



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

**(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE POSTURA**

**Dissertação de Mestrado**

**Acedriana Vicente Sandi**

**FLORIANÓPOLIS**

**2002**

**Acedriana Vicente Sandi**

**(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE POSTURA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.**

**Orientador: Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.**

**Florianópolis, março 2002**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
COORDENADORIA DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476  
CEP 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL: (048) 331-7000 - FAX: (048) 331-7075

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **ACEDRIANA VICENTE SANDI** defendeu sua Dissertação de Mestrado no dia 15 de março de 2002 intitulada **(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE POSTURA**.

Declaramos ainda que, por decisão unânime, a Dissertação foi aprovada na sua forma final.

Florianópolis, 15 de março de 2002

  
NEIVA A. GASPARETTO  
Chefe da Seção de Expediente/Masis. 6670-7  
CCPGEP/UFSC

**Acedriana Vicente Sandi**

**(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE POSTURA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia, especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

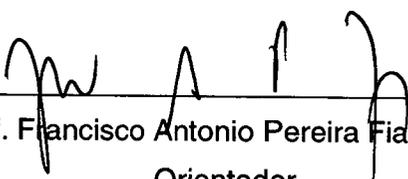
Florianópolis, 15 de março de 2002.



---

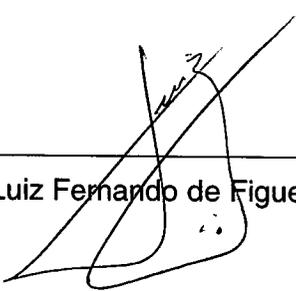
Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação  
em Engenharia de Produção

Banca Examinadora:



---

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.  
Orientador



---

Prof. Luiz Fernando de Figueiredo, Dr.



---

Prof.<sup>a</sup> Christianne Coelho de Souza Reinisch Coelho, Dr.<sup>a</sup>

## **Dedicatória**

*À grande educadora Maria de Lourdes que tive a sorte de nascer filha, incansável orientadora, incentivadora e amiga, que sempre acreditou, muito mais do que eu mesmo, em meu potencial. Com sua atitude esgarçava, cada vez mais, o meu potencial de crescimento pessoal e profissional;*

*Ao meu pai Acedir, que teve sua vida interrompida aos 27 anos mais que edificou, com todos que tiveram o privilégio de sua convivência, um legado de exemplos e de amizade que deixaram muitas saudades;*

*Ao grande companheiro e amor Flávio com quem divido os ideais de educação, bem como uma linda filha que, mesmo muito pequena, sempre entendeu as presenças/ausentes de sua mãe nas horas necessárias; e por simplesmente estarem em minha vida, dando-lhe a maior razão de sê-la;*

*À minha única e estimada irmã Anadricea, que esteve presente em cada conquista de minha vida, sempre proferindo palavras de encorajamento e de calma, mesmo quando os problemas pareciam superar as expectativas;*

*À minha grande e verdadeira amiga Marileusa, pelo apreço, carinho, companheirismo, sinceridade e acima de tudo apoio incondicional, na empreitada de escrita dessa dissertação e por ser minha irmã naturalmente consentida;*

*Aos milhões de alunos que foram marcados como (in)disciplinados e/ou marginais no processo educativo, que nunca saborearam a diferença como um fenômeno natural entre seres humanos e que tem em suas vidas a irreparável violência contra sua auto-imagem e sua autoconfiança;*

*E sobretudo, à DEUS que sob diversas formas esteve presente em minha vida, norteando meus caminhos.*

**Obrigada Sempre**

## **Agradecimentos**

*Ao Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho, pela sua grande capacidade de liderança e presença de "abelha" em minha vida, a quem dedico esta.*

*Ao Prof. Dr. Judas Tadeu Grassi Mendes, pela grande força e envolvimento nos momentos tão importantes da minha trajetória de vida. Também, por significar para mim, um exemplo de sucesso e persistência pessoal e profissional.*

*À todos os professores, mestres e doutores do que estiveram conosco, pelo convívio pessoal e virtual fraterno, pela amizade e pelos grandes incentivos.*

*À FAE-CDE pela oportunidade de frequentar as aulas, mesmo não fazendo parte de seu quadro de professores, deixando-me sempre à vontade e com sentimento de ser bem recebida.*

*Aos colegas, amigos da turma Mídia e Conhecimento pelo envolvimento e apoio, principalmente a equipe Paulo Freire: Douglas, Geraldo, Guto, Leatrice, Dirce, Jacque e Flávio, pessoas que estarão guardadas em meu coração.*

*Como não poderia deixar de ser, agradeço imensamente à Distribuidora Positivo, na pessoa do Sr. Ruben Formighieri, por todos os minutos, que acabaram transformaram-se em horas, que tive que sair mais cedo para poder chegar em tempo às aulas.*

*Também e finalmente, fico eternamente grata a meus antigos alunos, sem os quais este processo não se sucederia.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	xii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Justificativa .....	1
1.2 Estabelecimento do Problema .....	4
1.3 Objetivos Geral e Específico .....	5
1.3.1 Objetivo Geral .....	5
1.3.2 Objetivo Específico .....	5
1.4 Hipóteses Gerais e Específicas .....	5
1.5 Metodologia .....	6
1.6 Limitações .....	6
1.7 Descrição dos Capítulos .....	6
<b>2 (IN)DISCIPLINA: CONCEITOS E APLICAÇÕES</b> .....	8
2.1 A Administração da Disciplina .....	10
2.2 A Natureza do Problema Disciplinar .....	12
2.3 A Postura Docente Diante da Questão Disciplinar .....	14
2.4 Indisciplina como Força Legítima de Resistência .....	16
2.5 A Disciplina no Ofício Docente Contemporâneo .....	19
<b>3 LIMITES: UM DESAFIO NO TRABALHO DOCENTE</b> .....	21
3.1 Desenvolvimento Humano: Limites a Serem Transpostos .....	22
3.2 Convivência Social: Limites a Serem Respeitados .....	24
3.3 Privacidade: Limites para a Intimidade .....	30
<b>4 MORAL: ESTEIO, TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DA DISCIPLINA</b> .....	34
4.1 Uma Leitura Piagetiana sobre Moralidade e Indisciplina .....	35
4.2 Moralidade Sob a Ótica de Lawrence Kohlberg e suas Relações com a Indisciplina .....	41
<b>5 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	48
5.1 Autoridade e Autonomia .....	51
5.2 A Autoridade da Escola e do Professor .....	54

<b>5.3 Contrato Pedagógico - Um Pacto Necessário à Organização do Trabalho Escolar</b> .....	59
<b>6 A INDISCIPLINA E AS RELAÇÕES DE PODER - FASCINANTES DESAFIOS: FOUCAULT E EDUCAÇÃO</b> .....	62
<b>6.1 Mecanismos Disciplinares nas Relações de Poder e o Processo de Resistência</b> .....	66
<b>6.2 A instituição Escolar e a Prática Docente Sob a Ótica Foucaltiana</b> .....	70
<b>7 CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>ANEXO 1 - APRESENTAÇÃO: SLIDES DEFESA</b> .....	79

## RESUMO

SANDI, Acedriana Vicente. **(In)disciplina escolar: uma questão de postura**. Florianópolis, 2002, 79f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Questões relacionadas à problemas disciplinares deixaram de ser um tema esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez um dos assuntos mais discutidos em encontro de educadores. O foco do problema está em como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado. E ainda, até que ponto essa recusa à moldar-se as regras institucionais não é a possibilidade de constituição da autonomia – bandeira de luta de muitos projetos político-pedagógicos. O trabalho docente acaba se deparando com uma linha divisória muito tênue entre indisciplina e violência, esgarçando os limites da convivência social e tomando-se refém do emaranhado de significados e valores que a indisciplina escolar comporta. A indisciplina, como problema teórico e prático, em geral é tratado de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário. Essa dissertação tem o objetivo de promover uma análise abrangente do tema à luz de alguns referenciais teóricos contemporâneos e imprescindíveis como o poder em Foucault, a moralidade em Piaget e Kohlberg e suas imbricações com questão disciplinar. Busca, também, retirar o ônus disciplinar da figura exclusiva do aluno, encaminhando a análise da indisciplina, principalmente, como produto da postura docente.

**Palavras-chave:** educação; disciplina; poder; relação professor-aluno.

## ABSTRACT

SANDI, Acedriana Vicente. **(In)disciplina escolar: uma questão de postura**. Florianópolis, 2002, 79f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Questions about discipline problems will leave to be a subject in day by day at the Brazilian school when it returns the topic more argue between the educators. The main problem part in with manage indisciplined. Then when a child doesn't want to mold itself about Institute rules and can't build freedom. The teachers job finish when look at between indiscipline and violence. The discipline problem theoretical and practice then it make in that moment without consequence. In this text should show some geuestions by FOUCAULT and morality by PIAGET and KOHLBERG and your questions discipline. We show about that the students don't have all exclusive fault and we are walking an analyse of the indiscipline main with the teachers post.

**Key words:** education; discipline; power; relationship between; teacher and student.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa

No ambiente escolar, falar em (in)disciplina, já se tornou uma constante. Muitos professores tratam do tema dentro de um contexto isolado e na maioria das vezes, dizendo respeito somente à postura dos alunos. A medida que vamos aprofundando um pouco mais o tema – (in)disciplina – visualizando os desdobramentos e efeitos, percebemos que estamos diante de um acontecimento sustentado por posições éticas (dimensões da relação consigo próprio) e políticas (dimensões da relação com o trabalho histórico dos homens) diante da existência. O que vem a ser um ato indisciplinado? Sônia Moreira França define esse ato "como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los". (Aquino, 1996, p.139). Não se pode pensar a educação fora do domínio da ética e da política, pois é dentro dela que nos perguntamos: o que fazemos para ser o que somos? E o que podemos fazer para nos modificar e modificar o mundo em que vivemos? Não existe outra saída que não seja debruçar-nos de forma responsável sobre os estudos produzidos sobre o tema entendendo, em última instância, que o ato indisciplinado é uma força que precisa ser trabalhada a fim de explicitar a que veio.

Desguarnecido de um aporte teórico, invariavelmente os professores acabam por tratar a (in)disciplina através de concepções parciais, preconceituosas e moralistas. Defendem, em quase todos os discursos, que a (in)disciplina escolar é causada por famílias desestruturadas, que não educam adequadamente os filhos e não impõe os limites necessários. Sugerem encaminhamentos para outros profissionais (psicólogos,

terapeutas, entre outros) tratando o comportamento do aluno que se fosse uma doença que merece ser conhecida e curada. Predomina a versão de que comportamentos indisciplinados são essencialmente negativos, atrapalham a aprendizagem escolar, revelam falta de educação, ataque ou patologia e devem ser enfrentadas por medidas moralizadoras, punitivas ou médico-psicológicas, isto é, que seus portadores devem ser culpabilizados, punidos ou curados, de modo que esses comportamentos sejam, de qualquer forma, eliminados. Esse raciocínio permite classificar alguns alunos como indisciplinados e concluir que eles requerem, para mudar seu comportamento, limites impostos de fora e transmissão de valores, no intuito de suprir a suposta deficiência moral. Nessa perspectiva, os indivíduos cometem atos de indisciplina por razões individuais, cuja origem pode ser localizada em sua história pessoal ou familiar e explicada por características de personalidade, com maior ou menor resistência à frustração.

O dia-a-dia da escola dá conta de uma outra realidade. A disciplina pretendida pelos professores não é aquela que, potencializa o processo de ensino e de aprendizagem e o respeito entre os protagonistas da vida escolar. Os atos de indisciplina relatados e observado pelos professores referem-se às questões morais e podem ser discutidos quanto aos seus aspectos normalizadores e domesticadores, ou seja, dizem respeito a um conjunto de normas arbitrárias, inconstantes, imprecisas, parciais, ideológicas, porém raramente, às regras negociadas e necessárias à vida escolar. Nesta perspectiva, torna-se possível reconhecer como positivas e apropriadas muitas atitudes dos alunos consideradas (in)disciplina pelos professores, e, entender como lúcidas e pertinentes muitas atitudes enquadradas como desajustadas. Assim, é preciso resistir a tratar e curar crianças e adolescentes que são essencialmente saudáveis, como também, é fundamental buscar intervir sobre práticas e processos escolares inadequados, e não naturais e necessários.

Aproximando o foco sobre a (in)disciplina, este trabalho se propõe a buscar referenciais teóricos apropriados para explicar e intervir na complexa realidade da instituição escolar e uma de suas maiores produções – a (in)disciplina. Existem, bem

sabemos, inúmeras relações de poder dentro do espaço institucionalizado que chamamos de escola. A questão é: há algum tipo de relação entre poder e indisciplina? Foucault nos deixou um considerável legado que auxilia qualquer educador que esteja interessado em compreender as interconexões existentes na dinâmica do poder. Ele acolhe aquilo que socialmente é considerado à margem do aceitável e lhe atribui estatuto de existência, explicável pelos mesmos mecanismos de exclusão. Quer dizer, demonstra de modo consistente como o fato de estigmatizar e reprimir, por meio procedimentos institucionalmente legitimados e/ou legalmente previstos, incita as práticas que se quer eliminar ou combater. Para podermos dar conta de algumas formas de (in)disciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambigüidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação. A escola tem um poder de dominação que não tolera as diferenças e esse processo aciona formas de resistência dos que não se submetem às imposições, simplesmente porque alguém quer que seja assim. Quanto maior a repressão, maior o movimento dos alunos para assegurar a vitalidade da sua existência como corpo discente.

Como equacionarmos os interesses de alunos e professores? A visão ingênua de que a paz é a ausência de todo o conflito não ajuda em nada no enfrentamento desse problema. Muitas dinâmicas no interior da escola que agridem a 'boa ordem', retratam entre outros aspectos, os equívocos dos professores em face das necessidades, interesses e possibilidades dos alunos. Somente uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas poderá fazer com que a (in)disciplina seja encarada sob uma perspectiva diferente. Deve-se objetivar que os princípios que dão sustentação às regras a serem cumpridas tenha como pressuposto a justiça e seja fruto da construção de todos os envolvidos. As ações devem ter suas bases no princípio do respeito à essas regras e não da obediência cega. A educação para a docilidade (obediência cega) desenvolve nos alunos uma dependência quase infantil, que os impede de crescer como sujeitos autônomos – condição imprescindível para o exercício

da criatividade, do raciocínio e para o amadurecimento das relações. O cotidiano escolar não é estático e repetitivo, possui um dinamismo próprio, em que os mecanismos de dominação e resistência, opressão e contestação, ocorrem juntamente com a reelaboração dos conhecimentos, atitudes, crenças e diferentes modos de compreender o mundo e a realidade.

## **1.2 Estabelecimento do Problema**

- Pode haver aprendizagem significativa sem disciplina? O professor, dentro do contexto de sala de aula, pode colaborar com a (in)disciplina?
- A autoridade do professor pode ser conquistada através das suas competências? Essa autoridade é necessária no processo de construção do conhecimento?
- Planejamento e a Organização docente podem contribuir para o sucesso do processo educativo?
- A participação de professores e alunos na elaboração do regimento interno de uma escola influencia no cumprimento das normas nele estabelecidas?
- A formação acadêmica dos professores contempla, com suficiente profundidade, disciplinas que abordam questões referentes ao desenvolvimento humano e a importância da afetividade no contexto da produção do conhecimento?
- que se considera um comportamento "indisciplinado"? Em quais condições esse comportamento acontece?

### 1.3 Objetivos Geral e Específico

#### 1.3.1 Objetivo geral

Investigar interferências de ações do corpo docente na postura disciplinar dos alunos no ambiente escolar.

#### 1.3.2 Objetivo específico

- a) Analisar as relações professor-aluno: ação e reação.
- b) Contribuir com o corpo docente numa reflexão sobre sua postura e as implicações desta no ambiente escolar.
- c) Repensar o que se considera comportamento "indisciplinado" e para quem o é.
- d) Verificar as condições em que acontece o comportamento "indisciplinado".

### 1.4 Hipóteses Gerais e Específicas

- Salvo alguns distúrbios muito específicos de aprendizagem, bem diagnosticados pela neuropsicologia e por psicólogos clínicos, a maioria dos alunos não é indisciplinada por natureza. São ativos, inquietos, cheios de energia e curiosidade, o que, para alguns professores, transformou-se em sinônimo de indisciplina.
- A ação educativa planejada é intencional. A disciplina interna, entendida como – *disponibilidade para* – deve se fazer presente tanto no corpo docente quanto no discente para o êxito do trabalho educativo.
- Para que o professor consiga interferir no processo educacional de forma positiva e significativa é preciso que o mesmo exerça a sua autoridade em todas as dimensões que compõe um grande profissional: intelectual, ético e humano.

- A co-responsabilidade no cumprimento das normas pré-estabelecidas por um grupo socialmente constituído, passa inevitavelmente pela participação de todo grupo na elaboração dessas normas.

## **1.5 Metodologia**

O método de abordagem é hipotético-dedutivo por preencher um espaço do conhecimento, em tese conhecido, mas não suficientemente relacionado como necessário.

Trata-se de pesquisa de valor prático-teórico que pressupõe resultados capazes de modificar posturas, tanto do professor quanto do aluno, como protagonistas do processo educativo.

## **1.6 Limitações**

Pela limitação do tempo certos indicadores e pistas identificadas ao longo da dissertação não foram explorados com a profundidade desejada pelo autor.

## **1.7 Descrição dos Capítulos**

A dissertação está estruturada em sete capítulos e Referências Bibliográficas. Este primeiro capítulo apresenta o problema de pesquisa, justificativas, objetivos, hipótese e limitações.

O segundo capítulo estabelece o pano de fundo a partir do qual se dará a reflexão da autora. Conceitos básicos para o desenvolvimento do tema são estabelecidos.

