

3.

(IN)DISCIPLINA: AS DIFERENTES VISÕES

*Uma escola sem disciplina é
um moinho sem água.
(Comenius, 1638)*

O campo das condutas e do agir humano que na escola se apresenta sob o termo de “(in)disciplina escolar”, tem sido uma das principais preocupações dos educadores na atualidade. Porém, é possível afirmar que este tema tem estado presente em quase todas as discussões sobre educação, desde os tempos mais remotos, podendo-se perceber uma preocupação com esta questão desde Platão e Aristóteles (Estrella; 1994; Curto, 1998; Outeiral e Cerezer, 2005).

A disciplina pode ser encarada como controle ou libertação, da mesma forma que pode ser desobediência ou denúncia: tudo depende do nosso ponto de vista ao olharmos o mundo. Portanto, para investigar como o conceito de (in)disciplina é construído dentro da instituição escolar, é necessário deixar de considerar a (in)disciplina como um produto estático ou uniforme, parar de buscar os culpados pelas dificuldades enfrentadas e encarar esse problema como um processo, no qual interagem diversos sujeitos, que possuem diferentes histórias de vida, crenças e valores (Rebelo, 2002; Vergés & Sana, 2004).

Para compreender a (in)disciplina como um processo, passa a ser vital conhecer as diferentes visões sobre esse tema, através dos diferentes discursos produzidos por seus participantes. Esta necessidade se dá uma vez que, seja qual for a concepção de disciplina, ela estará sempre vinculada a uma concepção de educação e de cidadão. O problema da indisciplina deve ser analisado no contexto histórico e social em que ela ocorre, no sentido de descobrir suas causas e agir sobre ela conscientemente (Oliveira, 2005). Assim, é importante perceber “como professores e alunos atribuem significados aos eventos da sala de aula, como elaboram estratégias e se envolvem em negociações a respeito do seu comportamento” (Estrella, 1994, p.80). O modo como professor e alunos interpretam a (in)disciplina pode causar inúmeras conseqüências à prática pedagógica, pois a visão que o professor possui acerca dessa questão interfere não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos, mas também no

estabelecimento dos objetivos a serem alcançados no trabalho em sala de aula, assim como nos critérios que adota para avaliar o desempenho de seus aprendizes (Rego, 1996; Menezes, 2008).

Portanto, um estudo sobre a (in)disciplina na sala de aula deve envolver a análise de múltiplos aspectos, tais como: as estruturas de poder na escola, as concepções e crenças dos participantes em relação à construção dos conhecimentos, etc. (Vergés & Sana, 2004). Nesse sentido, educadores e estudantes devem se posicionar quanto às suas expectativas, valores e crenças sobre o tema, pois a rigor, a disciplina poderia equivaler à simples boa educação, isto é, respeitar as regras básicas de convivência e possuir alguns modos de comportamento que garantam a ordem necessária ao grupo para facilitar seu funcionamento, permitam o convívio pacífico e criem um clima educacional positivo em sala de aula para permitir um trabalho pedagógico significativo (Davis e Luna, 1991; De La Taille, 1996; Vasconcellos, 2000; Koff e Pereira, 2001; Rebelo, 2002; Funes, 2002; Gotzens, 2003; Masdeval, Costa e Paretas, 2003; Vergés e Sana, 2004; Blin e Deulofen, 2005). Também de um modo geral, entende-se por indisciplina atitudes ou comportamentos desagregadores graves que, indo contra as regras estabelecidas, perturbam ou impedem, de alguma forma, o curso normal do processo ensino-aprendizagem (Curto, 1998; Aquino, 2003; Charlot, 2004).

Contudo, para investigar a construção da (in)disciplina no contexto escolar, torna-se importante, sair do senso comum e buscar uma ampla visão sobre as diferentes percepções sobre a questão disciplinar. Por isso, neste capítulo, discutirei a visão tradicional de (in)disciplina (cf. 3.1), que prevaleceu (e em muitas escolas ainda prevalece) durante muito tempo no contexto escolar, bem como as visões mais atuais (cf. item 3.2), dentre elas a liberal, a associada à moral, a psicologizante e finalmente a disciplina consciente e interativa.

3.1.

A visão tradicional ou clássica

Neste item, discutirei como se desenvolveu a noção tradicional de disciplina, e pretendo demonstrar como esta visão ainda permanece dentro do contexto escolar.

O termo “disciplina” já era conhecido desde a Antigüidade. Na Grécia Antiga, era o nome de um instrumento retangular em couro, que possuía cinco cordas ou chicotes, contendo três nós em cada, e servia para castigar aqueles que desobedeciam as regras de convivência social. O termo disciplina estava relacionado à sexualidade e à moral. No Egito Antigo, a disciplina era sinônimo de bons modos e obediência aos mais velhos. No Império Egípcio, significava manter a atenção, não dispersar (Montserrat, 2005).

Porém, a disciplina como estratégia de controle e organização social surgiu no final da era clássica e passou a prevalecer no período moderno (Petitat, 1994; Giroux, 1997). A disciplina que hoje é denominada tradicional foi instituída nas escolas principalmente pelos jesuítas, a partir do século XVI, que baseavam seu trabalho na disciplina rígida e no investimento da construção moral dos sujeitos. Foram eles que instituíram na sala de aula a figura do “corretor”, que se ocupava da conduta dos educandos. Com o tempo os jesuítas passaram a sobrepor a idéia de castigos morais aos castigos físicos, utilizados somente em casos extremos (Petitat, 1994; Dussel e Caruso, 2002; Arroyo, 2004; Alves, 2005).

A partir da instituição da disciplina no contexto escolar pelos jesuítas, a questão disciplinar foi ocupando cada vez mais espaço dentro da escola, atingindo o ápice de sua importância na escola moderna, que se desenvolveu durante a era industrial, no final do século XVIII e início do século XIX. Seria possível afirmar que a sociedade contemporânea é uma sociedade disciplinar, na qual cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado. Essa capacidade é aprendida socialmente, principalmente através das duas instituições responsáveis pela aprendizagem desses valores sociais (certo ou errado), a família e a escola moderna (Foucault, 1975[2000]).

O principal autor que discutiu a questão disciplinar, Durkheim (1978), considera a disciplina um fator de vital importância na vida da criança. Para ele, a

educação é vista como um veículo de socialização, uma ação dos mais velhos sobre os mais jovens com o intuito de suscitar e desenvolver na criança determinados estados físicos, intelectuais e mentais exigidos pela sociedade política na qual os sujeitos estão inseridos e, desta forma, criar o ser social, entendido como o homem moderno, burguês, letrado, cidadão da república (Arroyo, 2004; Hilsdorf, 2006). Como a criança não possui a capacidade de dominar seus próprios desejos, cabe à educação inculcar-lhe o “espírito” de disciplina, para que o homem se constitua como um ser social. A partir dessa concepção, a disciplina funciona como construtora da personalidade e do caráter moral dos aprendizes, uma vez que, como a moral, ela regula condutas e prescreve ações. (Durkheim, 1978; Faraco, 1997). Portanto, a função disciplinar da qual a escola está imbuída tem um duplo sentido: realizar uma certa regulação nas condutas dos indivíduos e colocar-lhes fins determinados que limitem seus horizontes (Durkheim, 1961, p.47), “tendo a moral o objetivo de salvaguardar as instituições sociais, evitando assim, a sua degradação, e também, manter a ordem, através das regras de convívio e de conduta” (Setton, 1999, p. 77).

