostituição ou da violência. Sabem-se vítimas das adversas e perversas condições sociais, dos limites de pobre, a que são condenados. Mas eles mesmos têm sua imagem positiva de sua família popular, negra, pobre. Tem imagem positiva de si mesmos, de seus esforços para sobreviver, para não se atolar em atraentes areias movediças (2007, p. 90).

O autor afirma ainda que não se pode unificar todos os alunos como violentos, lentos, indisciplinados, enredados na droga e no crime. Assegura que se deve “entendê-los para ajudá-los a entender-se. Somos profissionais do conhecimento dos educandos, dos sentidos, dos sem-sentido de suas trajetórias. Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas vidas”. Conhecê-los, porém, não significa dar-lhes menos condições de igualdade e sim enredá-los por caminhos que possibilitem a transformação de suas vidas.

Vasconcellos (2004, p. 120-121) observa que os alunos precisam aprender “a respeitar aos colegas, professores, funcionários, normas estabelecidas coletivamente, material escolar, etc.” Ressalta o autor que o respeito anteriormente citado deve ser conquistado não de forma arbitrária, injusta, mas que tenha princípios éticos, de busca de autonomia. Por isso, os alunos devem participar da elaboração das normas e conhecer seus direitos e deveres, e não apenas os direitos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Ao longo deste trabalho, foram reunidos para reflexão alguns fatores que estão intrinsecamente relacionados com a indisciplina em sala de aula. As considerações aqui propostas não esgotam o assunto, pois a indisciplina é um tema amplo, muito complexo, que precisa de um estudo mais aprofundado. No entanto, as reflexões contidas neste material encaminham para a ampliação do leque de inquietações, questionamentos e para alguns pontos que merecem destaque.

Estudar a indisciplina em sala de aula tendo como cenário o sistema social no qual se está inserido torna-se importante, não para justificar os comportamentos considerados indisciplinados, mas sim para refletir e transformar a prática pedagógica.

Vive-se em um momento histórico-social muito complexo e sob a égide do capital, que faz acreditar que não existe outra maneira de se viver. A diferença social e econômica entre a minoria e a maioria da população é gritante. A exclusão social agrava-se e a distância social entre pobres e ricos retira do povo os direitos sociais básicos como emprego, moradia, educação de qualidade, saúde etc. O dualismo educacional desenvolve diferentes competências entre a classe dominante e a classe popular em todas as sociedades. A estes, dar o conhecimento que prepare para o trabalho, àqueles, o conhecimento para exercer o poder, a dominação. A tecnologia e os meios de comunicação de massa, que servem ao sistema capitalista como disseminadores de sua ideologia, imobilizadora e desumana, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, provocando a exclusão cultural e deixando grande parte da população à margem da economia, já que esses avanços não atingem a todos, seus reflexos também são evidenciados nas relações que se configuram na escola.

Neste sentido, enfatiza-se o papel da escola no processo de desalienação da população quanto à hegemonia do capital, às condições de produção e ao papel da informação na vida das pessoas. O descrédito no campo político é outro fator que precisa ser analisado de forma crítica, porque nele está inserido o futuro do cidadão bem como todos os processos de decisão e de cidadania. No campo da ética, da justiça, da democracia, do respeito à vida, da solidariedade, da diversidade, necessário se faz trilhar outros caminhos que rejeitem o individualismo, o levar vantagem a qualquer preço, a violência, o preconceito, a acumulação de riquezas e a exclusão social.

Pensar o cotidiano escolar, nesse contexto, é urgente. Retoma-se o papel da escola como instituição criada para a mediação da cultura, das ciências, da cidadania, das artes, da democracia, da vivência de valores humanos, da crítica, da reflexão, do diálogo, do respeito às diferenças.

Assim, refletir que concepção de educação é utilizada na práxis é muito importante, uma vez que é por meio dela que se direciona a prática pedagógica e, por conseguinte, a escolha política quanto ao tipo de formação que se concede aos alunos. Escolhe-se entre a concepção bancária de educação – a que aniquila e retira o senso crítico – ou a progressista problematizadora – que promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas voltadas para o pensar, para a criatividade, a sensibilidade, a imaginação e a criticidade.

Sendo assim, o coletivo da escola precisa caminhar na mesma direção, construir posturas e objetivos comuns, estudar, pesquisar, analisar o currículo, planejar, a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem. O comprometimento, a afetividade, o diálogo, o respeito mútuo, a necessidade de se construir regras/limites coletivos são a chave para a transformação.