A discussão das três dimensões do "Limite" e suas relações com o tema em questão, são apresentados no capítulo três. Pontua-se concepções sobre Moral e suas implicações com a (in)disciplina sob a ótica Piagetiana e Kohlberiana,

explorando o desenvolvimento da consciência da regra no ser humano, no quarto capítulo. Articula-se estas reflexões com os trabalhos desenvolvidos por Durkheim, relacionados a concepções sobre respeito, buscando também as contribuições de Bovet. O quinto capítulo nos remete à reflexões sobre autoridade e autonomia e suas imbricações com questões disciplinares, bem como o contrato pedagógico – como um pacto necessário à organização do trabalho escolar. O sexto capítulo foi destinado aos fascinantes desafios impostos por Foucault sobre as relações de poder, os mecanismos disciplinares e o processo de resistência – profícuo terreno para discutirmos a (in)disciplina.

As conclusões parciais e possíveis são apresentadas no sétimo capítulo, seguido das Referências Bibliográficas.

## 2 (IN)DISCIPLINA: CONCEITOS E APLICAÇÕES

Para entender o que vem a ser disciplina, temos um recurso que auxilia o início dessa reflexão: o dicionário de Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda, traz várias definições para o termo disciplina:

- a) relação de subordinação do aluno ao mestre;
- b) ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.);
- c) observância de preceitos ou normas;
- d) ensino, instrução, educação.

Iniciaremos a análise a partir das definições encontradas neste dicionário que registra o uso que fazemos do termo disciplina. A partir dessas definições é possível refletir sobre os significados próprios ao uso dessas noções, bem como suas implicações sobre as tarefas de ensino e as tarefas escolares cotidianas.

Seria interessante apontar que, dentre as quatro acepções conferidas, à palavra disciplina no dicionário em questão, somente uma, a letra c, não faz referência direta ao processo educacional. Este forte laço entre disciplina e escola está fortemente arraigado em nosso pensamento, oriundo de outras instituições sociais onde a ordem e a hierarquia se configuram como um modo de vida, caracterizando as pessoas que de alguma forma ferem estes preceitos como "indisciplinados". É preciso ressaltar que as palavras disciplina e escola estão umbilicalmente ligadas, pois a própria etimologia do termo disciplina, deriva da palavra latina "disco", significa "aprendo". "Sua raiz encontra-se na idéia de uma submissão do aprendiz às regras e as estruturas do que pretende aprender ou à autoridade do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma área de conhecimento ou em uma arte". (Carvalho, 1996, p.132). As regras encontram seu significado como um caminho para aprendizagem. Chegamos a tentação essencialista de imaginarmos que existe a "verdadeira disciplina" – refletida diretamente em comportamento observável – "que se define independentemente do contexto e

impõe-se como um objetivo único e universal para o qual devemos sempre tender ou do qual devemos sempre nos aproximar". (Carvalho, 1996, p.132). É possível atribuir a essa crença de que exista um único tipo de comportamento, a que chamamos disciplinado, a responsabilidade por muitas aflições que temos em relação à suposta indisciplina dos alunos. Podemos observar, por exemplo, o silêncio. Para muitas pessoas o silêncio em sala de aula sempre denota disciplina, porém, sabemos que o silêncio não garante a disciplina, nem muito menos pode garantir o aprendizado: a construção de conhecimentos. Tal advertência, é importante porque ressalta a idéia de que seguir regras em silêncio não implica necessariamente no trabalho consciente de conteúdos.

Neste sentido, "a ação disciplinada é, freqüentemente, um saber-fazer e não um saber proposicional; é um tipo de ação e não a posse de um discurso. Transferindo essas idéias para a sala de aula, a disciplina não necessariamente precede de forma discursiva o trabalho, mas concretiza-se em um trabalho" (Carvalho, 1996, p.134). Ela nem sempre necessita da clareza das regras do comportamento apresentadas verbalmente, mas sempre necessita da clareza dos meios e objetivos para o desenvolvimento de um trabalho tanto de ensino quanto de aprendizagem. Esse trabalho é possível porque há uma ação metodódica, portanto regrada e disciplinada, mesmo que nem todos os comportamentos sejam imediatamente identificados como "boa ordem". A disciplina está diretamente associada a uma forma ou um método de trabalho que deve ser incentivado dentro do ambiente escolar. Assim ao estabelecer regras, formas de trabalho, ou seja, disciplina, o professor não impede o aluno de criar; ao contrário possibilita a criação. Se as regras fossem sempre e exclusivamente regulamentadoras, talvez esse impedimento fosse verdadeiro, mas elas também são constitutivas, ou seja, as regras e proibições do trânsito não visam impedir o deslocamento de veículos, mas ajudá-lo – a sua existência organiza e permite o deslocamento.

Wallon afirma que a disciplina poder ser entendida diferentemente, segundo a tarefa do mestre é considerada como puro ensino ou de educação e segundo o aluno é considerada como uma simples inteligência a guarnecer de conhecimentos ou como um ser a formar para a vida (Wallon apud De La Taille, 1992, p.24). Mesmo sendo bastante complexo o entendimento de disciplina escolar, pois são inúmeros os pontos de vista sobre o assunto, a verdade é que há um consenso sobre o fato de que sem disciplina não se pode fazer um trabalho pedagógico significativo.

## **2.1 A Administração da Disciplina**

O que seria uma sala de aula disciplinada? Como caracterizar um professor que seja gestor da disciplina. Poderíamos afirmar de forma bem objetiva, que uma sala de aula disciplinada "é toda aquela que ofereça ao professor oportunidades adequadas para o desenvolvimento do seu processo de ajudar na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e atitudes socialmente aceitas por parte dos alunos". (Celso Antunes, 1999, p.84). Como já pontuamos anteriormente, a idéia de disciplina está muito próxima da idéia de escola. Atualmente a escola vê-se diante de três papéis que são socialmente cobrados. O papel epistemológico – trabalhando os conhecimentos acumulados pela humanidade; o papel socializante – permitindo e preparando o convívio em grupo, e o papel profissionalizante – assegurando condições para o acesso e permanência no mercado de trabalho. A eficiente gestão da disciplina por parte do professor está em saber dirigir uma sala de aula de forma organizada e eficaz, portanto uma intervenção intencional e planejada alcançando os objetivos a que se propõe ao intermediar o processo de construção do conhecimento, mas também o ajudando no processo de socialização, em sintonia com as exigências do mercado. Em síntese, a disciplina auxilia o professor a consolidar o seu planejamento, portanto, atingir seus objetivos, e, os alunos, favorecendo condições adequadas para o seu crescimento cognitivo e emocional. Esse conceito parece óbvio, mas a escola encontra-se inserida em um contexto maior que dá sustentação e ambiente para a formação das pessoas, interferindo diretamente no processo pedagógico.

É importante estar atento ao cenário mais amplo, porque, as vezes, o que parece ser indisciplina, nada mais é que a "disciplina" dos nossos tempos. Falar em disciplina no ambiente escolar brasileiro, reporta, antes de mais nada, a observância da disciplina na sociedade brasileira. Para uma vida em sociedade, necessitamos de regras que sustentem as condutas humanas, propiciando um espaço organizado onde, no caso do Brasil, dê suporte a democracia. As regras construídas em uma sociedade, vão desde o respeito às sinalizações de trânsito até o cumprimento das leis constitucionais. O exemplo, os ensinamentos de geração em geração, garantem a sua perpetuação e/ou mudanças, se o grupo social assim o desejar.

Faz-se necessário considerar a história da formação do povo brasileiro, com a escravidão gerando comportamento de servidão, de mando e de submissão em que o indivíduo é desrespeitado em sua condição de pessoa humana e tratado como "objeto" de manipulação de seus "proprietários". Passando ainda, ao longo da história de nosso país, o que se tem observado é que mesmo com a implantação do regime republicano, cujo fundamento básico é o bem comum e o bem público a todos os cidadãos, esse quadro de violência pouco se modificou. Estes períodos trouxeram elevados custos à convivência democrática do povo, com muitas violações e mutilações.

Atualmente a sociedade, essencialmente capitalista, valoriza o consumo, as coisas materiais, a aparência em detrimento da essência da pessoa humana. É um total desvirtuamento do significado de ser gente. Valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, tolerância são pouco estimulados na prática da convivência social. A quase inexistência dessas práticas dão lugar a lei do mais forte, a necessidade de se levar vantagem em tudo, e daí a brutalidade e a intolerância. O ideal seria que a escola pudesse ficar isenta de tais práticas, mas, na verdade, todos somos produtos do conjunto das relações sociais de uma determinada sociedade da qual fazemos parte. Daí a importância de termos conhecimento de como essas relações são produzidas para podermos pensar alternativas de superação.

## 2.2 A Natureza do Problema Disciplinar

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da pressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que "as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina" (Guimarães, 1996, p.77). A organização interna, a eficiência do corpo docente e administrativo, os sistemas de sanções, o estilo de autoridade exercida e as oscilações diante de problemas acadêmicos são fatores que influenciam diretamente a constituição da atmosfera escolar. Não são poucas as escolas brasileiras, sobretudo particulares, que exaltam o sucesso de seus alunos e este é conseguido, algumas vezes, por intermédio de uma seleção perversa e excludente, de um sistema de aulas que exalta apenas volume de informações obtido através de um regime de autoritarismo que robotiza o aluno, algumas vezes preparando-o para o ingresso no curso superior, mas certamente não para o curso superior e menos ainda para sua vida como cidadão.

Alguns fundamentos são imprescindíveis para que a escola consiga gerar um ambiente favorável para a construção da aprendizagem, circunstância que não as exime de ser rigorosa, mas lhe permite obter de seus alunos excelentes respostas sociais e acadêmicas. É preciso apresentar um conjunto, relativamente pequeno e simples, de normas disciplinares, que são, entretanto, extremamente, claras e exercidas com coerência. Essas regras apresentam fundamentos democráticos e, dessa forma, os alunos ajudam a construí-las e reconstruí-las de maneira dinâmica e evolutiva.

Canais claros e imediatos de comunicação com todos os envolvidos na vida da escola. Equipe Diretiva, professores e alunos abertos ao detalhe e expostos a crítica: currículos e planos pedagógicos que se preocupem com a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, a exploração de todas as inteligências do aluno e do professor, estratégias e meios para que o aluno se autoconheça e explore positivamente suas relações interpessoais, e, principalmente,

uma sistemática de avaliação que consiga encorajar os alunos, diagnosticando a sua caminhada para servir como válvula propulsora do desenvolvimento. Por último, porém não menos importante, instalações adequadas para atividades culturais, esportivas e recreativas.

Certamente, dentro de sala de aula muitas ações pedagógicas originam problemas de natureza disciplinar. Assim como os alunos têm personalidades diferentes, e estas muitas vezes interferem no quadro de leitura da realidade, isso também ocorre entre os professores. Como em todas as profissões, existem profissionais mal preparados, apáticos, e até mesmo mal intencionados e que quase se valem de sua ação sobre os alunos como meio de exercício arrogante de suas frustrações. Atitudes dessa natureza, não apenas no controle disciplinar, mas também na forma como trabalham seus currículos, representam difíceis obstáculos de superação. Acrescenta-se a isso, a maneira como este se apresenta para o aluno, a tolerância com relação as suas dúvidas, a forma como utiliza as sanções, seu preparo para alterar aulas expositivas com outras formas de trabalhar, a responsabilidade com que foi acordado com os alunos, seu senso de justiça, a intensidade com que acredita no potencial de seus alunos, sua adaptação às turmas, a sobrecarga que se impõe e que o afasta de um trabalho de preparação cuidadosa, as formas como avalia – tudo isso, se não adequado, condiciona atitudes de indisciplina. Sem dúvida é ingênuo atribuir ao docente a responsabilidade da essência (in)disciplinar tanto quanto atribuir somente a conduta dos alunos. Mas também deve ser alvo de nossa reflexão a pergunta: porque com determinados professores os alunos envolvem-se e trabalham de forma positiva e com outros professores, não? É preciso deixar de acreditar que a paz, a harmonia e o equilíbrio, em sala de aula, signifiquem ausência de todo o conflito. Ensinar nunca foi fácil e todo professor precisa se descobrir um eterno aprendiz; quando falta esta visão, falta também uma disciplina pensada e organizada por todos, integrando as visões diferentes e ponderando todos os lados envolvidos no processo educativo.

### **2.3 A Postura Docente Diante da Questão Disciplinar**

Um ponto comum na discussão dos professores é que o trabalho não pode realmente se efetivar sem esforço, dedicação e, principalmente, disciplina. A disciplina, todavia, não pode ser entendida como se tivesse uma finalidade educativa em si mesma. Neste sentido, não pode ser puramente exterior, baseada num conjunto de regras de conduta, normas disciplinares e hierarquias rígidas. Ao contrário, a necessidade da disciplina acontece não por mero autoritarismo ou arbitrariedade dos responsáveis pela condição do trabalho escolar, mas como condição indispensável para conduzir uma prática pedagógica de qualidade. Assim colocar uma ênfase especial na disciplina implica procurar assegurar, por parte dos professores, o seguinte: de um lado a garantia do êxito do processo de aprendizagem, e, de outro colocar o indivíduo em condições de desenvolver a autonomia consciente para uma intervenção social que sempre busque a justiça, a honestidade e o comprometimento, melhorando sempre as condições da vida em sociedade. Nessa perspectiva a disciplina deve ser acompanhada da sua compreensão da necessidade, da sua utilidade, da sua obrigação.

A disciplina tem-se constituído em preocupação e apreensão permanentes dos professores que, no entanto, pouco ou quase nada tem avançado na compreensão do assunto. Em geral, quando os educadores referem-se ao problema da disciplina passa a ser entendido como o da indisciplina do aluno. As reclamações dos professores são as mais variadas possíveis: os alunos são insubordinados; depredam o patrimônio escolar; roubam; brigam; não prestam atenção às aulas; não estudam; não fazem as lições de casa; e assim por diante.

Podemos dizer que essas reclamações dos professores são corretas e pertinentes, na medida em que o andamento do fazer pedagógico não pode conviver com todos esses desmandos. Os professores, perplexos e atordoados, passam a aplicar medidas corretivas para tentar eliminar o problema.

Ora, reduzir o problema da disciplina na escola às faltas cometidas pelos alunos, pouco contribui para a compreensão dessa problemática. Isso porque a disciplina não

pode ser entendida de maneira estanque como se fosse algo que dissesse respeito a este ou aquele elemento envolvido com o processo educativo. A disciplina, ao contrário, diz respeito a todos os elementos envolvidos com a prática escolar e precisa ser compreendida como algo necessário para atingir um fazer pedagógico coerente e eficaz, estando, dessa maneira, intimamente relacionada à forma como a escola organiza e desenvolve o seu trabalho. Nesse sentido, a disciplina está indiscutivelmente ligada ao processo de organização dos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem. Deixa, assim, de ser alguma coisa que diz respeito apenas ao aluno, ou apenas ao professor, para transformar-se em preocupação permanente de toda a comunidade escolar.

Com efeito, a efetivação conseqüente do trabalho escolar, não se pode dar a revolta da sobrevivência de certas ordens, de certa sistematização, de certa organização. Isto porque o trabalho pedagógico não é um processo natural espontâneo, nem tão pouco ocasional. Acreditar no contrário significa colocar em risco o êxito da escola e contribuir para que ela não alcance as suas finalidades. Mais do que isso, pode-se estar contribuindo para que a escola caia numa espécie de caos anárquico onde cada um faz o que quer, não se evitando assim, o vazio educativo, com graves prejuízos para a formação do aluno.

A disciplina não pode ser pensada de maneira abstrata e tão pouco será alcançada apenas com boas intenções. Ao contrário exige que o professor, esteja à altura para exigí-la. Não qualquer professor, mas o professor comprometido, de fato, com a socialização do saber elaborado, com a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, com a aprendizagem sólida e duradoura.

É importante observar que segundo Rosenberg "a criança indisciplinada está tentando dizer alguma coisa para o professor. É preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás de um comportamento manifesto como indisciplinada" (1985, p.69). O que o aluno poderia estar tentando dizer ao professor com constantes atos de indisciplinada? Possivelmente que a escola que aí está não

lhe proporciona alegria, satisfação e tão pouco uma aprendizagem significativa, estando, desta maneira, muito distante de suas aspirações e necessidades.

A situação profissional dos educadores, no entanto, é complexa. Eles fazem parte de uma "engrenagem maior", na medida em que passaram a receber uma formação cada vez mais precária; na medida em que não aprenderam a lidar com o aluno "real" de hoje; na medida em que tiveram uma forte desvalorização profissional colocando-os à margem social. Em verdade, todas as afirmações acima fazem parte da realidade atual. A luta pelo resgate da valorização dos professores – passa necessariamente pela qualidade nos procedimentos pedagógicos compatíveis com a aprendizagem significativa do aluno. Deve-se lutar, então, para encontrar metodologias mais adequadas, material didático apropriado; trabalhar de maneira mais integrada, valorizar a participação dos alunos e sobretudo buscar resgatar a alegria do processo de ensinar e de aprender, numa perspectiva onde alunos e professores aprendam continuamente. O sucesso do fazer pedagógico, portanto, depende em grande parte da competência do professor, do seu compromisso com a formação integral do aluno, da integração entre a comunidade escolar e da capacidade docente em enfatizar no processo de construção do saber, os conteúdos realmente relevantes e significativos, que embasarão a verdadeira cidadania. Na medida em que o professor cumpra o seu papel precípuo, a disciplina torna-se uma questão e não mais um problema, e que pode ser conseguida basicamente através da competência e do convencimento, não mais através da coerção, como tem sido a regra.