Para Durkheim (1974), que considerava a sala de aula como uma sociedade em pequena escala, a educação moral deveria ser introduzida nas escolas com o intuito de “incentivar nos jovens grandes objetivos coletivos, ideais sociais comuns que garantissem o interesse de uns pelos outros, uma vez que a consciência moral garantiria autonomia de pensamento e ação aos indivíduos” (Durkheim, 1974, p. 196). De acordo com essa concepção, a disciplina escolar serviria para manter, desde cedo, controlar a criança, preparando-a para servir docilmente às idéias definidas no século XVIII (Dussel e Caruso, 2002; Rebelo, 2002). Através dessa preparação, as pessoas se sujeitavam à moral e à disciplina por compreenderem seu valor e importância, pois segundo o autor,

É respeitando as leis da escola que a criança aprende a respeitar as leis em geral, que desenvolve o hábito de autocontrole e recato (...) (A disciplina escolar) é uma primeira iniciação na austeridade do dever (Durkheim, 1961, p. 149).

Assim como Durkheim, Kant (1948 [1991]) acreditava na função educativa da disciplina, através do papel estabilizador da escola. De acordo com essa visão,

“não é a natureza, é a própria liberdade que produz as desordens mais numerosas e mais terríveis entre o gênero humano; o mais cruel inimigo do homem é o homem. Por isso ele necessita da socialização, pois esta precisa, o mais rápido possível, disciplinar o homem, seus instintos animais, neutralizar os males e perversões típicas do ser humano, e ‘polir sua rudeza’, isto é ‘humanizar o homem’” (Kant, 1948[1991], p. 46).

Portanto, deve-se enviar as crianças às escolas para que se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas”, pois, permanecer parado e quieto em um banco escolar é vital, não só para possibilitar o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos, egoísmos e afetos, e a ocupar melhor, de forma ordeira e disciplinada, seu tempo e seu espaço (Vicenti, 1994; Rego, 1996; Magaldi, 2002; Veiga-Neto, 2002; Arroyo, 2004; Oliveira, 2005; Zattar, 2008).

Tendo como base os conceitos discutidos por Durkheim e Kant a partir do século XVIII, a disciplina tradicional (também denominada clássica por alguns autores) se estabeleceu, mantendo sua influência na escola dita moderna. Essa visão parte da idéia de que toda educação visa à inserção do indivíduo em uma sociedade que se pretende pacífica, harmônica e ordenada e, portanto, a disciplina social, vinculada à obediência e à submissão, transforma-se em um fim educativo a ser realizado de forma eficiente pela instituição escolar (Estrella, 1994).

Disciplinar significa “participar do processo do esforço civilizatório”, adequar os indivíduos à sociedade vigente, o que significaria inculcação, domesticação, resignação à exploração, etc., em suma, “adestrar socialmente” (Vasconcellos, 2000, p. 37). A função da escola seria de cooperar para que esse processo ocorresse conforme os interesses da sociedade na qual está inserida. A escola moderna burguesa e positivista que pretendia inculcar sua ideologia nos alunos não se preocupava com os interesses das crianças, mas com o controle dos impulsos naturais. Este controle era realizado por meio dos ensinamentos sobre as condutas adequadas para se viver no modelo de sociedade na qual, garantindo-se a obediência dos indivíduos, economizava-se o tempo e aumentava-se conseqüentemente a produção (Rebelo, 2002).

Um autor que discute de modo crítico a questão disciplinar na escola é Foucault, que define disciplina como uma técnica, um mecanismo, um instrumento de poder, ou seja, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo (seu modo de agir, sua postura, sua sexualidade), assegurando

a sujeição constante de suas forças e lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade” (1975[2000], p.119). De acordo com essa concepção, através do adestramento, o poder disciplinar “mais retira e melhor se apropria das forças úteis dos corpos individuais, combinando e articulando forças para obter um aparelho de produção mais eficiente” (Godinho, 1995, p. 94).

A disciplina criticada por Foucault se baseia em três aspectos: o controle do espaço, o controle do tempo e a utilização de instrumentos disciplinares, a saber, a vigilância hierárquica, a sanção disciplinadora e o exame. Para manter o controle, é vital registrar presenças e ausências, saber como e onde encontrar os estudantes, vigiar constantemente o comportamento de cada um e fazer com que eles se comuniquem de modo útil e produtivo, sem se distrair (Estrella, 1994, p.35). Além disso, a ordenação em fileiras, que passa a vigorar no século XVIII, e até hoje considerada como a ideal para se evitar a bagunça, a conversa paralela, e a conseqüente desatenção por parte dos estudantes, uma vez que “esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (Foucault, 1975 [2000], p. 126). Deste modo, a disciplina, é vista como

“a arte de dispor em filas: de alunos na sala, nos corredores, nas formas, nos pátios; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas, segundo uma ordem de dificuldade crescente”.

Além do espaço, o tempo escolar é considerado condição vital para o ensinar e o aprender, onde não se pode “perder tempo” com divagações ou com conversas que não estejam relacionadas ao tópico trabalhado e que em nada acrescentarão ao aprendizado (Godinho, 1995; Guirado, 1996; Arroyo, 2004). As tarefas e atividades buscam ocupar todo o tempo da aula; além disso, as ordens dadas pelos professores exigem respostas precisas e imediatas e, para que estas ordens sejam cumpridas com mais eficiência e menos questionamento, impõe-se um ritmo coletivo e obrigatório, um ritmo que exerce um controle ininterrupto, uma pressão constante para que a programação pré-estabelecida seja cumprida sem falhas. Trata-se, então, de constituir um tempo útil em todos os momentos, anulando-se tudo que possa perturbar e distrair, e tendo a exatidão e aplicação, assim como a regularidade como virtudes fundamentais (Foucault, 1975 [2000]).

Além da importância do tempo e do espaço, o sucesso do poder disciplinar se deve principalmente ao uso de três instrumentos simples: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (ibid), uma vez que o aparelho disciplinar tem como regra a total visibilidade (conforme podemos observar na arquitetura de muitas escolas), que mantém o indivíduo em constante vigilância e permite a um único sujeito controlar tudo que acontece: o olho perfeito que tudo vê e para o qual todos os olhos convergem, representado por Foucault através do *panopticom*, expressão máxima do controle pelo poder, pois se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual, contínua, de punição e recompensa (Foucault, 1975 [2000]; Godinho, 1995; Beltrão, 2000; Fairclough, 2001; Pongratz, 2008). O *panopticom* necessita de pessoal especializado: diretores, coordenadores, chefes de disciplina, inspetores, bedéis, que circulam pelo espaço escolar durante todo o horário das aulas, com o objetivo de observar se os indivíduos estão agindo de acordo com as normas disciplinares da instituição, registrar atrasos e faltas, e punir de acordo com os códigos de ética discente e docente (Godinho, 1995).

Ao utilizar uma rede de vigilância constante, a escola passa a ser “o lugar disciplinar do ensinar vigiando, hierarquizando, punindo e recompensando” (Beltrão, 2000, p.42), ou seja, é um local onde os indivíduos, além de serem instruídos, também são vigiados e punidos, uma vez que não há como educar, na escola, sem o exercício de vigiar/examinar, e sendo assim, exercício e vigilância punitiva são o suporte da educação (Foucault, 1975 [2000]; Beltrão, 2000; Vasconcellos, 2000; Pongratz, 2008). Para que possa melhor controlar, premiando ou sancionando o que acontece na sala de aula, o professor dispõe de “mecanismos diversos, seja a chamada, a caderneta, o controle dos atrasos, a normalização da conduta ou a atribuição de pontos e notas” (Beltrão, 2000, p.54).

A sanção disciplinadora é outro mecanismo que contribui em muito para a disciplina, pois “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal, com suas próprias leis, seus delitos especificados, e suas formas determinadas de sanção, de punição” (Foucault, 1975 [2000], p.148). O sistema punitivo, de caráter essencialmente corretivo, visa à manutenção ou à restauração da ordem, pois “é preciso impedir os erros, as desobediências, para que não sejam repetidos” (Beltrão, 2000, p.54). Para que se evitem os erros, o castigo disciplinar faz respeitar uma ordem imposta de maneira explícita por uma

lei, uma norma, um regulamento, que depende dos interesses do poder vigente de cada época (Guirado, 1996). Surgem, assim, códigos de conduta, de ética discente (cf. capítulos 5 e 6), nos quais se determinam os comportamentos esperados dos alunos, dentro dos quais estes serão julgados e punidos, caso não ajam de acordo com o estabelecido.