Conceber a indisciplina dos alunos como uma reação que precisa ser interpretada em um contexto mais amplo significa amadurecimento pedagógico. Suas reações não são, simplesmente, uma afronta aos professores e à escola como um todo. Suas reações representam toda a trajetória percorrida até hoje e as mudanças que deixaram de acontecer no cotidiano escolar, bem como as condições precárias de viver da infância e da adolescência produzidas pela sociedade.



A nossa formação universitária não nos preparou para ensinar alunos que não fossem ordeiros, disciplinados, bondosos, que não fizessem as atividades em sala ou em casa, que tivessem sérios problemas de ordem social, afetivo, familiar. Atualmente continua-se a idealizar os alunos e espera-se que estes venham para a escola com as regras de convivência social já internalizadas. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser mais exigentes, realistas e voltadas para a realidade escolar atual.

É necessário entender que a raiz do problema deve ser arrancada no próprio cotidiano escolar. Não é possível esperar que alguém venha solucionar os problemas. Isso não acontecerá. Cada escola tem uma realidade comum que é o contexto macro-econômico, porém uma realidade específica que envolve os seus participantes, os seus problemas, a sua visão de mundo. E também não há interesse por parte da classe hegemônica para que haja mudanças na escola, porque ao desenvolver a reflexão, a capacidade de analisar e criticar corre-se o risco de perder o poder e em contrapartida o lucro financeiro exclusivo.

Cada contexto escolar poderá encontrar alternativas para o enfrentamento da indisciplina, basta organizar-se e comprometer-se. Poder-se-ia iniciar com a sugestão de conhecer melhor os educandos, dar-lhes voz, escutá-los, construir relações afetivas e fundamentadas no diálogo, na empatia, no respeito mútuo, na solidariedade. Organizar regras e normas no coletivo, tendo como base a autoridade voltada para o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da generosidade. Os alunos carecem de limites, eles pedem por isso. É um trabalho duro e exaustivo, mas é possível de ser desenvolvido.

Compreender que a indisciplina sofre as influências do contexto histórico social e que é na escola que ela se apresenta é um desafio para ser desvendado. E é somente na escola que ela pode tomar outras formas/imagens que tenha reflexo no externo da mesma. Não é possível esperar que alguém venha solucionar os problemas que se vivencia. Isso não acontecerá, porque se espera que a ordem continue da forma que está. É mais fácil manipular a massa que não pensa. Todavia, encerra-se pontuando que é possível educar para a desalienação e para a humanização dos homens.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Reestruturação Produtiva, Novas qualificações e empregabilidade**. Parte integrante do livro “Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de Sociologia do Trabalho”. São Paulo: Editora Práxis, 2007. Texto impresso do site:

<<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteúdo=12>>

Acesso em 05/05/08.

ANTUNES, Ricardo; ALVES Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação & Sociedade**, v.25, n.87, p. 335-351, maio/ago2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 20.05.08.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 12ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e Autoridade na Escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB. Lei 9394/96). Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&temid=221>> Acesso em: 09/08/08.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Trad. Gerhardt, Klauss Brandini. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 12ª ed., São Paulo: Summus, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobrando*. **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, Dez., Campinas, 1999, p. 01-13. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=) Acesso em 31/07/2008.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NAGEL, Lízia Helena. **A educação dos alunos (ou filhos) da Pós-Modernidade**. Conferência no CRM de Maringá em 27/04/05-Biblioteca Municipal. Apostila impressa do Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), 2005.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o povo**. 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

ORSI, Maria Júlia Junqueira Scicchitano; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Família contemporânea**: reflexões e repercussões na educação e na aprendizagem escolar. Disponível em [http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem\\_ppe\\_2003/trabalhos%20completos/pdf/038.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/trabalhos%20completos/pdf/038.pdf) em 25/11/08.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. Trad. Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Indisciplina na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

SACRISTÁN, J. Gimeno, PÉREZ GÓMEZ, A.I. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia**. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1985.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade: elementos para (re)pensar a escola**. Mato Grosso do Sul: Revista Intermeio. UFMS, 2008, p. 01-13.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **(In)Disciplina**: Construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola. 15ª ed. São Paulo: Editora Libertad, 2004 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Resgate do Professor como Sujeito de transformação**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; GUALDA, Melyssa Moreira; **A  
Concepção de adolescência sugundo os próprios adolescentes.**  
CAMPIGOTTO, Rosana Maria Monteiro. Iniciação científica, CESUMAR. Ago-  
dez. 2002, v.04 n.02. p.101-112.