#### **2.4 Indisciplina como Força Legítima de Resistência**

Muitas revelações encontram-se por trás da indisciplina nos dias atuais. Um texto bastante interessante de oitenta anos atrás (1922), intitulado *Recomendações Disciplinares*, demonstra de forma transparente os ideais disciplinares de então. O texto será transcrito em sua íntegra para que possamos perceber a naturalidade com que tema era tratado.

Não há crianças refratárias à disciplina, mas somente alunos ainda não disciplinados. A disciplina é fator essencial do aproveitamento dos alunos e indispensável ao homem civilizado. Mantêm a disciplina, mais do que o rigor, a força moral do mestre e do seu cuidado em trazer constantemente as crianças interessadas em algum assunto útil.

Os alunos se devem apresentar na escola minutos antes das dez horas, conservando-se em ordem no corredor da entrada, para dali descerem ao pátio onde entoarão o cântico.

Formados dois a dois dirigir-se-ão depois às suas classes acompanhados das respectivas professoras, que exigirão deles se conservarem em silêncio e entrarem nas salas com calma, sem deslocar as carteiras.

Deverão andar sempre sem arrastar com os pés, convindo que o façam em terça, evitando assim o balanço dos braços e movimentos desordenados do corpo.

Em classe a disciplina deverá ser severa:

- os alunos manterão entre si silêncio absoluto;
- não poderá estar em pé mais de um aluno;
- a distribuição do material deverá ser rápida e sem desordem;
- não deverão ser atirados no chão papeis ou qualquer coisas que prejudiquem o asseio da sala;

sempre que se retire da sala, a turma a deixará na mais perfeita ordem.

No recreio a disciplina é ainda necessária para que ele se torne agradável aos alunos bem comportados:

- deverão os alunos se entregar a palestras ou a diversões que não produzam grande alarido;
- deverão merecer atenção especial os alunos em que se excederem em algazaras com prejuízo da tranqüilidade dos demais;
- serão retirados do recreio ou sofrerão as penas necessárias os alunos que gritarem, fizerem correrias, danificarem as plantas ou prejudicarem o *asseio do pátio com papeis, casca de frutas, etc.*;
- deverão os alunos no fim do recreio formar fila com calma, sem correrias, pois o toque de campainha é dada com antecedência necessária.

Deverão os alunos lavar as mãos e tomar água no pavimento em que funcionar a classe a que pertençam.

Não poderão tomar água nas mãos, a escola fornece copos aos alunos que não trazem o de seu uso.

Deverão ter todo o cuidado para não molhar o chão, ainda mesmo junto às pias e talhas. Ao findarem os trabalhos do dia, a classe seguirá em forma e em silêncio até a escada da entrada, e só descida esta, se dispersarão os alunos. (Braune apud Aquino, 1996, p.43).

Esse texto descreve "a homogeneização exercida através de mecanismos disciplinares – atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e a atitude de professores e alunos, impondo submissão e docilidade aos corpos " (Guimarães, 1996, p.78). Alguns professores saudosistas, ainda enxergam estes procedimentos como fazendo parte: "dos bons tempos... ", encarando como um modelo a ser almejado. Mas o que o medo, a coação e a subserviência pode trazer de saudade? Como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças; ela também é recortada por formas de resistência. Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar de contínua tensão entre forças antagônicas. Pois, com a diversidade de ações presentes no ambiente escolar, o princípio da homogeneização imposto, não acontece de forma tranqüila, mas sob a resistência de alguns grupos que não aceitam, entre outras coisas, a forma como são partilhados os espaços, o tempo, as relações entre os alunos, gerando reações de indisciplina.

Áurea Guimarães, em seu livro "A dinâmica da Violência Escolar", defende a tese de que o grande problema está no fato de a escola/professor se concentrar apenas na sua posição normatizadora achando que com isso, conseguirá eliminar os conflitos. Mas, as efervescências da sala de aula marca pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o "estar junto" que impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão maior a violência dos alunos em tentar garantir a vitalidade como grupo. A indisciplina mais do que qualquer outra coisa é

uma forma de frear as pretensões do controle homogêneo imposto pela escola. O mais absurdo ainda, é uma disciplina homogeneizadora organizada para alunos de um passado idealizado ("dos bons tempos"), não entendendo que, com o advento da escola de massa, há outras regras e valores envolvidos que não tem a haver a com experiência que vivemos no passado. É preciso encontrar modos diferentes de funcionar e respostas diferentes, encarando e assumindo que o tempo, em que apenas freqüentava as escolas alunos socialmente selecionados, acabou. Existe um conjunto de histórias tão diversificada que precisam ser conhecidas pelos professores para que descubram os mundos de onde os alunos provém. Só assim se pode organizar e construir práticas pedagógicas onde os alunos "reais" encontrem sintonia e percebam-se respeitados e integrados.

A indisciplina se legitima, nesse contexto, quando sua gênese se desloca do aluno para a rejeição operada por essa escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela. É o movimento de confrontação desse novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas.

## **2.5 A Disciplina no Ofício Docente Contemporâneo**

Aproximando um pouco mais o foco nos protagonistas do processo educativo – professor e aluno – na sua relação complementar, percebemos que ainda não se vêem como parceiros nessa empreitada. Alguns professores podem estar se perguntando nessa altura: "E quando os alunos não possuem estrutura moral e/ou "limites" o trabalho pedagógico? Sabemos que tanto a disciplina, a questão dos "limites", quanto a moral, colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas.

E mesmo que fosse verdadeiro esse déficit moral/"limites" do aluno, o professor pode criar condições para sedimentar essa base moral/"limites" quando ela se apresentar insuficiente reinventando a moralidade discente. Cada professor, dominando sua área do conhecimento e traçando uma clara proposta de trabalho com a mesma,

pode resgatar a moralidade discente, ou mesmo fundá-la, na medida em que seu trabalho pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidade e exceções, como defende Júlio Groppa Aquino. Transcrevendo as palavras de Aquino "... a matemática é moralizadora; as línguas, as ciências e as artes também o são se entendermos moralidade como regulação das ações e operações humanas nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos circunscreve" (1996, p.51). Não há dúvida que o pensamento lógico desenvolvido na matemática, por exemplo, pode ser uma das bases que auxiliam e suportam o comportamento moral.

Quanto mais conhecemos os alunos, quanto mais adentramos o restrito espaço de sua convivência, descobrimos que são criaturas ávidas por limites, ansiosas pelo saber, ardentes na vontade de aprender, interessadas pelas descobertas que ultrapassem o óbvio, desde que seja tocado pelo professor que instigue de forma inteligente, estabelecendo e gerenciando vínculos positivos. Nesse compasso, aspectos considerados como indisciplina (barulho, agitação) podem tornar-se inerente ao ato de conhecer, num movimento organizado em torno de idéias e conceitos. Partindo do pressuposto de que o ser humano é por natureza ávido por aprender, salvo patologias, se todos os "ventos pedagógicos" fossem ideais, estaríamos entrando numa nova era da disciplina/autodisciplina, norteada pela tenacidade, perseverança e obstinação. A necessidade da disciplina passa a ser intrínseca, servindo como propulsora em todos os "desequilíbrios" necessários ao desenvolvimento – qualidade fundamental do trabalho humano de conhecer.

Essa mudança na compreensão e na condução disciplinares tem na intervenção pedagógica do professor seu ponto mais importante. O ofício docente contemporâneo exige uma postura flexível e uma extrema capacidade de negociação que vão desde as estratégias de ensino/avaliação, passando pelos objetivos, chegando, inclusive, nos conteúdos. Tudo isso, sem perder de vista a intenção de sua área e o caráter diretivo de sua função.

### 3 LIMITES: UM DESAFIO NO TRABALHO DOCENTE

A resposta mais freqüente relacionada à questão da (in)disciplina diz respeito à "falta de limites" dos alunos. Alguns professores arriscam ainda mais: "é preciso impor limites! " Ou, buscando respostas externas: "a família não coloca limites". Nesse contexto, a obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece encontrar solução nessa figura de linguagem: LIMITE. O que parece interessante e alvo de uma reflexão é que desde os primeiros ensaios de constituição social da vida humana, para a geração mais velha, a mais nova é desregrada, desajuizada e inconseqüente. Sabe-se que a qualquer idade, muitas pessoas apresentam falta de limites, mas não podemos esquecer que seu excesso também pode causar um certo sufoco. Para compreender essa aparente contradição, faz-se necessário debruçar-se sobre tema, freando o uso do termo LIMITE, em seu caráter exclusivamente restritivo.

O termo "limite" reporta a idéia de fronteira, separação entre territórios. Se existe uma divisa é porque existem dois lados separados. "O limite do meu terreno são os muros" – idéia básica de restrição, ou seja, além dos muros não é meu – aqui entendido como fronteira intransponível. Porém, a idéia de fronteira remete-nos também ao movimento de transposição, de ir além. Limites a serem ultrapassados. Muitas descobertas aconteceram pela inquietação de cientistas que não se conformavam com os limites impostos pelo seu tempo – daí a invenção da luz elétrica, do telefone, entre tantos outros recursos que hoje estão disponíveis para facilitar nossas vidas sem dúvida esses cientistas foram além dos limites, romperam fronteiras, expandiram limites construindo novos conhecimentos.

Portanto, é muito estreito pensar "limite", apenas como uma barreira, um fim, como limitação – interpretando-o em apenas um dos seus significados. Alargando um pouco mais a interpretação do termo, limite também pode significar o que deve ser transposto. O impasse educativo encontra-se no discernimento em saber se o limite é um convite a passar para o outro lado ou, pelo contrario, uma ordem para

permanecer de um lado só. Em muitos momentos, dentro de sala de aula, o papel do professor é decisivo para interpretar esse termo, comprometendo-se com a máxima da sua existência como profissional: ajudar na construção da autonomia de seus alunos. Yves De La Taille, em seu livro "Limites: três dimensões educacionais", trabalha o termo "limite" sob três vertentes que podem ser verificadas no interior de uma sala de aula, especialmente na relação professor e aluno: limite como fronteira a ser atravessada, limite no seu sentido restritivo, e, por último, limite a ser preservado, o que assegura e preserva a intimidade de todos os envolvidos no processo educativo que se estabelece em sala de aula.

### **3.1 Desenvolvimento Humano: Limites a Serem Transpostos**

*"Passamos toda a infância procurando esquecer a criança que éramos na véspera. O crescimento é isto. E a criança não deseja nada além do que não ser mais criança".*

*(Alain apud De La Taille, 2001, p.13)*

Cada etapa do desenvolvimento humano nada mais serve do que um limite a ser superado. A motivação encontra-se, certamente, na próxima etapa. Essa é a mola afetiva do desenvolvimento enquanto se quer viver: transpor limites.

Buscando amparo na teoria de Piaget para melhor compreender o desenvolvimento entendermos que não é somente fruto da maturação biológica, mas também das múltiplas interações com o meio físico e social. É agindo sobre os objetos que a criança os assimila e, concomitantemente, constrói estruturas cada vez mais complexas e abrangentes de assimilação. Esse movimento acontece, sem dúvida, pela curiosidade natural inerente à condição de ser criança, mas não podemos negar que alçar outros vãos, sair da condição de criança para a condição de adulto, não seja uma enorme válvula propulsora desse processo de crescimento. Crescer, desenvolver-se é superar limites.

Encorajar os alunos a conhecer seus limites para superá-los, é um importante papel do professor. Se transpor limites fosse algo fácil, que a maior parte das pessoas conseguissem sozinhas, não seria limite, ou seja, não representaria uma linha essencial, um marco, uma fronteira entre dois territórios distintos: um conhecido e outro desconhecido (ou não dominado). Nessa aventura de conhecer o desconhecido muitos ficam à margem por medo de crescer, seja pela distância, seja pela dificuldade da travessia, ou ainda, por fobias ou flagelos consubstanciados pelo currículo oculto, tão presente em sala de aula. Em poucas palavras, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de mais nada, ajudá-la em todas as suas dimensões a transpô-los, pois "a criança não deseja nada além do não ser mais criança". (Alain apud De La Taille, 2001, p.13).

Piaget, através do conceito de equilíbrio nos alerta: "toda conduta é uma adaptação e toda adaptação é o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Só agimos se estamos momentaneamente em desequilíbrio". (apud Montangero, 1998, p.102).

Traduzindo para a sala de aula, somente por meio de "conflitos cognitivos" – desafios genuínos à inteligência é que vamos desequilibrar, propiciando ao aluno procurar incansavelmente conhecimentos que lhe permitam recuperar o equilíbrio. São ações intencionais, embates entre o mundo infantil e o mundo adulto que a criança cresce, ultrapassa suas fronteiras. Engana-se quem acredita que devemos poupar as crianças da complexidade do mundo adulto, fazê-lo equivaleria a reforçar os limites que a separam desse mundo, em vez de encorajá-las aventurar-se para além deles. Exemplificando através Yves De La Taille: "Se todos os adultos engatinham à sua frente, para que ela precisa andar?" (2001, p.22).

Em sintonia com o que estamos desenvolvendo aqui, Hannah Arendt escreveu que

... com o pretexto de respeitar a independência da criança, excluimo-la do mundo dos adultos para mantê-la artificialmente no dela, se é que pode ser chamado de mundo. Essa maneira de manter a criança afastada é artificial, porque quebra as relações naturais entre crianças e adultos, relações naturais entre outras coisas, consistem em ensinar e aprender, e porque vai contra o fato de que a criança é um ser em plena formação e a infância é apenas uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta. (1972, p.236).

Certamente, não é nada fácil convencer os adultos que devemos estimular à criança a transpor os limites se, eles mesmos, os adultos, muitas vezes preferem permanecer do lado de cá de seus próprios limites. Esse diagnóstico é preciso para uma certa classe média, onde muito de seus membros vivem fechados em seus mundos, ancorados a suas personalidades, submersos na sua ignorância ou na informação superficial – tão bem produzida nos meios de comunicação de massa – fazendo sempre as mesmas coisas, todos os dias, vivendo um presente ensimesmado: o aqui e agora. Como o ser humano é um ser social, a educação é condição *sine qua non* do crescimento, devendo ajudar a criança a superar o seu mundo, desvendando seus limites e instruindo-a para transpô-los. É nessa empreitada educativa que localizamos o professor, como aquele que procura uma aprendizagem significativa, respeita a inteligência da criança e ajuda-a na paulatina construção do conhecimento. O escritor francês Albert Camus assim escreve a seu professor (primário) após receber o cobiçado prêmio Nobel: "É pelo menos uma ocasião para lhe dizer o que você sempre foi, e ainda é, para mim, e para assegurar-lhe que seus esforços, seu trabalho e seu coração generoso estão ainda vivos num de seus pequenos alunos que, apesar da idade, não lhe deixou de lhe ser grato" (apud De La Taille, 2001, p.43).

### **3.2 Convivência Social: Limites a Serem Respeitados**

Trataremos agora do "limite" como demarcação que não deve ser transposta: sentido restritivo. É nesse contexto que o termo "falta de limites" pode ser empregado. Não transpor determinados limites significa sujeitar-se a uma determinada imposição, seja ela física ou normativa.

Os limites concretos, objetivos – físicos – não levantam grande problema de aceitação: não podemos correr além de uma certa velocidade, não podemos sobreviver sem comer, caímos algumas vezes quando começamos andar, ... Evidentemente esses limites concretos também são importantes de serem ensinados, portanto objeto da educação das crianças. Os "não" são essenciais, são formas de cuidado e zelo dos mais velhos para com os menores, incorporando uma função preventiva diante dos riscos dos primeiros contatos explorativos do mundo. Significa situar a liberdade em relação às leis físicas.

Sem dúvida os limites restritivos mais perigosos são os normativos – aqueles que a sociedade resolve criar e impor. É o que as leis dos homens não permitem. Mas, em nome do que eu devo respeitar essas leis? Aqui começa a questão da legitimidade. Portanto, os limites colocam a dimensão do proibido. Tolhe a liberdade em nome de valores. Freud escreveu que, se há proibição, é porque há desejo. De fato, não precisaremos criar nenhuma lei que proíba as pessoas de andar sobre a brasa quente. Mas, em relação a não apropriar-se do que não lhe pertence, talvez seja aconselhável fazê-lo... Freud já descrevia o homem em seus estudos, dizendo: "O homem é tentado a satisfazer sua necessidade de agressão contra seu próximo, de explorar seu trabalho, de usá-lo sexualmente, de apropriar-se de seus bens, de humilhá-lo, de lhe causar sofrimentos, de martirizá-lo e de matá-lo". (apud De La Taille, 2001, p.52-53).

Nessa luta constante contra alguns "impulsos" anti-sociais básicos e primitivos que a sociedade vai caminhando para a civilização, e, para constituí-la, efetivamente, faz-se necessário repressões e restrições. A colocação de limites no sentido restritivo do termo, faz parte da educação da passagem de um estado selvagem para um estado civilizado, evitando com isso uma crise de valores onde o que vale é a lei do mais forte. Por isso, para viver em sociedade, têm-se restrições à liberdade, tomando sempre muito cuidado, quando se trata desse tema, de sua interpretação por radicais moralistas, não servir de munição para justificar a volta de práticas autoritárias e arbitrarias, especialmente na escola, dentro de sala de aula.

Não há como não legitimar limites restritivos. Todo o cuidado deve estar em buscar o equilíbrio, escreve Aristóteles, "foge do excesso e da falta, procura a boa média e lhe dá a preferência (...) a virtude é uma espécie de média, já que o objetivo a que se propõe é um equilíbrio entre dois extremos" (apud De La Taille, 2001, p.76). Porém, o próprio Aristóteles alerta: "atingir a justa medida não ocorre sem dificuldade" (apud De La Taille, 2001, p.76). Talvez nosso maior problema está na atmosfera adulta altamente poluída por exemplos absurdos de falta de respeito social e ecológico à disposição das novas gerações, podendo ser tomada como referência. Mas é fundamental, como Piaget, pensar que o objetivo máximo da educação é o aperfeiçoamento da humanidade, as mazelas adultas são sem dúvida complicadores, jamais obstáculos intransponíveis.