A disciplina trabalha com um sistema duplo de gratificação/sanção e, em vez de simplesmente separar o proibido do permitido, como no sistema penal, passa-se a ter uma distribuição entre o pólo positivo e o pólo negativo: gratificam-se os “bons” alunos, aqueles que agem dentro dos padrões determinados, e por outro lado, punem-se os “maus”, os indisciplinados, aqueles cujos padrões de comportamento diferem daqueles esperados e estabelecidos pela instituição. A disciplina passa a ser avaliada através de números, gerando uma circulação de débitos (pontos negativos) e créditos (pontos positivos), de acordo com a atitude dos estudantes (Godinho, 1995).

A vigilância e a punição fazem com que a norma, o “normal” se estabeleça como princípio de uma educação padronizada, pois, ao regulamentar ou normalizar pode-se obter dos indivíduos uma conduta homogênea (Foucault, 1975[2000]; Foucault, 1979[1999]; Beltrão, 2000). A normalização também permite medir os desvios, individualizar as aptidões, determinar os diferentes níveis, fixar as especialidades e perceber as diferenças (Godinho, 1995). Nesse contexto se insere o exame, que acompanha do início ao fim o processo do ensino escolar, como uma constante e incessante comparação dos alunos entre si e em relação à norma, pois “a escola é uma máquina que ensina, mas também examina” (Beltrão, 2000, p. 61). O exame funciona como uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, uma vez que através dele os indivíduos são diferenciados, com o objetivo de manter suas singularidades, aptidões e capacidades, sob um controle permanente (Godinho, 1995; Beltrão, 2000).

A disciplina criticada por Foucault nos remete às escolas nas quais estudamos ou trabalhamos, pois na sua grande maioria elas mantêm as características mencionadas nos livros *Vigiar e Punir* (1975 [2000]) e *Microfísica do Poder* (1979[1999]). Apesar das inúmeras mudanças pelas quais a sociedade tem passado e que repercutem na escola, em muitos momentos, ela ainda se mostra como uma escola que reflete a concepção disciplinar discutida por Foucault.

A disciplina como controle e submissão é fundamental para a manutenção do que Paulo Freire denomina “concepção bancária da educação” (1997). Nela, a relação entre professor e aluno é vertical, onde o primeiro – agente principal - ocupa uma posição superior de único detentor do saber e o segundo espera, receber todos os ensinamentos passivamente. A concepção bancária, a partir da qual o professor deposita conteúdos nas mentes de seus alunos, baseia-se em uma visão tecnicista que considera os homens como seres adaptáveis e ajustáveis. Nela, o silêncio, a obediência acrítica, a passividade e a estagnação dos alunos são fundamentais para que a transmissão de conhecimentos tenha sucesso, sem perda de tempo com interferências. Ela leva o aluno a somente memorizar os conteúdos transmitidos, impedindo o desenvolvimento da criatividade, de sua consciência crítica e sua conseqüente participação ativa no processo educativo, tornando-o submisso perante as ações opressoras de uma sociedade excludente (Rebelo, 1999; Paula e Silva, 2001; Oliveira, 2005). A indisciplina, nesta concepção, é de responsabilidade do aluno, pois o professor, figura central da aprendizagem merece toda a reverência e não deve ter suas atitudes questionadas (Rebelo, 2002).

Essa visão bancária de educação, associada a uma visão tradicional de aprendizagem e de disciplina, ainda vigora atualmente em muitos contextos escolares (Rego, 1996; Rebelo, 1999; Freire, 2006). Podemos encontrar nos regimentos de várias escolas normas que estabelecem como deveres dos estudantes falar baixo, falar um de cada vez, manter-se sentado, responder a perguntas para as quais já se sabe as respostas, reproduzir discursos e maneiras de pensar da instituição, docilizar seu pensamento para estar de acordo com as expectativas (Cardoso, 1995; Blin & Deulofen, 2005). Isto demonstra que a sociedade atual, em muitos momentos, ainda espera que a sala de aula seja um lugar de submissão, de doutrinação, de seleção natural e de domesticação (Vasconcellos, 2000; Aquino, 2003; Pedro-Silva, 2004; Silva 2005).

Dentro desse pensamento, as regras - estabelecidas *a priori*, por um grupo de pessoas que possuem autoridade, mas que, em geral, não participam do contexto da sala de aula - são fundamentais a esse ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo (Rego, 1996). A turma - um grupo de crianças ou adolescentes que possuem experiências de vida, crenças, valores, origens e interesses variados - é encarada como “uma massa uniforme, um corpo unitário separado das diferenças psicológicas, ideológicas e

materiais que constroem suas subjetividades, interesses e preocupações de maneira diversa e múltipla” (Giroux, 1997, p.126), um só corpo que deve ser vigiado, censurado, punido para que se mantenha calado e atento todo o tempo (Foucault 1975[2000]). Ao considerar o grupo de alunos como um todo uniforme, coeso e obediente, a não obediência total às ordens do professor passa a ser encarada como um sinal de desajustamento, de não conformidade aos padrões disciplinares, comprometendo então o trabalho pedagógico (Rego, 1996; Oliveira, 2005).

É importante frisar que, de acordo com a visão tradicional, cabe ao professor a tarefa de disciplinar os alunos, fazê-los trabalhar em consonância com os padrões disciplinares da instituição (Aquino, 1996b; Koff e Pereira, 2001). O professor ocupa um espaço prioritário na boa organização dos alunos, sendo sua performance a maior responsável pela obtenção de atitudes disciplinadas em sala de aula (Koff e Pereira, 2001; Meurieu, 2006). A representação da competência profissional está, então, associada ao “bom domínio de classe, ao controle disciplinar, seja ele obtido por métodos autoritários, seja através de atitudes persuasivas” (Barreto, 1997, p.305). O professor tem a função de controlador, visto que o mesmo dá o tom do relacionamento com os alunos, regula o tempo e espaço, aplica sanções positivas para premiar comportamentos cujos valores o sistema considera adequados, e negativas para rejeitar e punir aqueles que estão em desacordo com os padrões estabelecidos pela instituição, ou seja, ensina às crianças e jovens a se comportarem da forma que a sociedade deseja, e determina e organiza os papéis da relação professor-aluno (Enguita, 1989; Cardoso, 1995; Aquino, 1996; Ur, 1996; Barreto, 1997; Furlani, 2000).

A visão tradicional de disciplina ainda embasa o trabalho de muitos docentes, que acreditam que seu principal objetivo é de transmitir conteúdos. Centralizando a comunicação na sala de aula, o professor, consciente ou inconscientemente, limita as possibilidades de o aluno-receptor se tornar, também, emissor e acaba por silenciá-lo (Estrella, 1994; Cardoso, 1995; Veiga, 1995; Garcia, 1997; Barreto, 1997; Giroux, 1997; Kincheloe, 1997; Freire e Shor, 2000; Koff e Pereira, 2001; Pedro-Silva, 2004). A disciplina passa a ser entendida como a adequação do comportamento do aluno aos desejos do mestre, sendo “disciplinado aquele que se comporta da maneira que o professor quer” (Vasconcellos, 2000, p. 38). O aluno ideal, para a disciplina tradicional, é aquele

que se subordina às demandas do professor e adota uma série de gestos, atitudes e hábitos de trabalho que são esperados de um estudante: permanece calado, responde prontamente às perguntas, ouve as explicações e exposições, faz todos os exercícios e atividades de maneira organizada e eficiente, não faz bagunça etc. Além de disciplinado, o bom aluno é aplicado, ou seja, abandona o que McLaren chama de “estado de esquina de rua” - onde cada um age como deseja - inadequado ao contexto escolar e entra no “estado de estudante” (McLaren, 1992; Aquino, 1996b; Teixeira, 2001). Ao assumirem o “estado de estudante”, os alunos são “compelidos a fazer uma coisa de cada vez e a obedecer à organização linear e seqüencial da jornada escolar, tal como essa é definida pelo regimento da instituição e/ou pelo professor” (Teixeira, 2001, p.224).