A criatividade, uma das faculdades humanas mais requisitadas, nos dias atuais, também é fruto de um processo educacional intencional, não é o exercício vazio do pensamento. Resolver um problema de física, por exemplo, não seria possível, sem que fizéssemos o uso de leis de dedução/lógica, longe de ser uma atividade mecânica, é um belo exercício de criatividade. As leis da lógica são restritivas no sentido de que não permitem que se raciocine de qualquer forma, que se justaponham argumentos sem vínculo. Mesmo dentro desses limites quantos cientistas articularam com precisão idéias inventando e descobrindo maravilhas que hoje auxiliam a vida em sociedade.

Não existe método, sem limites: algumas coisas podem ser feitas, outras não. No campo da arte, não se cria o belo através de divagações fantasiosas. Não podemos dizer que Camões, que respeitava regras em sua escrita, era menos criativo que um poeta contemporâneo. O mesmo pode-se dizer em relação à música (harmonia), à pintura (geometria) e a dança (corpo) – limites a serem respeitados, sem os quais só haveria desafinos, borrões e saltos desarticulados. Por isso ensinar, levando em conta o desenvolvimento da criatividade não significa agir sem diretividade, muito pelo contrário, exige métodos e técnicas, portanto, limites – sobre as ações, não sobre os sentimentos.

O professor deve ter clareza desta dimensão: ser duro com os fatos e suave com as pessoas. A não colocação de limites pode caracterizar um descompromisso em relação aos alunos e ao futuro do mundo – ausência. O dilema está em como trabalhar limites e não ser castrador e injusto? É importante termos clareza que cada vez que damos liberdade, damos responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade. Voltamos novamente a questão do equilíbrio, da dosagem necessária a cada etapa da vida do ser humano – é preciso dar-lhes oportunidade e tempo para realmente poderem assumir as responsabilidades (limites) decorrentes da liberdade. Esse processo, se bem conduzido auxilia na construção da autonomia. Caso contrário, a negligência de limites, por parte do professor, sua condução acrítica e silenciosa, dá aos alunos uma falsa concepção de liberdade (sem responsabilidade) e, na prática, aprisiona-o na condição heterônoma em relação aos que detém o poder.

O processo educativo em sala de aula deve incrementar a idéia de que todas as decisões têm as suas conseqüências. Bernard Spitz pontua que: "Os verdadeiros ou os pequenos malandros são a encarnação de uma perda de senso comum a respeito das fronteiras entre o permitido e o proibido, o resultado de um abandono dos princípios éticos que deveriam inspirar a conduta pública". (apud De La Taille, 2001, p.80).

O professor precisa posicionar-se como co-responsável pela educação moral, além de sua área do conhecimento específico, ajudando o aluno a pensar sobre os seus sentimentos e os dos outros. Os limites morais restritivos são aqueles que diante de um sentimento que nos levariam a fazer algum mal, nos permitem rever este procedimento e impedem a ação. A máxima cristã, sem dúvida, nos ajuda a compreender melhor trabalhando a idéia de amor em sua plenitude: "amar o próximo como a si mesmo". Sem levar ao extremo podemos dizer que não ferir alguém não pressupõe que nutramos por ele alguma feição especial, ser solidário com estranho não implica necessariamente em amá-lo, para tanto é fundamental colocar limites às nossas ações e exigir que os outros façam a mesma coisa.

Como o desenvolvimento humano é processual e acontece durante a vida inteira e como nenhuma criança é naturalmente dotada da capacidade de dominar os próprios desejos cabe a educação "incutir-lhes" o "espírito de disciplina", isto é, hábitos de conduta que represem e canalizem seus desejos. Durkheim vincula moral à disciplina, dizendo: "A moral é essencialmente uma disciplina; ora, toda a disciplina tem um duplo objetivo realizar uma certa regulação nas condutas dos indivíduos, colocar-lhes fins determinados que limitem seus horizontes. A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios. Ela regula e contém". (apud De La Taille, 2001, p.88). É o sentido restritivo do limite que promove o "espírito de disciplina", sobretudo no que tange a formação moral. Como consequência da consciência de limites físicos nasce a consciência da existência de limites morais e com ele o sentimento de obrigatoriedade – uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito.

Se existem limites a serem respeitados existem sanções para quem transgredi-los, constituindo uma estratégia pedagógica que complementa naturalmente a disciplina. Durkheim sempre foi expressamente contra castigos corporais (muito utilizados em sua época), bem como práticas violentas e humilhantes. O sociólogo francês defende a idéia de que a dor – elemento intrínseco às sanções – deve ser moral. Piaget, em seus estudos opôs-se em vários pontos à teoria de Durkheim e a um tipo de ensino essencialmente disciplinador, a começar pelo próprio conceito de moral. Enquanto Durkheim postula a idéia de uma moral única, a dos adultos, que paulatinamente é assumida pelas crianças através da introjeção de uma autoridade exterior, Piaget fala em duas morais: a heterônoma e a autônoma. E ainda, Piaget descobriu que a criança entra no mundo da moral através da heteronomia, condição *sine que non* para a construção da moral autônoma. Na moral heterônoma as regras são legitimadas por uma autoridade externa ao indivíduo, na moral autônoma, pelo contrário, são legitimadas ao emanar de acordos realizados entre pessoas iguais e livres.

A distinção entre essas duas morais serve à reflexão sobre a moralidade humana em geral ou sobre o desenvolvimento moral das crianças. Infelizmente muitos adultos permanecem essencialmente heterônomos a vida toda, limitando a sua ação às regras prontas e impostas, outros conseguem avançar rumo a autonomia, flexibilizando a moral para uma ação tolerante. O professor, nesse contexto, precisa operar três elementos: amor, admiração e temor para constituir um sentimento que Piaget chama de respeito moral, equivalente ao sentimento de obrigatoriedade. É através do respeito, que nasce de uma relação assimétrica, que o professor exerce a função de autoridade – capaz de trabalhar em sala de aula, a associação entre limites e justificativas racionais, fundamento para a conquista da autonomia, que pressupõe justamente uma apreensão racional dos valores e das regras.

Algumas dimensões dentro do espaço de sala de aula devem ser observadas para o desenvolvimento de uma educação moral. Em primeiro lugar o professor precisa encarnar os valores que quer ensinar, a famosa frase "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço", não cabe nesta perspectiva. Ensinos meramente verbais sobre valores éticos, por mais didáticos que possam ser, estão fadados ao fracasso. Segunda dimensão, fazer com que todos os alunos passem participar ativamente das decisões, inclusive no que diz respeito às regras de convívio – o que Piaget chamou de cooperação. E a última dimensão, tão importante quanto as duas anteriores é a afetividade: não basta convencer, é preciso comover!

Entender a oposição entre uniformização e cooperação é condição básica para que consigamos desenvolver um trabalho produtivo em sala de aula. Piaget defende a tese que somos diferentes uns dos outros e que isto é um grande bem; e a constituição da verdade, longe de exigir a uniformização de pontos de vista, supõe, pelo contrário, a coordenação entre perspectivas diversas. No estágio da heteronomia, a moral se constitui pela identidade: todos devem pensar e agir de forma idêntica. A autonomia, em contra partida constitui a moral da reciprocidade: as pessoas podem ter perspectivas diferentes, mas são capazes de situar suas

diferenças num todo maior, onde dialogam e convivem. A tolerância rege a moral recíproca, reconhecendo que um ponto de vista particular não é necessariamente o único nem o melhor. Uma pessoa autônoma que não se contenta com a "voz da autoridade", procura compreender o significado profundo dos valores, o espírito das regras e, por isso, apropria-se da moral de forma mais racional e esclarecida.

Finalmente no que tange ao respeito, enquanto na heteronomia o respeito é unilateral: respeita-se sem a exigência de ser respeitado, na autonomia é mútuo: as pessoas agem de forma a merecer o respeito do outro, exigindo do outro a mesma coisa. Reencontramos aqui, a necessidade da reciprocidade no respeito – condição para tolerância. Não se trata de aceitar qualquer conduta, qualquer valor, mas de: construir uma relação ética que implique o respeito entre as pessoas. Basta compreender que o respeito inspirado pelas regras cooperativamente construídas provêm do fato de que, ao respeitá-las, o sujeito respeita a sua obra e, por conseguinte, respeita a si mesmo.

### **3.3 Privacidade: Limites para a Intimidade**

"Limite" pode também remeter à fronteira da intimidade, ou seja, ao controle do acesso dos outros à nossa pessoa. De fato, somos fotografados, diagnosticados, avaliados, vigiados e ainda somos invadidos, com a frase que vem se tornando comum: "Sorria você está sendo filmado". A exposição é necessária, quando, por viver em sociedade, expomos nossas condutas, gestos, ações ao julgamento do outro. Por outro lado, podemos nos perguntar se a extensão e a profundidade com que somos observados, não ultrapassam limites, justamente aqueles de que precisamos para preservar o mínimo de nossa privacidade. A Constituição Brasileira assegura este direito quando no Artigo 5 do Capítulo 1, afirma que "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas". A distância entre o que está escrito e a possibilidade de, na prática, vir a se efetivar parece cada vez

mais distante. Parece que as pessoas, de um modo geral, adoram espiar o buraco da fechadura. Prova disso é a expressiva audiência de programas televisivos que expõe, através de câmeras escondidas, a intimidade das pessoas: documentar a vida privada.

Michel Foucault (1987, p.202), em seu livro "Vigiar e Punir", analisa o sistema carcerário ocidental através das prisões. Descreve a falta de privacidade e o horror da visibilidade extrema através de um dispositivo arquitetônico, especialmente desenhado, o *panopticon*, que utilizando-se de poucos guardas conseguia assegurar a vigilância permanente. Esse projeto arquitetônico foi muito bem adaptado para a construção de muitas escolas. Descreve o próprio autor:

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver e reconhecer imediatamente. Inverte-se na verdade, o princípio do calabouço; ou melhor, de suas três funções – encarcerar, privar de luz e esconder; guarda-se apenas a primeira e suprimem-se as duas outras. A plena luz e o olhar de um guarda captam melhor que a sombra, que finalmente, protegia. A visibilidade é uma cilada.

Percebe-se que a prática da vigilância, da observação, do exame, penetra profundamente na instituição escolar. Os conselhos de classe são mostras do nível de despimento que se chega da vida de um determinado aluno. Tudo vem à tona, a condição sócio-econômica de sua família, a conduta libada ou não de seus parentes, o histórico dos irmãos que também já estiveram ou estão na escola, sua opção sexual, condutas sociais em festinhas, e inúmeras outras questões que somente dizem respeito a pessoa dele. Essas invasões estão longe de assegurar, no mínimo, o que a constituição descreve. Esse interesse pela intimidade das pessoas, por incrível que possa parecer é um fenômeno relativamente novo em nossa sociedade. O homem de antigamente mostrava em público uma nova imagem de si cuidadosamente construída, um papel bem delineado.

A filósofa alemã, Hannah Arendt (1987, p.239, 241), com toda a beleza de sua escrita, consegue, de forma muito mais elucidativa, organizar seu parecer sobre essa

questão, nessa citação: "toda vida, e não apenas a vida vegetativa, emerge da escuridão e, apesar da tendência natural a colocar-se em plena luz, precisa da segurança da escuridão para chegar a maturidade". E ainda reforça que, quanto mais

(...) a sociedade moderna suprime a diferença entre o que é privado e o que é público, entre o que somente pode desabrochar na sombra e o que pode ser mostrado a todos em plena luz, isto é, quanto mais a sociedade intercala entre o público e o privado uma esfera social onde o privado torna-se público e vice-versa, mais ela torna as coisas difíceis para as suas crianças que, por natureza, precisam de um abrigo seguro para crescer sem ser perturbadas.

Parece-nos novamente pertinente buscar no termo equilíbrio a medida entre proteger a intimidade e revelá-la.

Por volta dos 12 anos de idade, segundo Yves De La Taille, o direito ao segredo se instala definitivamente na consciência da criança. É importante que ela construa fronteiras para proteger suas "áreas secretas". É fundamental que o professor perceba a importância de a criança ter o direito à intimidade. "A construção da personalidade e a conquista da autonomia passam pelo controle seletivo do acesso de outrem ao eu, pela construção de fronteiras da intimidade", reitera Yves De La Taille (2001, p.140). Esse processo é espontâneo, natural, porém não significa dizer que os professores não possam favorecer essa construção da intimidade ou perturbá-la. A atual tendência é observar o aluno ao máximo, fazer relatórios minuciosos, realizar longas entrevistas, exigir que ele se "expresse", que fale dele, de sua família, de seus amigos, de seus brinquedos, que escreva redações sobre os seus sentimentos, que confesse; que mostre suas obras a todo mundo, enfim, está submetido a tudo e a todos e, principalmente, a constante presença do olhar alheio. Tanto o professor, quanto os alunos precisam construir sua intimidade e numa atitude recíproca, serem respeitados.

Não podemos pois, a partir do que foi exposto, empobrecer o conceito de Limite, empregando-o somente no seu sentido moral e restritivo, privando-nos de enxergar

relações mais complexas. Nas três dimensões citadas nesse capítulo, percebe-se a necessidade de uma ação educativa. A intervenção docente está em desmistificar o que parece impregnado nos discursos atuais: tudo é válido – mera questão de opinião – entre o certo e o errado, o bonito e o feio, o verdadeiro e o falso – tudo se mistura. "O permitido e o proibido mesclam-se, o excelente e o medíocre confundem-se, o privado e o público interpenetram-se". (De La Taille, 2001, p.146).

#### **4 MORAL: ESTEIO, TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DA DISCIPLINA**

Como já foi pontuado anteriormente disciplina e moral possuem em comum a relação do indivíduo com um conjunto de normas. Toda a moral pede disciplina, mas nem toda disciplina é moral. Exemplificando numa situação prática: fazer fila para entrar em sala de aula pode ser uma norma disciplinar, porém não há nada de moral nessa ação. O tema disciplina, ou indisciplina, tem sido conteúdo de muitas discussões, recorrente da prática diária de muitos professores, porém literaturas especializadas existem pequena em escala à disposição. Poucos teóricos da área educacional debruçam-se sobre esse tema, talvez pelo fato, de que em geral esse assunto, tanto na teoria quanto na prática, seja tratado de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário. Ancorando nosso foco nas abordagens teóricas no campo da modalidade – Piaget e Kohlberg – buscaremos uma interlocução com a questão da (in)disciplina.

Ao abordar a questão da disciplina pela dimensão da moralidade, é importante que seja reiterado que nem toda a indisciplina é condenável moralmente, sendo que o contrário também é verdadeiro, nem todo o aluno que segue as normas disciplinares está em dia com os compromissos morais. Alguns atos de indisciplina podem ser exclusivamente morais, levando para a prática, poderíamos citar as entrelinhas da relação professor-aluno, onde expressões corporais, tons de voz, entre outros gestos, humilham "em silêncio" ferindo diretamente que chamaríamos de moralidade sadia. Por trás de muita indisciplina encontramos situações como essa – subliminar – que em um julgamento superficial pode parecer uma falta de civilidade. É preciso também ter a compreensão e a sensibilidade para entender que as condutas esperadas de crianças de 6 anos são diferentes dos adolescentes de 14 anos. Parece óbvio, mas não é o que comumente acontece nas escolas, onde regras e sanções são as mesmas para todos os alunos. A humilhação, alvo do exemplo que apresentamos, longe de constituir um preventivo para atitudes indisciplinadas, apresenta-se como um estimulador que as promove.

#### 4.1 Uma Leitura Piagetiana sobre Moralidade e Indisciplina

A obra clássica, "O Juízo Moral da Criança", se tornou referência sobre o desenvolvimento moral infantil, originalmente publicado em 1932. Jean Piaget um dos precursores na área da psicologia moral, citado na maioria dos estudos sobre este tema, mesmo não tendo abordado especificamente a indisciplina em seu trabalho, estabeleceremos algumas relações possíveis, deste assunto com a moralidade infantil.

Já na página 23 de seu livro, escreve "toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras." Neste momento, Piaget, deixa claro a relação existente entre a regra e moral e, ainda, a importância que o respeito às regras constitui no desenvolvimento da moralidade. É fundamental ressaltar a advertência feita por Piaget, logo na primeira página do livro: "Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais." Deixa claro que seus estudos centraram-se na construção da consciência moral pela criança e não suas ações morais – quando uma criança julga revela o seu estado de consciência, não necessariamente sua decisão de agir conforme seu próprio julgamento. Existe uma importante distinção nesse propósito de estudo entre o ato de julgar e a ação propriamente dita. Contrapõe Rousseau que sustenta a tese da moralidade como um sentimento inato de justiça e de virtude. Como Kant, Piaget calça a consciência moral na razão e não, como Rousseau no coração. Defende a tese da educabilidade da moral autônoma. Portanto, acredita na participação ativa da criança na construção de suas estruturas cognitivas, lingüísticas e morais, mostrando que a criança atravessa diferentes estágios na organização do pensamento e do julgamento.

A gênese da consciência moral na criança apresenta-se assim como uma entre outras dimensões da psicogênese infantil (ao lado da gênese do pensamento lógico-matemático, da geometria espontânea, da linguagem, da escrita, etc.). Os

fatores biológicos, culturais, sociais, e de equilíbrio, que explicam a psicogênese como tal, são também os fatores explicativos da dimensão moral. A teoria dos estágios da construção do pensamento também aplica-se à dimensão moral. Os estágios demarcam períodos de equilíbrio e de ruptura das estruturas da organização mental, numa seqüência determinada, segundo características típicas para cada estágio, levando a uma reequilíbrio em níveis hierárquicos superiores (mais complexos, diferenciados e competentes).