Para manter seus aprendizes em seus “estados de estudantes”, concentrados somente na aula, muitas escolas demonstram uma obsessão pela manutenção da ordem, uma supremacia do Não institucionalizado (Enguita, 1989; Guirado, 1996; Vasconcellos, 2000; Trigo, 2001). Von Zuben (2001) aponta para o fato de que a sala de aula também é o espaço de repressão que produz, o poder do não, que está presente em praticamente todos os momentos, submetendo seus alunos à cultura no silêncio (Fernandes, 1995; Freire, 1979 [2001]; Freire, 1997; Rebelo, 1999; Freire e Shor, 2000; Vinha, 2000; Pereira, 2003): não se pode conversar com o colega (já que a interação entre os estudantes é vista como prejudicial à aprendizagem); não se deve levantar do seu lugar; não se pode sair da sala para beber água; não se deve demorar na execução das tarefas propostas; não se deve sentar com a postura errada, etc. (Enguita, 1989; Guirado, 1996; Vasconcellos, 2000; Trigo, 2001; Oliveira, 2005).

Na concepção tradicional de disciplina, a função disciplinar da escola, com a conseqüente sujeição dos alunos a normas e regulamentos, atua como um meio de fixá-lo em um modelo típico-ideal de aluno, isto é, “a instituição almeja, idealiza um modelo de aluno e quer que as crianças e adolescentes caibam nesta forma, independentemente de suas características pessoais e subjetividades” (Godinho, 1995, p.49). Entretanto, apesar da instituição ter como uma de suas funções incutir nos alunos modelos de conduta desejáveis em uma determinada sociedade, quando uma falha ocorre, seja em termos pedagógicos ou disciplinares, há uma tendência de se ver o aluno como o maior responsável pelas dificuldades, imputando a origem da (in)disciplina ao próprio aluno ou à sua família,

associando-a a conceitos como adaptação ou inadaptação desses às regras definidas pela escola (Estrella, 1994; Fernandes, 1995; Rego, 1996) (cf. capítulo 8). Assim, os sujeitos envolvidos no contexto onde ocorre a indisciplina se perdem em culpas, passando a vê-la como, uma “coisa”, um fato estanque, para o qual sempre existe um culpado, seja ele o professor, o aluno, os pais ou a sociedade (cf. capítulo 8).

O tipo de relação gerada pela sujeição e submissão pode desenvolver entre os sujeitos que interagem na sala de aula uma sensação de estarem vivendo uma guerra não declarada, na qual cada lado vê o outro como seu inimigo (Aquino, 1996b, p.59). Nessa guerra, professor e alunos lutam pelo poder, para ver quem controlará o processo na sala de aula, formando uma barreira entre os sujeitos que pode prejudicar o componente afetivo da relação (Freire e Shor, 2000). Esse tipo de relação em sala de aula pode gerar também uma indisciplina passiva, na qual o aluno está presente, calado, mas alienado, já que o ensino tradicional é considerado chato, as aulas são desinteressantes, meramente expositivas, os textos escolhidos são estranhos aos seus interesses, falam de coisas que não lhes dizem respeito, etc (De La Taille, 2000; Vasconcellos, 2000). Como não podem se colocar em relação às questões que realmente os interessam, os alunos se mantêm em silêncio, esperando apenas que a fala do professor preencha a longa e interminável hora de aula. Portanto, o silêncio pode se caracterizar como uma variação da alienação produzida pela pedagogia da transferência-de-conhecimento utilizada na sala de aula tradicional, uma vez que os estudantes não estão dispostos a cooperar, mesmo estando bem-comportados (Freire e Shor, 2000, p.149).

Para combater a grande falta de motivação por parte dos aprendizes, o mestre tem ao seu dispor uma rede de procedimentos para manter a disciplina que se traduzem em uma série de mecanismos de controle, de penalidades que passam, em uma ordem crescente pela advertência oral, advertência escrita, suspensão da frequência às aulas e, por fim, o desligamento definitivo da escola (Godinho, 1995; Resende, 1995). As relações entre autoridade, hierarquia, coerção, recompensas e punições que os alunos vivenciam nas instituições escolares vão criando uma “educação para a docilidade” - entendida como “ensinabilidade” (Giroux e Penna, 1997). Desenvolve-se nos aprendizes uma dependência que os impede de crescer como sujeitos auto-suficientes e automotivados - condições

favoráveis para o exercício da criatividade e do raciocínio e também para o amadurecimento das relações (Enguita, 1989; Guirado, 1996; Foucault, 1995[2000]); Vinha, 2000).

O exercício constante da autoridade passa a ser uma forma de lembrar aos alunos que não têm capacidade para tomar decisões por si mesmos, e, portanto, devem estar sob constante tutela. Não há espaço para que os alunos coloquem suas opiniões, dúvidas, anseios, questionamentos. Acaba-se silenciando a voz dos alunos e estancando o diálogo - essencial ao processo de construção de conhecimentos - e esmagando o interlocutor (Giroux e McLaren, 1995; Passos, 1996; Moraes, 2001). A atitude repressora dos professores, quando confrontada com o vigor e vitalidade dos jovens e das seduições que o mundo apresenta, pode levar a conflitos e choques que acabarão resultando em indisciplina (Parolin, 2005).

Os conceitos e pressupostos da disciplina tradicional associados à escola moderna já não satisfazem plenamente aos desejos e expectativas da sociedade pós-moderna na qual a escola está inserida. Assim como na escola atual coexistem características pedagógicas modernas e pós-modernas, em termos disciplinares, é possível afirmar que a escola oscila constantemente entre a manutenção do tradicionalismo disciplinar, que institui normas rígidas ao corpo discente, e uma postura mais flexível, que busca atender aos desejos e necessidades de seus alunos, seguindo uma visão mais crítica da instituição. Após apresentar a visão tradicional de disciplina, discutirei, a seguir, as diferentes visões que norteiam as discussões atuais acerca da questão disciplinar.

3.2

As visões atuais

Diferentemente da visão tradicional, que encara a (in)disciplina como submissão e obediência a regras e normas, na literatura que discute as visões atuais de disciplina, não existe um consenso sobre o assunto. O que observamos é uma enorme preocupação por parte dos educadores quanto a essa questão, uma vez que, dentro do contexto atual, a indisciplina atravessa indistintamente as escolas pública e privada (Aquino, 1996a). Nas escolas públicas, impera a

violência, seja ela física ou verbal, e a depredação dos prédios, enquanto nas escolas particulares, a violência é mais velada, e predominam os ataques verbais, a prepotência por parte dos alunos e de seus pais (De La Taille, 2001, p.24).

Apesar das inúmeras mudanças ocorridas em nossa sociedade, que fazem com que ela seja denominada pós-moderna (cf. 2.4), segundo Aquino (1996a, p.43), “em muitos momentos ainda almejamos uma disciplina nos moldes ‘de antigamente’”. Ainda hoje predomina nas instituições uma concepção de indisciplina como falta de respeito, ataque individualizado ou patologia que devem ser combatidos com medidas punitivas, moralizadoras ou médico-psicológicas, nas quais seus “portadores/infratores” devem ser culpabilizados, punidos ou curados, tendo o intuito de eliminar os comportamentos indisciplinados, inconvenientes, inadequados e inaceitáveis. O imprevisto, o ato indisciplinado, que não se adequa à expectativa da instituição, é considerado como um desvio em relação à norma, e deve ser combatido (Freller, 2001). Ainda encontramos em muitas de nossas escolas a busca de uma relação baseada em termos de obediência e subordinação, onde o docente não somente é aquele que sabe mais mas também aquele que pode mais, cuja função principal é a de modelar moralmente seus pupilos (Aquino, 1996a).