Uma das preocupações centrais de Piaget em seus estudos sobre a moralidade era a de esclarecer como a consciência chega a respeitar as regras. Optou por iniciar suas pesquisas, utilizando-se de jogos coletivos de regras (bola de gude para os meninos e amarelinha para as meninas), solicitando à criança que o ensinasse a jogar, jogasse com ele e lhe dissesse a origem desta regra. Esta opção é explicada por ele, com base em três razões: os jogos coletivos representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas, que mesmo apresentando regras prontas, podem ser alteradas se for o interesse do grupo. Embora as regras não tenham caráter moral, o respeito a elas configura-se moral, e ainda, tal respeito provém de acordos mútuos entre os jogadores, sucumbindo por essa ação, a aceitação submissa.

Descreveu três fases bem distintas da relação das crianças com as regras, iniciando pela anomia, passando pela heteronomia condição fundamental para o atingimento da última fase: a autonomia. Para melhor compreender esses termos tão amplamente utilizados nas escolas (muitas vezes de forma equivocada) vamos entender o significado etimológico. Comum nos três termos o sufixo nomia, vem do grego *nomos*, e significa regras. A-nomia, então, pela presença do prefixo a, representa um estado de ausência de regra. Já o prefixo hetero significa vários, entendendo heteronomia como um estado em que a criança já percebe a existência de regras, mas o estabelecimento das mesmas é externo, regras prontas que ditam as coisas que devem ou não devem ser feitas. Finalmente, o prefixo auto (nomia)

significa que além de saber que existem regras, as fontes destas regras encontram-se na própria pessoa. Nesse último termo, vale uma ressalva, que é a razão de muitos equívocos de sua interpretação. O fato de estar na própria pessoa a fonte destas regras, não se pode imaginar que com isso tem-se prerrogativas para fazer o que se acha certo, de acordo com suas próprias idéias. Coloca-se o foco no prefixo auto esquecendo-se que é apenas uma parte do termo, portanto o sufixo nomia dá a indicação da presença de regras, que para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as pessoas envolvidas – é preciso que se leve o outro em consideração. Caso essa idéia não fique bem esclarecida a autonomia tende a aproximar-se mais do conceito de anomia, período em que se faz somente o que se deseja, se levar em conta os outros.

Piaget defende a idéia de que a criança constrói a consciência moral em quatro etapas que seguem uma certa seqüência em que a etapa imediatamente seguinte sempre é qualitativamente melhor que a antecedente absorvendo-a e revelando um nível de consciência moral hierarquicamente superior. Os estágios são: o da pré-moralidade, o da moralidade heterônoma, o da semi-autonomia para que daí possamos constituir o estágio da autonomia moral. Dois aspectos serão observados em cada um dos estágios de forma relevante: as regras sociais e a questão da justiça. De forma sucinta apresentaremos cada um dos estágios:

- a) O estágio da pré-moralidade – por volta dos 0 aos 5 anos - para o bebê recém nascido, logo no início desse estágio o que impera é a anomia. Já no final desse estágio, começa a fase de imitação das regras dos mais velhos, sem a compreensão da sua essência. Marcado pelo egocentrismo, a criança brinca individualmente com um material social – acontece, quando dispõe as peças de um tabuleiro de xadrez, movimentando-as, sem contudo ter a noção do jogo, de suas regras e de seus objetivos. A regra ainda não assumiu um caráter de obrigatoriedade e necessidade para que o jogo seja jogado, isto porque o jogo ainda acontece de forma

mecânica, motriz e as regras ainda não são vividas de forma consciente (sem noção de infração/sanções) – não distingue entre intencionalidade e a conseqüência dos atos.

- b) Heteronomia Moral - de 5 a 8 anos – a criança começa apresentar uma noção rudimentar das regras, encarando o jogo numa perspectiva de competição. Não conhece o detalhamento das regras, mas sabe quando começa e termina o jogo, como fazer para ganhar e, ainda quem é o vencedor. É nesse momento que a regra aparece com validade absoluta – ortodoxa. Deve ser respeitada invariavelmente, pois foi constituída por uma autoridade (alguém externo a quem se deve respeito). É o que Piaget chamou de realismo moral – o bem é definido de acordo com a obediência correta à regra em seus mínimos detalhes. A responsabilidade pelos atos é julgada conforme as conseqüências objetivas por eles provocadas e não de acordo com as intenções. O castigo é equivalente ao tamanho do problema causado. Bárbara Freitag em suas pesquisas de campo conseguiu a fórmula perfeita para o entendimento prático dessa questão: "Quebrou um prato apanha uma vez, quebrou dois, apanha duas vezes" (1984, p.108).
- c) A Semi-Autonomia - de 8 a 13 anos – pode ser considerada uma ponte que intermedia a passagem da heteronomia moral à constituição da autonomia. As regras sociais de jogo e morais são amplamente conhecidas, interpretadas de acordo com a situação e relativizadas. A cooperação apresenta-se necessária, mas as regras e suas origens não são resultado de uma elaboração consciente e sancionada pelo grupo, percebe-se como algo externamente imposto. Há uma instabilidade na avaliação e no seu julgamento entre intencionalidade e as conseqüências da ação, variando, também, as formas e a intensidade das sanções.

- d) A Autonomia Moral - a partir dos 13 anos – passa a ser alvo do seu interesse as regras e os detalhes de sua constituição. Admite a possibilidade de reestruturação das regras a partir de discussões coletivas para sua aprovação, sendo conhecimento de todos os envolvidos, devendo ser respeitadas. As bases para a construção ou reconstrução de qualquer regra são a cooperação e a reciprocidade resultado de um consenso coletivo e compromisso recíproco do cumprimento. Nesta etapa os atos são julgados segundo sua intenção original e não pela consequência dos mesmos, às vezes até imprevisível. As regras precisam fazer sentido tomando para si o direito de uma intervenção própria da regra e da situação em que deve utilizá-la. É quando a coerção dá espaço para cooperação, refletindo diretamente nas sanções que deixam de ser repressivas e retalhadoras e passam a ser restitutivas e reconciliadoras – princípio da educabilidade, tão defendido por Piaget.

Portanto, podemos dizer, que não bastam para autonomia moral o respeito a norma e a noção de justiça. É preciso para que a norma seja validada, a cooperação (ela precisa ser elaborada por todos). E ainda, ser resultado de uma gênese que pressupõe ação e interação - a experiência de vida no grupo e suas interações com o mundo. O sujeito que age autonomamente é aquele em que as fontes das regras está em si próprio, em sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado. E o que considera ser certo, leva sempre em consideração os outros e seus direitos, baseando suas ações em princípios de universalidade e de justiça. Ao explicitar o desenvolvimento do juízo moral infantil como um processo psicogenético, uma vecção em direção a autonomia racional como forma ideal de moralidade, Piaget mostra que é impossível chegar até esse nível sem passar por estados de heteronomia. A forma tradicional de construção dos estados de heteronomia se dá através da relação entre pessoas com base no respeito unilateral – uma relação de sentido único da criança para o adulto. Para Piaget, a pressão externa, por meio de

coação e relações de respeito unilateral, não permite o desenvolvimento da consciência de suas ações, ancorando-o, as vezes por toda a vida no estágio da heteronomia moral.

A socialização – uma das funções da escola - tem um papel fundamental nesse momento, pois é através do contato entre seus pares, seus iguais que se abre espaço para o processo de cooperação, extinguindo gradualmente o egocentrismo infantil. É o momento de confrontar pontos de vista fora de uma relação de respeito unilateral. É a partir da cooperação que o respeito unilateral, começa a se tornar terreno para o nascimento do respeito mútuo, quando a obediência cede espaço para reciprocidade. Do ponto de vista moral, a cooperação é um marco fundamental no relacionamento humano capaz de gerar na autonomia progressiva da consciência, suplantando paulatinamente a heteronomia moral. A autonomia pode ser resumida, então, com o resultado do processo de socialização que leva o indivíduo a sair do seu egocentrismo, característico do estado de heteronomia, para cooperar com os outros e submeter-se (ou não) conscientemente as regras sociais, e isso será possível a partir do tipo das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros. As relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, são para Piaget, as fontes da autonomia ideal, estágio este que existe como possibilidade, e não como realidade. Do ponto de vista prático, poucas pessoas conseguem atingi-lo em sua plenitude.

Esse aporte teórico nos autoriza a estabelecer algumas relações necessárias entre moralidade e indisciplina, isto porque quando a indisciplina escolar é evocada refere-se ao desrespeito às regras estabelecidas. Como já expomos anteriormente nem todas as regras tem vínculos com a moralidade. Quando em uma escola, a regra estabelecida não tem em seu princípio a justiça é compreensível e louvável o seu descumprimento demonstrado com isso que esse sujeito já possui traços de autonomia em sua conduta. E se ainda, utilizou-se do princípio da coerção para ser sancionada, ferindo à democracia, a indisciplina pode ser um protesto em relação a

autoridade. Por isso, muitas vezes a raiz da indisciplina no ambiente escola, precisa ser cuidadosamente observado podendo ter sua razão relacionada à natureza e a forma com que foi estabelecida. Tradicionalmente o caminho que a escola escolhe para lidar com a indisciplina é o da repressão, utilizando-se de instrumentos de coação – que só funcionam com alunos que temem a autoridade. Com aqueles que o sentimento de medo ou de afeto não estão presentes esse dispositivo é inútil.

Outra forma de lidar com a indisciplina é exatamente o extremo oposto. Em educação, infelizmente é bastante comum as práticas tenderem a um extremo ou outro, configurando um certo radicalismo totalmente dispensável; é difícil de maneira equilibrada, buscar o caminho do meio, do bom senso. Portanto, as escolas que procuram romper com essa postura autoritária da coerção e do respeito unilateral acabam por deixar os alunos "livres" para fazer tudo o que acreditam ser correto eximindo-se, e por que não dizer abandonando, o aspecto intencional de todo o fazer educativo. É inegável, de acordo com todo o referencial teórico apresentado, o entendimento da escola como um espaço privilegiado de relações humanas. Relações estas, que quando regidas pelo princípio da cooperação e do respeito mútuo, vislumbram um novo tempo na forma de lidar com as regras, tanto no interior das instituições quanto na sociedade como um todo. É preciso uma atmosfera escolar cooperativa, onde o professor acredite intrinsecamente nesses princípios - que seja visceral - de onde emana uma vontade autônoma de trabalhar de acordo com eles.

#### **4.2 Moralidade Sob a Ótica de Lawrence Kohlberg e suas Relações com a Indisciplina**

Tanto a teoria moral de Jean Piaget quanto a de Lawrence Kohlberg, trabalham para resgatar da noção do indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e seus atos. Kohlberg, discípulo e continuador de

Piaget, validou a teoria moral do estruturalismo genético, realizando pesquisas interculturais no campo da moralidade infantil mostrando que, independentemente da cultura específica ou grau de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, as crianças constroem a consciência moral seguindo uma seqüência invariável de estágios, que constituem totalidades equilibradas e apresentam em cada estágio características universais. Os estágios da moralidade ordenam-se de forma hierárquica: apresentando maior complexidade no estágio imediatamente superior, progredindo, a cada estágio a capacidade de resolver dilemas morais com maior desenvoltura e competência. Kohlberg ainda desenvolveu, para o espaço escolar, uma proposta capaz de ajudar os alunos a atingir patamares superiores da consciência moral através de um programa de educação moral. Desenvolveu a sua pesquisa concentrando-se em adolescentes e adultos, e não em crianças como Piaget e tinha uma motivação prática: educar a juventude americana para a solidariedade e para a cooperação, a fim de controlar e superar os problemas da proliferação da droga, da criminalidade e outras anomalias registradas nas escolas de sua época.

Kohlberg confirmou e consolidou a tese do paralelismo entre a lógica e a moral, onde segundo a própria expressão do Piaget "a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação" (apud Araújo, 1996, p.103). Construiu seu trabalho teórico, metodológico e educacional sobre os alicerces lançados por Piaget. Constatou que a psicogênese da moralidade infantil não estava concluída aos 13 anos aproximadamente como acreditava Piaget. A autonomia moral só era atingida, se tanto aos 23 anos, pelo adulto. Para analisar o julgamento moral, suas noções de justiça e punição, utilizava-se de histórias contendo sérios conflitos morais, de cunho existencial. As pessoas ao ouvirem as histórias eram convidadas a julgar o procedimento dos protagonistas, conforme sua opção por uma outra alternativa do dilema.

Um dos mais conhecidos foi o "Dilema de Heinz" que é o seguinte:

A mulher de Heinz estava à morte, pois tinha câncer. Somente um remédio que o farmacêutico da cidade tinha descoberto, poderia salvá-la. Mas o farmacêutico estava cobrando uma fortuna pelo remédio, que estava duas vezes acima do seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher enferma, pediu dinheiro a todos os amigos, mas só conseguiu juntar a metade do que solicitava o farmacêutico pelo remédio. Explicou então a este a situação. Contou-lhe que a mulher estava morrendo e pediu que vendesse o remédio pela quantia que obtivera ou que permitisse pagar o restante mais tarde. Mas o farmacêutico foi implacável, não se dispondo a vender o remédio se não pelo preço inicialmente estipulado. Heinz, desesperado, resolveu arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher. Heinz estaria agindo corretamente? Justifique seu ponto de vista. (apud Freitag, 1992, p.198).

Através de entrevistas clínicas, argumentações e contra-argumentações das discussões sobre o dilema, determinava-se o estágio atingido por cada grupo. Em cada estágio superior atingido pelo indivíduo, há uma lapidação mais apurada da noção de justiça, mais abrangente, diferenciada e equilibrada - construída no interior de processos interativos.

Kohlberg apresenta o conceito chave de sua teoria, dizendo:

- 1) Os estágios implicam uma distinção ou diferença qualitativa de estruturas (modos de pensar) que continuam desempenhando a mesma função (por exemplo, inteligência) em vários momentos do desenvolvimento.
- 2) Essas estruturas formam uma seqüência ordem ou sucessão invariantes no desenvolvimento individual. Enquanto os fatores culturais podem acelerar ou desacelerar ou parar o desenvolvimento, eles não modificam sua seqüência.
- 3) Cada um desses modos diferentes e seqüenciais de pensamento forma uma totalidade estruturada. A resposta a uma tarefa dada em certo estágio não é simplesmente determinada pelo conhecimento e pela familiaridade com essa tarefa ou outra similar; exprime uma estrutura subjacente de organização do pensamento. Isto significa que vários aspectos das estruturas de um estágio devem aparecer como feixes de respostas conscientes, agrupadas com base em um padrão argumentativo.
- 4) Os estágios são interações hierárquicas. Como foi dito, os estágios formam uma ordem de estruturas gradativamente diferenciadas e integradas destinados a preencher funções comuns. Conseqüentemente, os estágios mais elevados deslocam (ou melhor, integram) as estruturas encontradas em um estágio inferior. (apud Freitag, 1992, p.202-203).

Sua teoria postula seis estágios morais distinguindo três grandes níveis de moralidade. O pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Descreveremos cada um desses macroníveis com os seus respectivos estágios, estágios estes que são analisados conforme três ópticas: o conteúdo do que é considerado certo/errado, as razões apresentadas para agir corretamente e a perspectiva sóciomoral (egocentrismo/descentração). Vamos descrevê-los.

- a) Nível pré-convencional: existe a percepção das regras sociais, porém vincula o certo/errado e o mal/bem diretamente à punição, recompensa, troca de favor ou poder físico dos que formulam as regras. Este nível contém os estágios da moral 1 e 2.
- Estágio 1 - Moralidade heterônoma - para evitar punições ou sanções da autoridade é melhor não transgredir as regras. É o auge do egocentrismo, não leva em consideração os outros nem os pontos de vista diferente do seu.
  - Estágio 2 - Individualismo, intenção instrumental e troca - entende a ação como um movimento para atender suas necessidades e as regras relacionadas à interesses imediatos (acordo com os colegas). Defende a posição de que cada um deve realizar seus próprios interesses, relativizando o que é certo/errado.
- b) Nível Convencional: preserva, apóia e justifica uma ordem social, sendo leal identificando-se com as pessoas/grupos (família, nação, etc.) que compõe. É composto pelos estágios da moral 3 e 4.
- Estágio 3 - Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal – atender a expectativa social do papel que desempenha – comportar-se conforme o esperado. Estabelece relações mutua de confiança, lealdade, respeito, etc. Age conforme o estereótipo do bom para ser bom aos seus olhos e aos olhos das pessoas que o cercam. O coletivo tem prioridade sobre o individual.

- Estágio 4 - Sistema Social e Consciência – as regras devem ser respeitadas e seguidas exceto quando ferem frontalmente normas sociais. Seus esforços devem ser pela defesa da sociedade e do grupo ou da instituição para evitar os conflitos que emanam do descumprimento das regras, seguindo o que foi ensinado. O sujeito assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras.
- c) Nível Pós-Convencional - existe um empenho para definir princípios e valores morais não dependendo de autoridade para a sua sustentação e da identificação do sujeito para com essa autoridade. Contém os estágios 5 e 6.
- Estágio 5 - Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais – cumpre o contrato social e defende valores maiores como a vida e a liberdade. Entende as obrigações com as regras diretamente relacionadas com o bem estar comum. Sente-se compromissado, de forma livre com a família, os amigos e as pessoas com quem estabelece relações profissionais. Luta para integrar os pontos de vista moral e legal, mas reconhece a incompatibilidade em alguns momentos.
  - Estágio 6 - Princípios Éticos Universais – age-se de acordo com princípios maiores e universais como igualdade dos direitos humanos, respeito a dignidade das pessoas mesmo quando estes violam as leis. Age-se dessa forma por acreditar na validade dos princípios e pela convicção de haver um compromisso com eles. Significa dizer, que quando atingido este estágio às pessoas tem mais competência intelectual e moral porque são capazes de recorrer a todos os argumentos cognitivamente necessários para optar por uma das alternativas, num dilema moral, procurando assumir o ponto de vista de todos os envolvidos e reduzindo danos e efeitos colaterais.