No entanto, nas salas de aula, encontramos seres reais, enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias determinações históricas e aspirações e que na maioria das vezes, não se acomodam à idéia que os adultos fazem deles. Em cada aluno(a), há uma história pessoal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos, que se entrelaçam com seus percursos escolares. O aluno não é um personagem plano, mas multifacetado como todo ser humano (Arroyo, 2004; Camacho, 2004). Quando encaramos a disciplina através deste prisma, é possível afirmar que a indisciplina de alguns alunos é simplesmente a maneira pela qual os mesmos conseguem expressar sua insatisfação com alguma situação, pois é neste momento que os alunos conseguem fazer emergir suas falas, na ansiedade de descobrir e construir novas idéias. Muitas vezes, a indisciplina é a única linguagem que realmente atinge o professor ou os pais das crianças (Vergés & Sana, 2004; Parolin, 2005).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que almejamos alunos disciplinados e obedientes, também valorizamos a sua espontaneidade e a participação (Estrella, 1994, p.63). Há, portanto, um desencontro entre a visão tradicional de disciplina,

típica do início do século XX, mas que ainda pode ser facilmente observada em nossas instituições, e o momento histórico atual, onde as escolas recebem alunos com diferentes anseios e potencialidades. De acordo com essa concepção, a indisciplina seria “um dos sintomas da injunção de uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de clientela e ocupada por outros” (Aquino, 2000, p.88), visto que a escola tem a expectativa de um aluno que é quase impossível de encontrar: que seja aplicado, estudioso, obediente, criativo, inventivo, que saiba trabalhar em grupo, que promova relações em grupo, e que tenha preocupação cultural (Martínez, 2000). É possível afirmar que a escola enfrenta hoje, com grande frustração e fracasso, aquilo que era seu maior trunfo, sua grande virtude: a disciplina e a manutenção da obediência. Aquilo que, no passado, era responsabilidade da escola produzir para a sociedade hoje se apresenta para a instituição como impossível de manter, até mesmo para consumo próprio (Justo, 2006).

Outro diagnóstico reiterado pela grande maioria dos profissionais da educação para justificar a indisciplina por parte do alunado é que a família não está suficientemente preparada para a difícil tarefa de educar, uma vez que os responsáveis não supervisionam atentamente a conduta de seus filhos, não promovem uma rotina estável para a construção de bons hábitos e outros atributos morais, em resumo, a família está desestruturada. (Godinho, 1995; Aquino, 1996b; Vinha, 2000; Freller, 2001; Rebelo, 2002; Aquino, 2003; Pedro-Silva, 2004; Oliveira, 2005; Donatelli, 2007). Existe uma grande distância entre aquilo que a instituição julga ser o exemplo de uma família ideal e os diversos arranjos familiares que existem atualmente em nossa sociedade, pois não existe atualmente um modelo único de família, mas sim uma diversidade de modelos familiares, com muitos traços em comum entre si, mas com uma infinidade de singularidades (Mantovani, 2001; Aquino, 2003; Romanelli, 2003; Donatelli, 2004; Oliveira, 2005; Outeiral e Cerezer, 2005).

A visão que prevalece na escola é que, atualmente, muitos pais abrem mão de seu papel de geradores de ética e transferem a tarefa de educar seus filhos para a escola e, deste modo, algumas funções adicionais, que não fazem parte do trabalho pedagógico, mas pertencem ao âmbito familiar, estão sendo atribuídas à instituição. Ao desempenhar esses vários papéis sociais, a instituição escolar acaba por priorizar a normatização do comportamento alheio, fazendo com que o

objetivo crucial da escola - de reposição e recriação do legado cultural - seja substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinarizadora (Aquino, 1996a; Guimarães, 1996; Freller, 2001; Jobim e Souza e Campos, 2002; Zagury, 2006).

Por compreender que não existe atualmente um consenso em relação à questão disciplinar, discutirei, a seguir, algumas das visões encontradas na literatura atual. No próximo segmento, discutirei a visão liberal de (in)disciplina.

3.2.1

Liberal

Os professores com uma visão liberal sobre a questão disciplinar acreditam que não devem impor um comportamento rígido na sala de aula, passando a seus alunos a tarefa de decidir o que fazer e como agir (Vasconcellos, 2000; Costa, 2007). Isto se dá porque, de acordo com essa concepção, o papel do docente é o de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança/adolescente, fazendo com que a disciplina surja de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal, por parte dos alunos (Aquino, 1996b). Assim, em uma sala de aula que pauta sua disciplina em um modelo liberal, tudo é passível de discussão, desde o conteúdo até a metodologia e a forma de avaliação (Zagury, 2006).

A manutenção da disciplina – considerada pelos profissionais que atuam no contexto escolar condição *sine qua non* para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem – é vista como algo sem valor, associado negativamente à repressão (D’Antola, 1989; Estrella, 1994; Morais, 2001; Pedro-Silva, 2004; Zagury, 2006). Estes professores acabam, portanto, permitindo todo e qualquer comportamento em suas aulas, sem que isto garanta uma postura responsável por parte do alunado, gerando assim uma “ausência de disciplinamento” (Furlani, 2000, p.44), o que pode causar uma indisciplina ativa (Vasconcellos, 2000), onde os estudantes se sentem à vontade para agirem como desejam. A indisciplina é entendida, então, como licenciosidade, é fazer o que quero porque quero (D’Antola, 1989).

3.2.2.

Associada à moral

De la Taille (1996) apresenta uma outra visão a respeito da (in)disciplina. De acordo com esta concepção, vinculada à moral, há o respeito pelo conjunto de deveres, regras e normas estabelecidas por cada sociedade, que limitam os direitos individuais em benefício da harmonia social, buscando respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade (Moreto, 2004; De La Taille, 2005; Cortella e De La Taille, 2005). Ambas – disciplina e moral - enfatizam a relação do indivíduo com um conjunto de normas, entendidas “não como uma forma habitual de agir, mas sim como imposições vindas do exterior, não lhes permitindo modificá-las conforme sua vontade” (Setton, 1999, p.77).

A indisciplina, portanto, pode ser compreendida como toda ação moral executada pelo sujeito que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não desse processo (Pedro-Silva, 2006). De acordo com essa visão, a indisciplina vivida em nossas escolas atualmente pode decorrer de um enfraquecimento da importância dada a certos valores morais, sobretudo a partir do final da década de 60 do século XX.

Pautando-se nesta concepção, a escola culpa o meio social onde as crianças se socializaram, pois, ao chegarem à escola, carregam valores, padrões de comportamento e condutas do contexto onde se formam e/ou deformam (Arroyo, 2004). Isto ocorre principalmente porque a escola, ainda muito próxima da visão moderna de educação e baseada em conceitos burgueses e elitistas, considera as transformações vividas pelos sujeitos inseridos em uma sociedade pós-moderna como “errados, ruins, negativos, sem valor”. A instituição escolar só valoriza o que está em seus currículos oficiais, desvalorizando qualquer manifestação que não esteja de acordo com seus padrões.

Neste sentido, os que teriam vergonha de uma punição, de uma suspensão, sempre cumprem as normas e, por isso, raramente são punidos. E aqueles que fazem por merecer punição raramente sentem vergonha de seus atos. Isto ocorre porque a cultura da vergonha desapareceu (Werneck, 2005; Donatelli, 2007), e, portanto, o aluno não sente vergonha de suas atitudes indisciplinadas e não teme o juízo negativo daqueles com quem se relaciona, não sente medo de perder a

confiança e a estima das pessoas com quem convive, e em muitos momentos pode se sentir orgulhoso por estar se desviando das regras morais e de sua agressividade sem sentido (De La Taille, 1996; Werneck, 2005; Donatelli, 2007).