Segundo Kohlberg o atingimento do pensamento lógico formal (último estágio da psicogênese do pensamento lógico) é uma condição necessária, mas não

suficiente para o atingimento do nível da moralidade pós-convencional, por esse motivo não se contenta com o paralelismo, defendido por Piaget, entre moral e lógica. O equilíbrio moral no nível pós-convencional é garantido por dois processos mais complexos que o pensamento lógico formal: o julgamento moral – tomada do ponto de vista dos outros, concebidos como sujeitos e da coordenação desses pontos de vista; e o princípio de justiça.

Como vimos anteriormente, a teoria dos estágios psicogenéticos é válida para todos os indivíduos; independente do momento histórico, contexto cultural e do nível-sócio-econômico. Porém, tanto Piaget quanto Kohlberg observaram um grave problema: as decalagens: vertical – desnível de estágios entre grupos de crianças da mesma faixa etária e horizontal – a estrutura do pensamento não resolve todos os problemas para os quais teria competência. Isto deve a interferências negativas do meio que temporariamente têm condições de bloquear ou retardar o ritmo da psicogênese. Mas, uma vez isoladas essas interferências, os grupos bloqueados completam a sua psicogênese. Kohlberg tem dificuldade em demonstrar o nível pós-convencional da moralidade em culturas ágrafas ou grupos menos letrados (operários, camponeses, mulheres). Todos indivíduos tendem a ascender, dentro de um certo ritmo, mas, via de regra, os da classe média alcançam níveis superiores (tomando como critério a idade) do que os indivíduos da classe trabalhadora. Essa decalagem encontrada não é uma distorção da teoria, mas a institucionalização de desigualdades sociais que precisam ser corrigidas. A ausência do estágio 5 e 6, constatada em 80% da sociedade americana contemporânea, não invalida a teoria e seus estágios, mas revela os efeitos estruturais da sociedade em questão, que bloqueia ou retarda o acesso aos níveis superiores do pensamento e da moralidade autônoma. Com todos esses dados em mãos Kohlberg propõe um programa de educação moral, não para estimular a psicogênese com a finalidade de acelerar o processo, mas de evitar o atraso na conquista do estágio. Isso significa assegurar a construção de estruturas de raciocínio (lógico e moral) mais equilibradas, competentes e integradas que as existentes em cada

aluno. As avaliações dos programas de educação moral de Kohlberg, divergem, alguns aplaudem, outros criticam. O fato constatado e admitido pelo próprio pesquisador, e que encontrou dificuldade de transpor, com auxílio destes programas, o nível da moralidade convencional para o nível pós-convencional.

A contribuição da psicologia contemporânea à questão da moralidade, ajudando a reflexão sobre a indisciplina escolar é indiscutivelmente densa no que diz respeito a propriedade teórico-científica. Estabelece relações entre a lógica e a moral, apresenta a construção da moralidade em estágios e uma seqüência invariante e universal. Os processos de construção e reconstrução das regras sociais necessitando de tomadas de consciência que envolvem a descentração (diferenciação do eu e do grupo), a cooperação (validação das regras por todos os envolvidos, democraticamente), a reciprocidade (compromisso de todos respeitá-las), o princípio da ação (criação de uma regra ideal) e a noção da justiça. Os fatos que promovem a gênese, das estruturas morais localizam-se no interior do sujeito (maturação biológica e equilíbrio das estruturas mentais) e no contexto social (socialização e transmissão cultural). Logo, sem moralidade, sem regras socialmente constituídas o sujeito sucumbiria à tirania ou estabeleceria à anarquia. Somente uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas, das famílias e da sociedade reposicionaria o problema da indisciplina, relações estas que tenham como princípios os ideais democráticos de justiça e igualdade auxiliando o sujeito a agir conscientemente com a base nesses princípios, e não por obediência.

## 5 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Todo o processo de democratização complexifica as relações sociais do ambiente que dão suporte à convivência – necessária ao progresso, mas não suficiente. Nesse pano de fundo surge o que podemos chamar de "crise da autoridade". A escola constituída nesse processo, tem se confrontado diariamente com a necessidade de resignificação de seus papéis, suas funções, suas práticas. O que é necessário conservar e o que é possível transformar? Quais os novos limites e exigências do trabalho escolar? Em meio a essas indagações que refletiremos a questão da autoridade na tarefa educativa.

A constituição da autoridade corre dois grandes perigos no que tange a sua fundação: estar sobre bases ilegítimas – autoritarismo, ou ainda em seu extremo oposto, negar a autoridade em nome da igualdade – hipocrisia e ausência. Não é possível negar a assimetria existente na relação professor/aluno, entendendo o professor como conhecedor de coisa que o aluno precisa/deseja conhecer. Isso não descaracteriza a importância do professor aprender com o aluno continuamente - evocando cooperação e reciprocidade como atributos essenciais dessa relação. Os projetos de realização pessoal dos alunos não se confundem e não se resumem aos projetos docentes. Na tentativa de superar esse desencontro, é imprescindível que haja colaboração e cooperação celebrando os termos do contrato que une as partes, porque pelo simples fato de os alunos proporcionarem ocasião e permissão para que o professor realize seu projeto de conhecimento, ele (o professor), continua a aprender. De onde vem essa autoridade que proporciona ocasião e permissão para o desenvolvimento do trabalho docente? Em outras palavras, em nome do que os alunos vão se dispor a, voluntariamente, acreditar no que dizem seus professores e a fazer o que pedem? Autoridade é definida pela maioria dos dicionaristas sob a forma do direito: ter prerrogativa de, estar qualificado para: ser digno de. E ainda, forma de superioridade constituída por investidura, direito de fazer obedecer; domínio; influência; prestígio. Portanto fica claro dois tipos de autoridade distintas:

por investidura, propiciada pela hierarquização nas relações sociais – delegados, juízes, e, porque não dizer, professor; e outra propiciada pelo prestígio e pela competência. Segundo Piaget, podemos entender esses dois tipos de autoridade a partir do tipo de respeito construído nas relações interpessoais: se unilateral ou mútuo. A autoridade por investidura hierárquica funda-se nas relações de respeito unilateral, enquanto a autoridade por competência funda-se nas relações de respeito mútuo. Com isso entendemos que respeito é um sentimento, e como tal, experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais. Assim como podemos senti-lo por outras pessoas podemos também senti-lo por si próprio: auto-respeito.

No último capítulo do livro "O Juízo Moral na Criança", Piaget estabelece um diálogo com Durkheim e Bovet, focando a discussão em um ponto conflitante: a fonte para a ação moral (para cumprir as regras) que para os dois estudiosos, encontra-se no papel exercido pela autoridade nas relações interpessoais (Bovet), ou na sociedade (Durkheim). O que intriga Piaget é que ao fortalecer o papel da autoridade como fonte da ação, a moral que será alcançada é da heteronomia, e não a da autonomia, amplamente defendida em seus estudos. Os três estudiosos consideram o sentimento do bem e a consciência do dever como fundamentais para compreender a ação moral, mas não chegam em um consenso no que diz respeito à obrigação da consciência em agir de acordo com o sentimento do bem, uma vez que o dever não está necessariamente de acordo com o bem. E é aí em que ambos, Bovet e Durkheim, acabam por submeter o bem ao dever. O que fica claro para Piaget é que se a criança não ultrapassar a moral do dever puro, onde todo dever tem como fonte alguém superior a ela (autoridade) não desenvolverá uma moral autônoma.

Bovet introduziu um elemento central na discussão – o respeito – que inclusive acabou por influenciar os trabalhos de Piaget, quando afirma que a obrigação da consciência tem duas condições: que o indivíduo receba, e que respeite as fontes das ordens, porque se não houver respeito a ordem não será aceita. O respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: amor e temor (medo). A obediência, portanto,

acaba acontecendo ou por medo de perda do amor, ou de sofrer punições. Em Bovet para que o respeito à regra e à autoridade torne-se uma obrigação da consciência, esses dois sentimentos devem estar presentes na mesma relação. Essa afirmação para Piaget dá conta de somente um dos dois tipos de respeito: o unilateral (sentido único, daquele que respeita para aquele que é respeitado). Fazendo aqui um adendo às relações estabelecidas dentro da escola, boa parte dos problemas de indisciplina diagnosticado pelo professor, acontecem porque a base dessas relações são de obediência e não de respeito, não havendo com isso, o exercício da autoridade mas sim, do autoritarismo. Com democratização, as pessoas, casa vez menos, se sentem obrigadas a cumprir ordens, por cumprir. A obediência é erguida sobre a coação, da qual muitos instrumentos derivam, entre eles a prova. A coação para Piaget é uma das fontes da moral que, de mãos dadas com o respeito unilateral, dão origem ao dever e à moral de heteronomia. O outro tipo de respeito para Piaget é aquele estabelecido através da cooperação – que em oposição à coação – tem como ideal lógico a reciprocidade, possível através do respeito mútuo, originando à moral do bem e da autonomia. A socialização permitida entre iguais, crianças na mesma faixa etária, sem a presença de autoridade, é fecundo para o desenvolvimento de relações recíprocas, portanto, cooperativas. Ressalta-se o fato de que para Piaget o respeito mútuo é precedido psicogeneticamente pelo respeito unilateral. Em suas próprias palavras

... o elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. (1932, p.284).

Sem dúvida o medo de decair diante dos olhos de quem se quer bem é muito diferente do medo presente na relação de coação, ele é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.

## 5.1 Autoridade e Autonomia

Autoridade e autonomia, definidos como atos da vontade, são termos que se referem um ao outro, o primeiro como permissão, tolerância, consentimento e o segundo como liberdade emancipação, conquista. Mais do que simplesmente atos de vontade, autoridade e autonomia, sempre relacionam-se a relações interindividuais. No dia-a-dia parece-nos, a grosso modo, experiências humanas antagônicas. A autoridade como fonte que emana ordem ao qual somos submetidos, e autonomia como a liberação de toda sujeição à ordem da autoridade. Dois grandes equívocos, principalmente no que diz respeito ao ambiente de sala de aula, em especial quando destituímos o significado político/social de ambas.

Como já vimos, o modelo de autoridade que tem suas bases na coação – deve ser temida, para ser respeitada, temida porque tem o poder de decidir, de ameaçar, de reprimir – encontra-se estremecida e ameaçada de ruir a qualquer momento. Nessa perspectiva, a autoridade como unicamente atributo da vontade, encaminha-nos ao entendimento de que toda autoridade corrompe, pois tudo o que ela quer é se fazer obedecer, e tudo os que as pessoas precisam é livrar-se dela.

Afasta-se cada vez mais da construção de um convívio social responsável onde existe uma distribuição das responsabilidades de cada participante da ação educativa. Sem dúvida, a autoridade de um professor num primeiro momento, pode ser investidura de cargo – hierárquica superior, porém essa autoridade se torna volátil à medida que não for se transformando, pelo processo de cooperação/respeito mútuo, em autoridade por competência – onde percebe-se parte de um todo e não centro deste todo.

O segundo grande equívoco diz respeito ao conceito de liberdade/autonomia. Arendt em seu livro "Entre o passado e o futuro", por várias vezes reporta-se ao fato de que o homem contemporâneo vive a liberdade como um diálogo exclusivo consigo próprio – associando liberdade com vontade – estirpando o âmbito político,

seu espaço original. A liberdade é um fato da vida cotidiana e acontece nas relações com os outros homens. Confundiu-se liberdade com livre-arbítrio: escolha que julga e decide entre duas coisas. Separar a liberdade do mundo político e articulá-la com a capacidade individual da vontade poderá ser catastrófica, pois separa o homem do mundo e aproxima autoridade, soberania e tirania em um único eixo: o eu quero. Atinge a autonomia quem regula suas relações na realidade e na consideração pelas outras pessoas.

Em pelo menos dois momentos legitimamos relações hierárquicas nas quais nos colocamos na base: quando obedecemos e quando acreditamos, por falta de conhecimento. A primeira diz respeito a relação de autoritarismo – onde baseado no exercício da força, a hierarquia é legitimada por quem detém o poder, e não por quem é obrigado a obedecer. A segunda diz respeito à autonomia – a pessoa se submete a uma autoridade por não ter autonomia naquele campo específico. É o caso de quando acreditamos no diagnóstico médico e seguimos as suas prescrições.

Portanto, normalmente, quem se submete a uma autoridade, não tem ou acredita não ter, autonomia para utilizar-se da liberdade de ação. É preciso ter muito cuidado nesse campo, porque uma forma de dominação é justamente levar a pessoa a crer que não tem competência para agir com autonomia, garantindo com isso uma submissão espontânea à autoridade. Ainda é importante fazer uma ressalva, num país que se diz democrático como o nosso, muitas vezes temos que nos render à vontade da maioria. A autoridade constituída democraticamente é um exemplo, pois mesmo que não tenhamos votado e não concordemos com suas leis, reconheceremos como uma autoridade.

A relação professor/aluno deve ser fecunda de autoridade e autonomia, pois ao contrário de uma relação de dependência do aluno para com o professor, tendo como método a cooperação, aluno paulatinamente começa a caminhar por suas próprias pernas. O trabalho de sala de aula, portanto, deve encaminhar para a

conquista da autonomia. O professor legitima sua autoridade, não pela superioridade hierárquica, mas porque obtêm respeito e a admiração de seus alunos pela competência no desenvolvimento de sua função, a assimetria inicial vai dando lugar a igualdade (e porque não dizer a superação do próprio mestre) e a dependência: uma marca de gratidão. Os conflitos cotidianos precisam ser alvo de discussões para que suas soluções justas e eficazes, sejam encontradas de maneira democrática – compartilhada. O professor tem responsabilidade social e pública por esse "mundo escolar" do qual participa, melhor explicando:

(...) o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (...). Na educação essa responsabilidade assume a forma de autoridade. (...) Embora certa qualificação seja indispensável para autoridade, a qualificação por maior que seja, nunca engrena por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se acenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. (Arendt, 1992. p.239).

Como princípios da excelência dos homens, autoridade e autonomia, constróem a condição necessária para que possamos interromper processos sociais que afrontem a dignidade humana tecendo um mundo que se identifique com o homem e um homem que se identifique com o mundo. A autonomia de iniciar novos começos e a autoridade de deliberá-los e autorizá-los é que proporciona ao homem a prerrogativa de participar da história, imprimindo direções ao mundo - equacionando o velho e o novo. Para isso, segundo Arendt, "o professor precisa amar e saber do mundo a fim de que possa assumir a responsabilidade de narrá-lo, de protegê-lo e amar as crianças para não expulsá-las quando estas lhe revelam o ainda não formulado pelo mundo" (1992, p.239).

## 5.2 A Autoridade da Escola e do Professor

Trabalhamos alguns ideais de educação escolar desenvolvidos através das idéias da Hannah Arendt sobre autoridade e autonomia, onde o educador é visto como amante do mundo, por conseguinte das crianças. Não podemos desistir desses ideais! Mas para que possamos atingi-los é fundamental que conheçamos a realidade do mundo escolar e quais as fontes que constituem a autoridade nesse mundo. Yves De La Taille, apresenta três fontes constituintes da autoridade como essenciais: "a delegação dos pais para as instituições educacionais, a formação para o exercício da cidadania, e o valor do saber". (1997, p.17). De La Taille defende a idéia de que desde muito pequena a criança já é ensinada a obedecer, claro que numa primeira instância os pais – uma relação constituída de poder, prestígio e amor – amplamente compreensível essa subordinação. Mas logo quando chega na escola, porque a criança deve obedecer ao professor? Com já vimos, o professor poderá conquistar esse respeito através da sua postura e dos seus encaminhamentos, mas a dúvida está: e antes dessa conquista? É aí que De La Taille encaixa a delegação de autoridade dos pais para a escola. A obediência, nesse primeiro momento está associada a uma solicitação dos pais para a criança respeite o professor. A comunicação escola-família é uma prova clara desse processo – onde os professores, ainda não assumindo o papel de autoridade - "pedem socorro aos pais", através de bilhetes do tipo: "Querida mãe, o Rodrigo não quis fazer as atividades e nem copiar as tarefas do quadro. Favor conversar com ele para que sejam tomadas as devidas providências. Um abraço, Tia Judhte". O que fazer diante desse problema? Talvez solicitar a mãe que devolva outro bilhete em resposta dizendo: "Tia Judhte, o Rodrigo não escovou os dentes nem quis tomar banho antes de ir para a escola. Favor conversar com ele para que sejam tomadas as devidas providências. Um abraço, Carla." Sem dúvida a própria família tem a sua parcela de culpa, pois cultiva esse "cordão umbilical" de autoridade única sobre seus filhos. Às vezes protegendo-os em situações erradas para salvaguardar a imagem

de um bom filho e de uma família equilibrada. "Os pais atribuem responsabilidade à escola, mas não lhe delegam autoridade". (De La Taille, 1999, p.18). A outra parcela de culpa é atribuída à escola, principalmente às particulares, que por medo de perder seus "clientes" não solicitam essa delegação. Os pais determinam à escola e essa fica refém de agradá-los sempre. Em absoluto, somos contrários a participação dos pais dentro da escola, mas esta, precisa ter seus princípios bem constituídos delimitando os processos escolares que podem ser suscetíveis a estas intervenções. Por exemplo, levar à assembléia de pais se a escola deve usar esse ou aquele livro – que tipo de autonomia, no campo da pedagogia, tem os pais para colaborar como essa definição? Os princípios, fazem parte da filosofia da instituição e não podem ser mudados a cada ano letivo, ou somente porque alguns pais solicitam essa mudança. Por essa razão, a escola precisa ter professores que argumentem em defesa da sua proposta, para que os pais percebam essa unidade e segurança e possam verdadeiramente confiar no trabalho da escola delegando-a autoridade. Paulatinamente, a escola precisa se constituir lugar comum de autoridade, "em razão de sua função social e de suas próprias qualidades". (De La Taille, 1999, p.19).