3.2.3

Psicologizante

Durante a década de 70 do século XX, desenvolveu-se uma visão psychologizante da indisciplina, que atribui ao aluno as causas dos problemas disciplinares que ocorrem em sala de aula. De acordo com esta concepção, os comportamentos indisciplinados são atos de transgressão às normas escolares praticados por indivíduos que não conseguem suportar as frustrações impostas pela realidade, representada, na escola, principalmente pelos professores. Busca-se a origem dos problemas disciplinares na história pessoal (desvios de comportamento), ou familiar (famílias problemáticas) do aluno, e explica-se os atos principalmente através de suas características de personalidade (Freller, 2001; Mresh, 2003; Vergés e Sana, 2004).

Diante da postura da escola em encarar os problemas de seus alunos através de uma visão individual e personalista, o que se pode perceber na escola é o excesso de encaminhamentos, a “encaminhoterapia” (Aquino, 2003; Mresh, 2003; Barros e Hartt, 2006), seja ao psicólogo, ao médico, ao psicopedagogo, ao fonoaudiólogo, etc., para tentar descobrir que problema afeta a criança/adolescente, com o propósito de curá-lo, isto é, fazer com que este se adapte à conduta considerada normal, eliminando as diferenças, as singularidades e as exceções. Há dentro da escola uma crença de que os sistemas educacionais devem normalizar as pessoas, reduzindo ao máximo as diferenças e tornando-as mais parecidas umas com as outras (Mresh, 2003). De acordo com esta postura, as dificuldades de adaptação à escola e os fracassos escolares são identificados de forma orgânica, atribuindo-se ao sujeito e a causas orgânicas, como, por exemplo, doenças: a criança que apresenta problemas na escola é um caso patológico (Brandão, 1979; Barros e Hart, 2006), que deve ser tratado fora da escola para que, no futuro, ela possa se reintegrar à vida escolar de modo pleno. Dentro dessa visão, em uma sociedade na qual impera a semelhança e a padronização, as

diferenças dos alunos são transformadas em desigualdade, e estas em inferioridade (Faraco, 1997; Mresh, 2003). Assim, em nome de uma pseudo-igualdade ou normalidade, a escola vê seu aluno exclusivamente como um “vir-a-ser”. Desta forma, a cultura *delivery* que parece imperar em nossa sociedade atual constrói um paradigma, que determina que quem não é normal, quem não se enquadra nos padrões adequados, deve ser ajustado, controlado, medicado, se necessário, para que se torne o que se espera dele (Parolin, 2005; Barros e Hart, 2006).

É necessário deixar claro que nem todas as condutas dos alunos são indisciplinadas, mas somente não correspondem àquilo que a instituição espera de seus estudantes. Isto ocorre porque, ao estabelecer suas expectativas disciplinares, que serão os parâmetros dentro dos quais os alunos serão avaliados, a escola se pauta basicamente nos valores e padrões de conduta considerados próprios e adequados ao grupo cujo pensamento ideológico predomina na instituição (Arroyo, 2004). Assim, quando se atribui aos alunos problemas individuais em relação à disciplina, a escola está, na verdade, tentando enquadrá-los em um modelo de sujeito que ela quer construir, sem levar em consideração as necessidades e os anseios de seus alunos.

3.2.4.

A disciplina consciente e interativa

Atualmente tem se destacado uma visão de disciplina que Vasconcellos (2000 e 2003) denomina consciente e interativa. Esta é baseada no trabalho coletivo, buscando o envolvimento dos participantes do contexto - professor e aluno, sem que o foco seja fixado em somente um dos dois elementos. Esta postura compreende que não é possível no contexto sócio-histórico atual, a pós-modernidade, buscar uma disciplina pautada em regras rígidas e determinadas somente por um grupo. A disciplina deve ser marcada por participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e formação do caráter e da cidadania (D’Antola, 1989; Vasconcellos, 2000; Pacheco, 2003; Antunes, 2005; Chalita, 2004; Sposito e Galvão, 2004; Oliveira, 2005; Werneck, 2005).

Para que essa forma de disciplina ocorra, é essencial que as normas que

determinam como o trabalho será realizado sejam estabelecidas por professores e alunos, envolvendo a todos os sujeitos da sala de aula em sua definição e organização (Gramsci, 1989; Menezes, 2008). A disciplina não pode ser um fim em si mesma, mas deve estar relacionada com os objetivos maiores da instituição, tais como “formar o aluno como pessoa capaz de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1989, p.36). Neste sentido, “a disciplina se constrói pela interação do sujeito com os outros e com a realidade, até chegar ao autodomínio, levando à autonomia, que conduz à autodisciplina” (Estrella, 1994, p.24).

Essa concepção vai ao encontro de uma visão que acredita que a educação deve integrar professores e alunos em uma criação e recriação do conhecimento compartilhado. A sala de aula não é encarada somente como lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também o local de ensino-aprendizagem de valores e comportamentos, de construção de uma mentalidade científica, lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar pessoal e coletivo (Siqueira, 2005). Busca-se, então, um investimento na construção de uma coletividade, que pode, assim, abrir espaço para uma humanização do ensino, que levaria a um aumento do respeito e da afetividade. A disciplina é, portanto, um circuito afetivo entre a criança/adolescente e o adulto, uma relação de afeto e respeito, um relacionamento harmonioso no qual o diálogo e a afetividade sejam ingredientes indispensáveis para uma ação recíproca de cumprimento de normas. Ela é uma mistura de conhecimento, percepção, clareza de objetivos, interesses, diálogo e bom humor (D’Antola, 1989; Vasconcellos, 2000; Mresh, 2003; Pacheco, 2003; Schetinni Filho, 2004; Antunes, 2005; Oliveira, 2005; Parolin, 2005). Assim sendo, não se pode mais encarar a disciplina como manutenção da ordem e obediência a regras pré-estabelecidas, através de ameaças de punição, mas sim como uma construção que se dá através de compromissos, acordos firmados entre as partes (Guzzoni, 1995; Koff e Pereira, 2001; Rebello, 2002; Aquino, 2003; Antunes, 2004; Vergés e Sana, 2004; Oliveira, 2005; Menezes, 2008). Ela continua sendo vital no processo educativo, pois “é no esforço e disciplina que se constrói um equilíbrio, porém o esforço mais a disciplina não compõem a fórmula de qualquer atroz sofrimento” (Morais, 2001, p.25). No entanto, ela deve ser resultado de uma negociação e construção coletiva e cooperativa de trabalho e das

relações humanas, além de estar sempre inserida em um contexto sócio-histórico, e não como resultado de uma imposição exterior (Estrella, 1994; Almeida e Silva, 1998; Oliveira, 2005; Costa, 2007).

3.2.4.1.

As crenças

Além da afetividade, para construir uma disciplina consciente e interativa, é necessário conhecer as crenças que cada sujeito possui a respeito do tema (in)disciplina. Utilizo nesta Tese a concepção de crença defendida por Linde (1980, p.13), que define sistema de crença como

Um grupo de concepções coerente, que é focado em torno de um assunto central, e que não é compartilhado por todas as pessoas de uma determinada cultura, mas sim por apenas um grupo.

É necessário estudar as crenças para melhor compreender a construção da (in)disciplina pois, de acordo com Woods (1996), o que subjaz às ações e comportamentos das pessoas são as interpretações das situações nas quais estas se encontram, além daqueles que já foram vivenciados e estão relacionados com elas. As crenças são constituídas por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais que influenciam o que sabemos, sentimos e fazemos. São posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que têm suficiente validade, verdade, ou credibilidade para guiar o pensamento, o sentimento e o comportamento. São sociais, (mas também individuais), contextuais, dinâmicas e paradoxais (Barcelos, 2006a, p.151). Assim, o sistema de crença ajuda os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmo e serve de base para ações subseqüentes (Johnson, 1999; Nisbett e Ross, 1980; Harvey, 1986; André, 1995 e 1999).