Emancipar-se da condição de autoridade delegada pelos pais é uma necessidade e, para tanto, faz-se necessário encontrar outras fontes para legitimar a autoridade do professor. De La Taille aponta duas outras fontes: a escola como instituição à serviço dos indivíduos e da sociedade, e a escola como fonte da cultura. Uma das funções amplamente defendida pela escola é a de preparar o cidadão para a vida. Sabe-se que a exigência para ser cidadão é entender-se como cumpridor de certos deveres e conhecedor de seus direitos, necessários do convívio social. Deverá oferecer, portanto, condições para que as novas gerações tenham acesso a plena cidadania. A família que não consegue vislumbrar a legitimidade da escola/professor por essa fonte: a formação para a cidadania, vêem o trabalho escolar como mercadoria, em uma relação simples de consumo. Percebe-se que os pais, acabam por empregar essa idéia em seus filhos, tornando comum esse tipo

de discurso: "Professor, meu pai é que paga seu salário". Posturas como estas, demonstram claramente o desconhecimento ou o descrédito dessa fonte de legitimação da autoridade. Percebem-se como consumidores – investidos das características inerentes a esse papel na lei do mercado: <sup>O CLIENTE</sup> "Sempre tem razão!" Investe no dinheiro a legítima fonte da autoridade. Triste da escola que permite que sua relação com a família fique exclusivamente subordinada às leis do mercado. Porém, se essa for a opção, é fundamental definir qual seu "produto" e quem é seu "cliente". Não pode vender o saber pois é patrimônio público e muito menos não está no fato de ela ensinar os afluentes do Rio São Francisco o seu diferencial. Talvez o seu "produto" esteja onde os pais tem a maior dificuldade de atribuir valor: a didática, a pedagogia, a eficácia da metodologia utilizada na construção dos conhecimentos. Mas convenhamos, é ainda muito pobre, reduzir o trabalho da escola somente dos encaminhamentos da didática. E agora vem o maior problema: quem é o "cliente"? Do ponto de vista econômico é o pai, do ponto de vista físico é o aluno, e ainda sabendo que o trabalho da escola interfere diretamente nos rumos da sociedade, precisamos entender esta (a sociedade), também como cliente.

Não podemos esquecer o sentido público do trabalho docente por mais privada que seja a escola. É preciso deixar transparente para a comunidade ao qual a escola está inserida, a que ela veio. Traduzir no seu fazer, a sua preocupação e o seu empenho na formação de cidadãos conscientes (porque no papel todas demonstram essa preocupação com a cidadania). É preciso articular esse trabalho em todas as disciplinas, aliás a LDB já propõe o tema transversal ética, quem sabe não seja um início? Esclarece-se, então, que não basta querer ter autoridade para que ela se legitime. A escola/professor precisa algumas vezes conquistar, outras vezes exigir a autoridade necessária a fim de que consiga cumprir o seu mandato social.

O simples fato de o professor possuir autonomia em uma determinada área do conhecimento não é suficiente para impor-se como autoridade? Teoricamente sim, se os alunos estivessem de livre e espontânea vontade para aprender, se fosse alvo

de seu interesse. Mesmo que não fosse difícil defender a importância do trabalho escolar de forma racional, temos que convir que os homens não são tão racionais assim. De forma objetiva são poucos os alunos que conseguem apresentar razões para estudar. A formação (e/ou deformação) através dos estudos ainda apresenta-se para os alunos de forma bastante abstrata, alguns é porque os pais dizem "que eles devem estudar", outros para "passar de ano", para ser "alguém na vida", enfim, só conseguem associar valor individual – o que distanciaria-se muito da proposta de cidadania anteriormente apresentada. Os estudos aparecem sempre associados a estágios para que atinja a conclusão: objetivo final dessa caminhada. Talvez suas forças estejam centradas mais no diploma do que em aprender. Com esse procedimento do aluno, cada vez mais, diluiu-se a autoridade do professor. Por isso, há necessidade de ponderarmos a terceira fonte que pode legitimar a autoridade da escola: o valor do saber.

Quanto mais adiantada as séries, mais difícil de justificar a relevância dos conteúdos ensinados pelo professor aos alunos. Os próprios professores não participam, das montagens dos currículos e refutam escolha, seqüência e quantidade dos conteúdos. Existe uma grande inversão: ao invés do planejamento do professor/escola ser linha mestre do trabalho escolar, muitas vezes o conteúdo existente no material didático (que nem sempre é o escolhido pelo professor e/ou escola) é que direciona o trabalho em sala de aula, sendo transcrito ao pé-da-letra para o planejamento do professor. Associado a essa questão, a transposição didática (transformação do saber científico (acadêmico) em saber escolar) é fundamental para que os conteúdos sejam apresentados dentro de uma metodologia e seqüência compatível à possibilidade de compreensão dos alunos (gradação e linguagem). Essa dosagem que deve ser assegurada pelo trabalho docente faz a adequação (superestimação/ subestimação) à capacidade discente. Os saberes escolares aproximam os alunos do saber científico/filosófico e também oportunizam

a cultura geral que mais do que intrínseca a cada área ela nasce das relações entre todas as áreas. De La Taille admite: "que a finalidade primordial do saber escolar é o enriquecimento pessoal. Estudar história é importante para abriremos nossos horizontes temporais, estudar geografia para dilatar nossos horizontes espaciais, estudar literatura para abrir o leque de nossos prazeres estéticos, e assim por diante". (1999, p.24-25). Todas as áreas são, em si mesmas, fontes para o aperfeiçoamento humano, e sem dúvida os estratos colhidos nas relações entre elas, possuem um significado ainda mais abrangente.

Não podemos vincular tudo o que ensinamos à situações práticas de aplicação, o que trabalhamos na escola não é para consumo imediato. Como nem todos os alunos tem esse alcance, os professores precisam "contaminá-los" daquilo que eles a priori deveriam estar "contaminados": a paixão pelo saber. "Além do mais, se sob o pretexto de que (alguns saberes) não tem utilidade prática imediata deixamos de conhecer as tantas coisas que a humanidade criou laboriosamente, a própria humanidade tornar-se-á amnésica, ilhada no presente, sem passado e, portanto, sem rumos para o futuro". (De La Taille, 1999, p.25).

A "era do conhecimento" parece regida pela informação que sem articulação humana torna-se material descartável. A informação precisa de conexões, articulações, espaço fecundo para que possa ser transformada em conhecimento. É por esse motivo, em especial, que a figura do professor se torna cada vez mais importante. As informações são produzidas a todo instante e de maneira assustadoramente rápida. Saber selecioná-las e, sobretudo, saber ajudar os alunos na difícil tarefa de estabelecer conexões e interações para transformar esse turbilhão de informações em conhecimento, já é, sem sombra de dúvida, requisito suficiente para reconhecer o professor como autoridade.

### **5.3 Contrato Pedagógico - Um Pacto Necessário à Organização do Trabalho Escolar**

O cotidiano escolar, tem se apresentado para a grande maioria dos professores como um espaço de tensão contínua, onde mais do que discussões acerca de questões intelectuais, vê-se enfrentamentos pessoais envolvendo agressões, dilemas disciplinares e violência que entram o trabalho em sala de aula. Como já vimos anteriormente, o respeito mútuo e cooperação são condições necessárias para uma gestão democrática em sala de aula. Essas duas condições se bem interpretadas no ambiente escolar, impulsionam acordos imprescindíveis entre professor e aluno. Para exorcizar qualquer tipo de coerção sustentando práticas autoritaristas e legitimar a autoridade pelo princípio da reciprocidade, faz-se necessário delinear rotinas de trabalho e de convivência denominado por Aquino de "Contrato Pedagógico", que estará assegurado através de:

- uma clareza razoável, para os parceiros, quanto aos propósitos da relação;
- uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida;
- hábitos e pautas de convivência conhecidos e representados por ambos;
- resultados concretos que validem o seu processamento cotidiano;
- um norte de liberdade e felicidade, enfim, impregnando o fazer diário.

O contrato pedagógico não é fruto da elaboração de um ou de alguns envolvidos no trabalho de sala de aula, é gestado no coletivo, co-responsabilizando todos os participantes/parceiros para que aconteça a necessária legitimação de suas cláusulas.

Diferentemente de um regimento escolar que diz respeito ao todo da escola, o contrato pedagógico constitui-se da especificidade de cada sala de aula e ainda mais, de cada professor – até porque cada objeto de conhecimento requer uma dinâmica diferente de exploração de estudo. Para tanto, "as cartas precisam ser colocadas sobre a mesa" – programa da área, cronograma de atividades, metodologias, formas de avaliação – para que sejam trabalhados concretamente as

expectativas em relação as posturas do professor e dos alunos, bem como, os objetivos que deverão ser perseguidos por todos. As regras deliberadas por todos poderão, com o devido consenso de todos, sofrer alterações – inclusões ou exclusões de cláusulas. Deverão também conter cláusulas que dão conta das condutas comuns de sala de aula que balizam o convívio entre os participantes do trabalho escolar, abordando questões como o que é entendido por respeito, colaboração, responsabilidade, enfim formas de viabilizar a cidadania na prática. Todos os envolvidos no fazer pedagógico enxergam com transparência os limites em suas três dimensões: os que devem ser transpostos, os que não podem ser transgredidos e os que dizem respeito à intimidade de cada um – assunto que abordado com maior profundidade no capítulo 3.

Assim como acontece com os estagiários da moralidade, as regras constituídas no contrato pedagógico, amadurecem progressivamente, do seu desconhecimento à autonomia. No início relembrar o contrato constituído é função de todos, porém a implantação e o suporte dos acordos, enquanto rotina do trabalho, está muito mais centrada na figura do professor, que aos poucos vai deixando esse espaço para os outros participantes do processo educativo em sala de aula. Cada um precisa cumprir a sua parte, mas sem dúvida o bom exemplo e a boa condução por parte do professor é motivo de muita observação dos alunos, visto que, em última instância, nessa fase, é o professor que inspeciona o cumprimento das regras. Esta etapa é análoga a da heteronomia, onde o controle advém de fontes externas ao indivíduo. Na última etapa – autodisciplina – as regras encontram-se internalizadas de forma consciente e a sua aplicação prática acontece por vontade própria. Nas palavras de Aquino: "É o momento também em que a noção, a nós tão cara, de disciplina escolar deixa de ser associada a obediência e subserviência, e passa a ser sinônimo de tenacidade e perseverança". (1999, p.151).

Como trabalhamos com humanos, indivíduos por definição únicos, com ritmos diferentes de caminhada é plenamente possível, que atingirão estágios diferentes,

em diferentes momentos. Além do que, não podemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que não haverão transgressões, que deverão ser tratadas no coletivo, por ser onde as regras foram constituídas, para não se tornar algo pessoal – entre professor e aluno. Trazendo para o coletivo, as transgressões são analisadas como contra o bom funcionamento comum dos trabalhos. A maior parte delas, diz respeito a falta de compreensão ou ambigüidade da própria regra, que uma releitura já esclarece. Esse momento é fecundo para a (re)legitimação coletiva do contrato de trabalho, rescrevendo outros caminhos (flexibilização) caso seja necessário para o melhor andamento das atividades. E bem provável, que mesmo com toda essa conduta democrática algumas situações "patológicas" precisem do uso das sanções – cláusulas que deve conter os casos de transgressões, portanto o contrato coletivo é que dá conta dessas situações e não o professor.

Aquino faz uma única ressalva: "as sanções não podem, sob hipótese alguma, ser tomadas como mecanismos de exclusão da clientela do jogo escolar. Seu espírito, por sinal, deve sinalizar o rumo oposto: elas se prestam a inclusão de todos, indiscriminadamente, uma vez que sacralizam uma atmosfera de isonomia e, portanto, de justiça na vivência grupal.

O contrato pedagógico não se trata de um ideal, algo que sempre se persegue e nunca se atinge. Esse pacto coletivo nada mais é do que um conjunto de parâmetros que delineiam as ações do coletivo em prol do bem comum: a efetivação do trabalho educativo – a aprendizagem.

## 6 A INDISCIPLINA E AS RELAÇÕES DE PODER - FASCINANTES DESAFIOS: FOUCAULT E EDUCAÇÃO

O filósofo social francês Michel Foucault tem influenciado profundamente o pensamento em muitos campos da teoria social, incluindo, bastante recentemente, a educação. Em parte, essa influência advém do grau em que suas idéias – embora contrárias aos entendimentos existentes – são convincentes e persuasivas.

Por ser bastante ampla e sofisticada a sua literatura, embriçaremos as reflexões que seguem em explorar as conseqüências da visão de Foucault de que a verdade e o poder estão mutuamente interligados através de práticas contextualmente específicas. Estreitaremos o foco sobre poder e saber concentrando o trabalho inicial em sua noção de "discurso", utilizada por Foucault, com seu foco muito mais diretamente relacionada ao conteúdo no contexto da linguagem (não na estrutura da linguagem: lingüística). Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo. Sendo assim, a análise do discurso centra-se não no que as palavras significam mas a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam. Os "regimes de verdade", ou ainda, as visões de "verdade" são formas de controle e regulação. A explicação que Foucault dá em seu livro "A microfísica do Poder" a esses termos: " A 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem". (p.133). Se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como "regimes de verdade". Dessa forma, efetuando uma transposição para a educação, tanto os discursos mais progressistas quanto os mais reacionários, constroem sua próprias versões de verdade, sua próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizada a falar. Isto é, eles também podem ser vistos como regimes de verdade.

Foucault é bastante enfático ao tratar dos conceitos de poder e saber a despeito de seus argumentos sobre a conexão poder-saber afirmando que poder e saber não são idênticos, distanciando-se das definições convencionais de que "saber é poder" ou "poder é saber". Ele inverte a articulação convencional na qual o poder funciona apenas de forma negativa e na qual a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. O saber, nessa perspectiva, serve de contra-ataque aos males do poder. Em seu entendimento o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável. Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada. Isso deixa ainda mais claro que o poder não está apenas nas mãos dos professores, os alunos também exercem poder. Existe uma série de micropráticas de poder que precisam ser reconhecidas. Nas suas análises de poder, Foucault está especialmente preocupado com as formas de "governo"- maneira pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida. Argumenta que as formas modernas de governo revelam uma mudança, do poder soberano, que é aberto visível e localizado na monarquia, para o poder "disciplinar" que é exercido por meio de sua "invisibilidade" através das tecnologias normatizadoras do eu.

A noção de poder disciplinar é minuciosamente ilustrada na apresentação que Foucault (1987, p.177) faz, em seu livro *Vigiar e Punir*, do Panóptico de Bentham: uma estrutura arquitetônica, criada principalmente para as prisões, na qual células individuais na periferia do edifício circundam uma torre central. A contra-iluminação criada por janelas internas e externas permite a observação de cada ilha a partir da torre central, assegurando ao mesmo tempo que os prisioneiros não possam saber se estão sendo observados. "Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegure o funcionamento automático do poder". O poder disciplinar torna-se assim,

internalizado: "Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve-se em si as relações de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição" (p.179). Esta noção de poder disciplinar ajuda a entender a auto-regulação dos alunos, que mantêm seus comportamentos mesmo na ausência do professor. Mesmo que Foucault não tenha feito uma análise detalhada das escolas sem dúvida ele a via como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, no capítulo intitulado "Corpos dóceis" Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e mais adiante ele pergunta: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, como os quartéis, com os hospitais, e todas se pareçam com as prisões?" (p.199) Essas semelhanças pontuadas por Foucault emergiram do foco que seus estudos colocam sobre os mecanismos que constróem instituições e experiências institucionais, e não sobre as pessoas no interior dessas instituições. Voltando-se para os estudos das instituições, ele se baseou em seus edifícios e em seus equipamentos, ele investigou suas doutrinas e disciplinas, ele enumerou e catalogou sua práticas e mostrou suas tecnologias. Como resultado disso, em vez de contemplar o louco o prisioneiro como um objeto, ele preferiu estudar o confinamento e compreender o aprisionamento.

O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e alunos com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem. A pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo, e produz em diferentes momentos, regras e práticas particulares. O autodisciplinamento vem tomando um espaço crescente em sala de aula onde os alunos devem conservar a si e aos outros sob controle. Foucault denomina as técnicas práticas que induzem esse comportamento de "tecnologias do eu", que agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento. São regimes corporais políticos particulares que funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de

poder-saber são fundamentais aos processos escolares. Sejam elas auto-impostas, impostas pelo professor ou sobre os professores, como descreve Foucault: "Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua eficiência" (p.158). Foucault defendeu a idéia de que "é justamente, no discurso que vêm a se articular poder e saber" (p.95), em seu livro da História da Sexualidade - A Verdade de Saber ele postula: "não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o discurso dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes... Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe debilita e permite barrá-lo. Não existe o discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto" (p.95-96). Assim sendo, mesmo os discursos considerados progressistas e emancipatórios não estão isentos dessa análise. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas pois qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder.