Podemos afirmar que o termo crença se refere à aceitação de uma proposição para a qual não há um conhecimento convencional e demonstrável, sem fronteiras claras, e para o qual se reconhece que há um desacordo, podendo existir uma sobreposição de crenças em áreas diferentes. É importante afirmar que elas mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos

nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas (Barcelos, 2006b).

As crenças não podem ser observadas ou mensuradas diretamente, mas devem ser inferidas daquilo que as pessoas dizem, pretendem ou fazem. Por conseguinte, só podem ser hipotetizadas de acordo com pistas, da mesma forma que são apoiadas ou contraditas por outras pistas. Isto ocorre porque as questões discutidas são percebidas através das “lentes” pelas quais os sujeitos percebem e verbalizam seus pensamentos e atitudes. É possível, portanto, ouvir de um professor que apresenta atitudes autoritárias em sala de aula que ele encara a disciplina como uma construção conjunta na qual o professor dá voz aos seus alunos (Pajares, 1992; Woods, 1996; Barcelos, 2006(b)). Isto ocorre porque o sistema de crenças não lida somente com a questão de como as coisas são, mas também como elas deveriam ser, uma vez que lidam com valores que são ativados ou construídos quando os sujeitos se vêem atuando nas mais diversas situações. Por seu valor avaliativo e pelo forte impacto no comportamento humano, é possível afirmar que algumas crenças permanecem resistentes a mudanças mesmo diante de novos paradigmas (Barcelos, 2006(b); Basso, 2006).

Podemos afirmar que a distância social entre professores e alunos é marcada por diferenças de conhecimentos de mundo, expectativas, maneiras de ser, sistemas de crenças e valores. Essas diferenças podem determinar o tom das interações que ocorrem na sala de aula e em todo o contexto escolar, uma vez que, muitas vezes é pelo olhar do professor, a autoridade constituída no contexto da sala de aula, que alguns comportamentos parecem incivilizados ou indisciplinados (Blin e Deulofen, 2005). Isso ocorre porque os sujeitos criam padrões de correção, atribuem valores e elegem, arbitrariamente, identidades específicas como parâmetros de normalidade e positividade segundo os quais outras identidades são definidas como desviantes, negativas ou problemáticas (Moita Lopes, 2002).

Assim, uma mesma ação dos alunos pode ser avaliada ou não como comportamento de indisciplina em função do observador que a julgue, pois, na escola, as questões disciplinares são decididas de forma subjetiva e dependem do julgamento do sujeito que possui maior poder no contexto, em geral, o professor. Em consequência, é sua definição de mau comportamento que prevalece em defesa de suas próprias necessidades e interesses (Gotzens, 2003). Em muitas

situações, essas definições dos professores podem gerar problemas na interação professor-aluno, uma vez que o professor leva para a sala de aula uma série de estereótipos e preconceitos baseados em crenças fortemente sedimentadas, e tendo em mente um aluno ideal. Ao buscar o aluno ideal, o professor não leva em conta as realidades de seus estudantes, e acaba impossibilitado de lidar de modo eficiente com as questões extraconteúdo que ocorrem no contexto escolar (Mantovani, 2001; Mresh, 2003).

3.2.4.2.

Os estereótipos

Outra questão que está diretamente ligada à questão das crenças é o senso comum, uma configuração espontânea, fragmentária, e acrítica do pensamento e do entendimento da realidade, e que nasce a partir da repetição exaustiva e incontestada de uma determinada crença, tornando-se uma verdade absoluta (Luckesi, 1994). A partir do senso comum, surgem na escola mitos que, com o tempo se fossilizam, tornando-se axiomas e como tal não são discutidos ou questionados, passando a ser aceito como o justo, o correto e o verdadeiro (Zagury, 2006). As crenças, reforçadas pelo senso comum, acabam por construir estereótipos, entendidos como “uma crença rígida, excessivamente simplificada, aplicada tanto aos indivíduos como categoria, quanto aos indivíduos isoladamente” (Johnson, 1995, p.93). Os preconceitos e os estereótipos também são aprendidos na cultura ambiental, uma vez que as condutas associadas às nossas expectativas podem contribuir para o êxito de uns e o fracasso de outros (Abelson, 1979; Linde, 1980; Pajares, 1992; Woods, 1996; Morales, 2001).

Quando certos estereótipos são cristalizados, fossilizados, esta situação favorece a manutenção do *status quo* vigente, pois não há uma reflexão crítica e comprometida, que pode contribuir para uma série de transformações na sociedade (Luckesi, 1994). Um estereótipo que costuma existir na sala de aula é o de que a falta de interesse em aprender é sempre um ato indisciplinado que desrespeita, *a priori*, a figura do professor (Mresh, 2003). Assim, o estereótipo, se torna um problema social quando a mesmice proíbe a diferença, ou quando nos

julgamos possuidores de valores mais corretos dos que aqueles apresentados pelas outras pessoas, e, através deles, julgamos, estigmatizamos e inferiorizamos os outros (Mresh, 2003; Skliar, 2003).

No entanto, acredito, baseada na perspectiva dialógica de mundo de Bakhtin, e em consonância com o pensamento de Carlos Skliar (2003, p.20), que aquilo que tem sido normalizado, estereotipado, fossilizado pode acordar a qualquer momento e fazer com que não continuemos acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossos conhecimentos, nosso modo de ver o mundo, nossa mesmice não significam TODO o tempo, TODO o espaço, TODA a cultura, TODA a língua, TODO o conhecimento, TODO o modo de ver o mundo, TODA a humanidade (grifo meu). Neste sentido, para que a escola mude, é necessário que mudem também as crenças, os valores e as atitudes dos atores sociais que, por meio de sua ação de seu discurso, constroem a organização (Canário, 2006).

3.2.4.3.

Os limites

Na visão de disciplina consciente e interativa, outra questão importante é o conceito de limites, estabelecidos por todas as sociedades e necessários à convivência social. Segundo De La Taille (2000, p. 12), “limite” remete à idéia de fronteira, de linha que separa territórios, mas também significa aquilo que pode ou deve ser transposto, uma vez que todo limite separa dois lados. O problema, segundo o autor, reside em saber se o limite é um convite a passar para o outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só.

Impor limites é perceber que ninguém pode fazer somente o que deseja e o que gosta, ou seja, é “iniciar o processo de compreensão e apreensão do *outro*”, (Zagury 2000, p.17) (cf. capítulo 4). Os limites fazem parte da formação da criança e devem nortear todo o processo educativo, não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados em uma determinada situação, mas também em relação aos valores que futuramente vão nortear suas decisões sobre o que é certo e o que é errado (Rebelo, 2002; Pedro-Silva, 2004; Vergés & Sana, 2004; Brueb, 2008; Menezes, 2008).

O estabelecimento de limites, uma função primordialmente da família, dá à criança a noção de realidade, uma vez que estes “servem de parâmetros para os relacionamentos que se estabelecem, garantem a justiça, auxiliam a cooperação e a convivência, preparando-a para enfrentar o mundo real” (Vinha, 2000, p.52). Sem esta construção de limites, as crianças e os adolescentes perdem a noção de regras sociais e podem vir a transgredi-las, consciente ou inconscientemente (Rebelo, 2002; Vergés e Sana, 2004; Pedro-Silva, 2004; Outeiral e Cerezer, 2005; Zagury, 2006). É importante afirmar que a educação e a disciplina devem apontar limites, mas que estes não devem sufocar as possibilidades de crescimento. Desta forma, é vital encará-los de forma positiva, situando os indivíduos em suas relações sociais, auxiliando-os em suas tomadas de atitudes e de consciência (De La Taille, 2000; Vinha, 2000; Zagury, 2000; Vergés e Sana, 2004; Oliveira, 2005; Brueb, 2008). Assim, se desde cedo a criança aprende, de modo claro, que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras da sala de aula são como contratos, estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas.

Podemos afirmar que a colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte. Segundo Freud, “não há civilização sem repressão, sem sérias restrições, sem limites” (Kupfer, 1995, p.75). Acredito que, assim como os pais, a escola, como instituição inserida dentro uma cultura, da sociedade, também deve estabelecer, de forma clara, seus limites, dentro dos quais os sujeitos participantes desse contexto interagem (Vinha, 2000). É importante frisar que o ambiente escolar, que influencia de modo vital a questão disciplinar, depende muito da transparência dos regulamentos, o que dá segurança a todos os sujeitos que interagem no contexto escolar (Blin e Deulofen, 2005; Menezes, 2008).

3.2.4.4.

O contrato pedagógico

Além da questão do limite, para que se desenvolva uma disciplina consciente e interativa em sala de aula, a idéia de contrato pedagógico tem grande importância, uma vez que se o aluno se sente envolvido com a disciplina, ele é o primeiro a desejá-la, respeitá-la e a fazer cumpri-la (Aquino, 2003; Masdeval, Costa e Paretas, 2003; Antunes, 2004). O contrato visa à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência, a partir da tematização das exigências e condições mínimas de funcionamento da relação professor-aluno em determinado enquadre institucional. Ele extrapola a questão do que é permitido ou proibido na escola, mas pressupõe abrir espaço para o diálogo constante entre professor e alunos para estabelecer o que é bom e justo em cada evento.

Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho pedagógico (o que será feito) e de convivência escolar (como deve ser feito) (Aquino, 2003). É preciso, portanto, orientar-se por diretrizes que possam ser assumidas por todos, o que se traduz em poucas normas, baseadas em princípios justos e consensuais sobre questões de importância vital para o funcionamento da escola (Gotzens, 2003; De La Taille, 2006). É necessário frisar que a sanção não é abandonada nesta visão, uma vez que a mesma faz parte do processo de construção social do sujeito, atribuindo-lhe a responsabilidade de seus atos e levando-o a se questionar sobre eles. Entretanto, a sanção só faz sentido para o indivíduo que transgride na medida em que pode desenvolver um sentimento de culpabilidade que lhe faça compreender o dano, o prejuízo ou o sofrimento ocasionado ao outro ou ao grupo (De La Taille, 2000; Blin e Deulofen, 2005).

De acordo com essa concepção, o termo “disciplina” deve designar as estratégias que o professor utiliza para ajudar seus alunos a se comportarem de maneira aceitável na aula, com respeito a cada um e em condições favoráveis ao ensino. De um modo ideal, a disciplina, resultado da harmonia e do equilíbrio entre autoridade e liberdade, visa reduzir de forma progressiva as intervenções do

professor, para se encontrar um equilíbrio entre autoritarismo e permissividade, de tal modo que a autoridade seja um valor importante e a disciplina um meio para conseguir a socialização e a maturidade pessoal do educando. Podemos determinar, portanto, que a disciplina é eficaz quando há respeito recíproco, constância na maneira de fazer, imparcialidade/senso de justiça e referência a um adulto (autoridade) (Rebelo, 1999; Masdeval, Costa e Paretas, 2003; Blin e Deulofen, 2005; Freire, 2006).

Acredito que a visão de disciplina consciente e interativa pode ser associada à visão de educação defendida por Paulo Freire, que acreditava que educar é um ato de amor, respeito a todas as visões de mundo, e troca de experiências entre os envolvidos (Freire, Oliveira e Machado, 1999; Rebelo, 1999). De acordo com essa concepção, o educador não pode se colocar na posição daquele que detém todo o saber. Ao se posicionar de um modo democrático, o educador reconhece que todos têm um determinado acúmulo de experiências de vida e, por isso, todos são, indistintamente, portadores de um tipo de saber (Oliveira, 2002; Oliveira, 2005). Dessa maneira, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia de respeitar o saber, a vivência, a contribuição do aluno, uma vez que estes, ao chegarem à escola, também têm o que dizer e não cabe a eles apenas escutar., pois significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do *outro*, ao gesto do *outro*, às diferenças do *outro* (Freire, 2006). Desta forma, dialogar, ouvir opiniões do aluno e dar apoio a sua autonomia são atitudes que favorecem uma mudança positiva de comportamento (Camargo, 1999; Oliveira, 1999; Marchesi, 2006).

A prática educativa, crítica, e democrática proposta por Freire, e na qual acredito que a visão de disciplina consciente e interativa encontra uma base semelhante, implica “reconhecer o(a) *outro(a)* como sujeito do conhecimento e da cultura, reconhecer no(a) *outro(a)* o direito de dizer a sua palavra e estabelecer ações concretas com o(a) *outro(a)*, permitindo a sua participação no processo educativo” (Freire, 1982, p.123). Para que haja diálogo, o *um* e o *outro* devem se dispor a tal, uma vez que o movimento do reconhecimento exige o agir de ambas as consciências (Vasconcellos, 2003). Desta forma, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, e, ao recusar uma arrogância e uma superioridade, assume uma humildade crítica, vital ao processo de desenvolvimento de cidadãos

verdadeiramente críticos e livres (Freire, 2006).

Além da predisposição para encarar o *outro* como sujeito interativo do processo de ensino-aprendizagem, a escola também deveria se distanciar da visão da prática educativa positivista que separa a dimensão cognitiva da dimensão afetiva da educação (Arantes, 2003; Oliveira, 2005). Cuidar da vida afetiva dos alunos, buscando conhecer os alunos e suas necessidades, não costuma estar entre as prioridades da ação educativa nas escolas. Contudo, a afetividade é uma dimensão crucial no desenvolvimento dos educandos e não pode ser excluída da cognoscibilidade. A educação não deve ser percebida como uma prática fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura racionalista.

Os sujeitos são produtos do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos (Arantes, 2003). O ser humano não é só razão e, inversamente ao postulado positivista da racionalidade técnica, a educação não é um processo exclusivamente racional, portanto a dimensão afetiva de professores e alunos é fundamental para o processo de organização das atividades pedagógicas. Além disso, bom e mau aluno são conceitos mutáveis e relativos, que dependem do momento histórico, das crenças, da cultura e do modelo educacional vigente no contexto sócio-histórico da época (Garcia, 2003; Marchesi, 2006). A sala de aula, portanto, deve ser compreendida com um espaço onde se cria um mundo de relações que são vitais para o estabelecimento de regras de convivência e a constituição de cidadãos críticos (Oliveira, 2005; Freire, 2006; Marchesi, 2006).

Acredito que a prática dialógica deve prevalecer no espaço escolar como forma de manutenção da disciplina, pois, ao valorizar a relação professor-aluno, o pensar crítico e a construção coletiva, esta prática favorece a participação, a criatividade, a tolerância, a conscientização de nossas possibilidades como participantes na construção do conhecimento de mundo em busca de uma sociedade mais justa. Acredito também que a prática dialógica é capaz de levar os alunos à cidadania, que exige não apenas a capacidade de escapar do domínio dos outros, mas também de se associar livremente a eles, uma vez que é a educação que possibilita o lento e difícil desligamento do ser humano de suas tentações egocêntricas. A partir de uma relação dialógica entre professor e aluno, o primeiro poderá mostrar que a disciplina não é um capricho docente, ou uma exigência

administrativa para garantir a “paz na sala”, mas que ela emana de demandas do próprio trabalho, exigências concretas, demarcadas e compartilhadas pelos indivíduos que compartilham um objetivo comum, o aprendizado e a liberdade (D’Antola, 1989; Meurieu, 2006; Brueb, 2008; Menezes, 2008). Nesse sentido, a liberdade é mais do que independência, pois “compreende a vontade e a capacidade de nos colocarmos um objetivo, o qual está baseado em valores morais, com os quais podemos conduzir nossas vidas de modo coerente” (Brueb, 2008, p. 29).

No próximo capítulo, discutirei o conceito de discurso e sua importância na construção do conceito de (in)disciplina