Contextualizando essa perspectiva em um contexto prático de sala de aula consideramos o costume de dispor as carteiras em círculo, comum às práticas pedagógicas progressistas. Num primeiro olhar o círculo é defendido como possibilidade de que todo aluno manifeste sua opinião e de que seja ouvido. O professor, nessa prática engaja-se ao grupo deslocando-se de uma posição central inerente à disposição das carteiras enfileiradas. Os alunos, então, passam da posição

de serem "olhados" somente pela professora para serem "olhados" por todos os colegas e, ainda, pela professora. Foucault nos ajuda a compreender que nessa prática não existe nada inerentemente libertador, nem agressivo. O círculo pode exigir dos alunos uma maior autodisciplina, pela qual eles assumem a responsabilidade de comporta-se "apropriadamente" aos olhos de todos. A privacidade parcial permitida pelas carteiras enfileiradas, pode desaparecer. Por tudo isso, podemos afirmar que práticas educacionais libertadoras não tem nenhum efeito garantido. Repensar os mecanismos das instituições educacionais, questionar a "verdade" de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, pode nos apresentar algumas possibilidades de mudança. Regimes de verdade são necessários e não necessariamente negativos. O saber e o poder estão freqüentemente interconectados de forma produtiva. As questões postas por Foucault não devem fomentar uma política de acusação. Podemos utilizar o conceito de regime de verdade como uma tecnologia do eu, ajudando-nos a agir com humildade e de forma reflexiva em nossas justificativas pedagógicas.

## **6.1 Mecanismos Disciplinares nas Relações de Poder e o Processo de Resistência**

Dois mecanismos disciplinares são essenciais aos processos pelos quais as relações de poder constituem os professores e os alunos como sujeitos e objetos: a confissão e o exame. Amplamente abordada em seu livro *A História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, a confissão, "a formidável injunção para dizer o que se é" (p.60), é um ritual que, tendo adquirido um patamar científico como uma operação terapêutica, tem efeitos discerníveis de poder: a verdade é corroborada pela tribulação de relatá-la e isso "produz modificações intrínsecas na pessoa que a anuncia" (p.62). A confissão está presente em todos os discursos que buscam obrigar outros a falar, seja com suas próprias vozes, seja concedendo-lhe a voz. Na escola, encontramos espaços destinados

a esse fim, onde profissionais criam uma atmosfera de culpa para que sejam desveladas questões que muitas vezes ferem profundamente o direito a privacidade de alunos e professores em nome da verdade. Já o exame está mais estreitamente alinhado (embora não exclusivamente) com os discursos educacionais institucionalizados. "Sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normatizador", o exame "sujeita aqueles que são percebidos como objeto e objetiva aqueles que são sujeitados" (p.185). Ele permite que características particulares dos sujeitos sob a observação ou análise sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas e funciona tanto para produzir quanto para disciplinar, uma vez que não apenas autentica uma aquisição de conhecimento, mas extrai do outro um conhecimento extremamente tático. Nem sempre o conhecimento é que é exposto, mas o sujeito. Tanto professores quanto alunos, em maior ou em menor escala, são ambos analistas e analisados. Essa sujeição recíproca e intersubjetiva daqueles que participam do processo educacional caracteriza o dilema insolúvel da liberdade e da autoridade, da educação e da doutrinação, da reprodução e da resistência em educação. A produção da identidade ou da auto-identidade através da sujeição do professor e do aluno em busca da verdade, baseando-se, assim, na existência de outros especialistas institucionalizados, movida por concepções modernas de educação que desde sempre oscilam entre o pessoal e o social. A reação padrão ao fracasso, seja ela qual for, no espaço escolar, consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para os seus próprios males. As anomalias ou as dificuldades de adaptação ao institucionalizado surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, acabam produzindo necessidades para justificar sua própria existência. Quanto menor o êxito dos alunos mais educação se torna necessária.

Foucault (1987, p.190-91) em "Vigiar e Punir", nos alerta para as operações corriqueiras – "pequenas técnicas de notação, de registro, de constituição de arquivos, de arranjos de fatos e colunas e tabelas" – e as vincula a questões de

profunda importância. O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola. Em geral, práticas como o exame e a confissão fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e a sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. Ninguém escapa do próprio posicionamento nessa operação eficiente, produtiva, em forma de rede. Treinados para olhar o desviante, os profissionais reúnem informações sob toda forma de serviço executado para restaurar o desviante do estado normal. O grau de desvio é quantificado pela distância em relação à norma. O sujeito obediente está situado como um ponto de referência sobre o qual uma rigorosa e incessante interrogação é traçada. O exame, por exemplo, é uma disciplina "sem limites", imbuída de uma "curiosidade impiedosa" (p.227). O sujeito é submetido ao olhar: " Ele é visto, mas não vê ; ele é objeto de informação, nunca um sujeito na comunicação" (p.200). O indivíduo é um objeto disciplinado formado por uma "política de coerções que agem sobre o corpo" (p.138).

Na medida em que o corpo é coagido (isso não é sinônimo de "explorado", pois não é uma questão de tirar, mas de investir no corpo através da aplicação de várias técnicas disciplinares) ele possui uma "capacidade aumentada". Mas na medida em que é também obediente, o corpo é destituído de seu poder para ser politicamente eficaz, para ser diferente. As relações de poder, portanto, são imanentes e não externas à educação e seus discursos; os professores e alunos são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem. Foucault conclui essa idéia dizendo: "estamos sempre "dentro" do poder, não há como escapar dele, não existe relativamente a ele, nenhum exterior absoluto... Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que representam nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de

saliência que permite a apreensão" (1981, p.95). No interior das relações de poder nós simultaneamente governamos a nós próprios e nos sujeitamos a outros. Sabemos que a tendência moderna das práticas escolares, mesmo que de forma indireta e subliminar, direciona à uniformização; uma sociedade totalmente uniformizada é uma possibilidade tão mítica quanto utópica. Isso porque as diferenças são irreduzíveis e impossíveis de serem fixadas. As diferenças nos dão a condição de únicos, construídos de forma ativa, nas relações interindividuais. O aforismo de Foucault – "onde existe poder existe resistência"- é muito frequentemente usado de forma leviana, dando a entender que a resistência é contra o poder. Mas como diz Foucault: "e contudo, ou melhor, conseqüentemente, essa resistência não está nunca numa posição de exterioridade em relação do poder" (1981, p.95). A resistência não é nunca oposta ao poder; em vez disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição. Mais nobre e frutífero que a resistência nas relações sociais, Foucault defende em quase toda sua obra o conceito de recusa. Esse conceito aparece nas poucas vezes que ele sugere explicitamente alternativas para o presente, indicando que a nossa tarefa poderá ser "não de descobrir o que somos, mas recusar o que somos... imaginar e construir o que poderíamos ser..." (Foucault apud Silva, 1994, p.107). Parece óbvio que para criticar e recusar o que somos, precisamos ter descoberto o que somos e, ainda, como somos constituídos, imaginando que novos tipos de sujeitos poderíamos ser. Cabe a nós buscar imaginar o presente como "uma coisa diferente da que é e transformá-lo, não destruindo-o, mas apreendendo-o no que é "(Foucault apud Silva, 1994, p.107). Uma crítica permanente sobre tudo o que fazemos, inicia a tarefa de teorizar a "possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos" (Foucault apud Silva, 1994, p.107). Praticar a recusa é confrontar, sem substituir, o universal, o necessário e o público com o particular, o contingente e o pessoal.

## 6.2 A instituição Escolar e a Prática Docente Sob a Ótica Foucaultiana

Foucault descreve a escola como um local disciplinar, um *locus* de poder-saber num sentido positivo ou construtivo. As escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas, mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus alunos ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/reabilitação do desviante. Os professores podem perguntar: por que falamos tão facilmente sobre o fracasso escolar de um aluno, sobre o seu desrespeito para com os professores, sobre seu baixo desempenho em testes padronizados, sua incapacidade de falar e compreender a língua padrão, e assim por diante, como constituindo "comportamentos desviantes", e muito pouco sobre essas condições como formas de ação de resistência e como oportunidades para que os próprios alunos consigam cultivar o seu espaço de sujeitos ativos. Por que damos tão pouca importância à "recuperação" quando se trata de fazer a nossa própria avaliação como professores? Os professores precisam repensar e evitar práticas–discursos que essencializem categorias de desvio nas mentes dos alunos, assim como nas suas próprias, discursos–práticas que fazem com que os alunos internalizem e monitorem seu estado desviante – na verdade, culpando a si próprios pela sua marginalidade. Construir uma identidade estreitamente regulada coloca uma enorme pressão na prática, e até mesmo na possibilidade da liberdade.

A liberdade para Foucault, está situada numa contestação a formas de poder inerentes na busca imparcial da verdade sobre nós próprios, através da aplicação de um rigor científico. A liberdade emerge como um apelo para recusar identidades opressivas e enfraqueedoras. Foucault ressalta que as verdades obtidas através de um método ordenado, de uma busca científica e de uma teorização prescritiva predisõem e limitam profundamente a forma como entendemos e praticamos o trabalho docente. Assim, propor uma forma alternativa de pensar o trabalho docente

implica que os professores encontrem formas alternativas de conhecer a verdade sobre si próprios e sobre os alunos. É preciso testar os limites dos regimes de verdade – antes de perguntar se algo é verdadeiro - faz-se necessário perguntar quem quer que seja verdadeiro e ainda, quais os efeitos de dizer se isso é verdadeiro ou não. Essas perguntas encaminham os professores a reconhecer que eles estão não apenas envolvidos com esses regimes, mas são constituídos em seu interior. Eles não podem nem pretender ter uma posição fixa isenta das exigências do poder nem advogar em seu favor. Naturalmente, normas podem e devem existir. Sugerir o oposto seria reduzir o trabalho docente a uma desorganização dispersa, enfraquecida. Significaria reduzir a alteridade a um frágil e descorporificado voluntarismo. É importante que os professores assumam a responsabilidade por sua verdade. A análise de Foucault abre um espaço para formas alternativas de pensar e agir em oposição ao presente regime de práticas discursos nas quais os professores se encontram constituídos. Essas práticas muito freqüentemente passam como respostas necessárias, como movimentos óbvios em narrativas inquestionadas, dadas como certas, tais como: "a educação assegura sucesso", "a indisciplina é causada por falta de limites", "os alunos de antigamente eram mais bem educados", e assim por diante. Ressuscitar o debate no interior do qual essas práticas normalizadoras ocorrem é um dos meios pelos quais a auto-evidência de práticas educacionais potencialmente opressivas pode ser quebrada. O desafio colocado à questão do trabalho docente – parece sugerir Foucault – consiste em perceber o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece gerar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, consiste em compreender que os modelos prescritos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados responder, limitado e restringidos, assim, as ações de quem faz essas questões. Dado o projeto de liberdade de Foucault, é possível vê-lo como uma tentativa de evitar o fechamento, testar a certeza e colocar diante de nossos olhos o problema de nossa contingência histórica em torno de questões que

exercem uma pressão sobre nós. A prática da liberdade consiste nas respostas inventivas que os professores sejam capazes de fornecer naquelas circunstâncias contestadas, problemáticas nas quais eles estão situados – agindo com propósito e poder no mundo e sobre o mundo moderno.

Está no trabalho docente a possibilidade para a emergência de alternativas singulares, próprias das escolas concretas que temos, fomentando a revolta no interior da própria dominação. Cumpre-nos esclarecer que a palavra revolta na concepção foucaultiana não tem a conotação de destrutividade, de aniquilação, mas sim, de um positividade no sentido da erupção de uma força ou melhor de um somatório de forças que se conjugam de certa maneira e que, nessa conjugação, fabricam, produzem algo novo, inusitado. Sem dúvida a grande dificuldade está em abandonar velhas posições, falsas posturas, práticas ossificadas, cômodas verdades, tranquilizadores argumentos e encarar de frente os problemas sem paliativos. Para tanto é preciso divergir, rever as praxes, abandonar pequenos e grandes preconceitos, afinal quanto mais próximo das inovações mais distante da domesticação estaremos.

## 7 CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

A complexidade da situação atual, no que diz respeito aos problemas disciplinares, começa a permitir alguns encaminhamentos quando nos munimos de recursos teóricos como os que desenvolvemos com Piaget, Kohlberg e Foucault. Isto porque nos permite, até certo ponto, analisar as situações concretas que vivemos e fazemos acontecer, seja qual for o lugar que ocupamos nelas. Uma teoria consistente e até as contradições entre as teorias, podem ter exatamente o propósito de nos fazer, ainda que pontual e despojadamente, ganhar alguma distância para pensar o que é que está em jogo nas situações concretas. E ainda, reconhecer que estamos todos envolvidos e acionando a estratégia de poder que caracteriza a educação. É certo que esse exercício não tarda a apresentar efeitos, pois a (in)disciplina é constituída no processo de disciplinarização. Afinal a rede de controle e vigilância, o olhar hierárquico representado pela arquitetura do *panóptico*, o sistema contínuo de previsões de condutas certas ou erradas com as devidas contingências punitivas, bem como o exame, todo esse aparato, todos esses dispositivos, vão incitar e colocar no discurso, exatamente o que visa abrandar. A (in)disciplina faz parte de toda estratégia de poder e é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle.

É do espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, das rotinas dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas, que podem emergir formas de reação que ultrapassem o controle e o poder instituído, para configurar uma dinâmica de troca, de ação e reação, de luta contra a submissão, que se expressa nas rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar. Os próprios alunos vão impondo à escola a necessidade de mudança. Os conflitos vividos no dia-a-dia, dentro de sala de aula, podem ser um fértil espaço para a elaboração inteligente, por parte dos professores, de alternativas pedagógicas de cooperação, de reciprocidade, de consideração do singular e valorização das diferenças. O existir e o fazer cotidianos, como manifestação imediata

de toda a atividade humana, são momentos que quando criticamente refletidos, possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura escolar.

Não há como nos furtar, ao final de um trabalho de dissertação, de delinear algumas propostas para a reflexão e a discussão, sem pretender, certamente, dar soluções ou alternativas que terão que ser o resultado de uma cooperação conjunta de diferentes coletivos sociais. Sem dúvida, todos aqueles que pensamos que as instituições educacionais têm que mudar, que devem funcionar de um modo mais democrático, que devem deixar de penalizar os alunos por suas próprias falências cristalizadas, que têm que estar abertas a novas formas de indagação e de exploração, quer dizer, a novos saberes e práticas, temos que realizar uma opção que nos permita nos situar no ponto de vista adequado. Será mais fácil compreender a lógica interna de funcionamento destas instituições e, mais concretamente, algumas das funções implícitas que cumprem, se formos capazes de adotar, pelo menos em parte, o ponto de vista dos (in)disciplinados. A necessidade de adotar essa postura, deve-se entre outras coisas, ao fato de que nossa experiência escolar como alunos nos incita a reproduzir o adquirido, a trabalhar saberes descontextualizados, saberes formais e ociosos, como se fosse o único e verdadeiro saber legítimo.

Para que possamos compreender e respeitar todos os que constituem o ambiente escolar, como possuidores de saberes que não possuem relevância superior ou inferior, uns em relação aos outros, podemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, com o fim de interrelacionar e equacionar uns saberes com os outros. A valorização de cada indivíduo dentro do ambiente escolar, permitindo que se sinta parte integrante e constituinte, talvez seja um importante passo para o processo de democratização. Embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras. Nelas é possível, cotidianamente transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida que o desejável. Também é possível a formação de sujeitos críticos,

que resistam às forma de imposição, ajudando com isso a escola a repensar o seu fazer, a sua estrutura e os seus processos, adequando-os aos nossos tempos. Não queremos dizer com isso, que deve se desconsiderar a escola da forma como está e iniciar o processo de reconstrução do zero. Muito pelo contrário, faz-se necessário ir além da dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para evitar os espontaneísmos, avançando em direção de uma nova cultura escolar, mais aberta e contemporânea, capaz de considerar todos os participantes do processo educativo como possuidores de experiências importantes à contribuir, desde que encontrem espaço de respeito recíproco e verdadeiro. Somente assim teremos uma escola vigorosa e bem articulada.

Enquanto não conseguimos fazer esta escola acontecer, nos depararemos com atos de (in)disciplina operando como um efeito de oposição e resistência à homogeneização, vigilância, disciplina e tentativa de hegemonia. Resistência remete-nos a uma força <sup>que</sup> se opõe a outra, a uma defesa. Resistir: " Não ceder, opor-se, defender, recusar-se, sobreviver, ..." (Dicionário Aurélio). Com atos de (in)disciplina, alunos tentam se apropriar e participar de um universo do qual se sentem excluídos. Cabe, pois, aos professores, grandes protagonistas da escola, somar com as forças que busquem uma realidade diferente, explicitando os determinantes que sustentam práticas escolares humilhantes, ineficientes e insatisfatórias, produzindo encontros e experiências que potencializem comunicações e relações significativas com colegas e com objetos de conhecimento. É preciso mudar o olhar, pois muitas vezes estas forças, por sua qualidade de agressão e de espontaneidade, e por seu efeito de romper cristalizações, movimentar certezas e resistir à mesmice, são interpretadas como negativas e vividas como persecutórias.

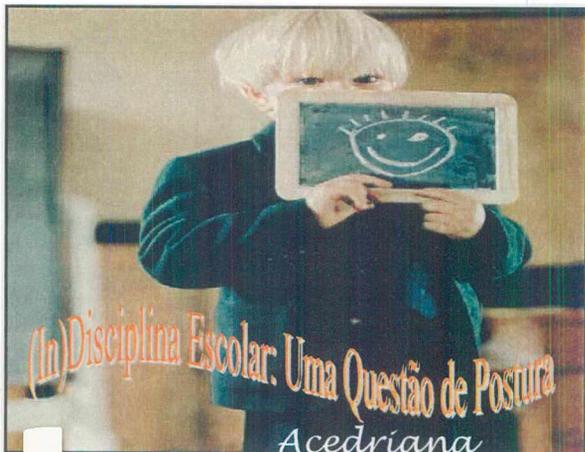
## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALOP, Pippa, McCAFFREY, Trisha. **Transtornos emocionais**. (tradução Denise Maria Bolanho). São Paulo: Summus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança**. Campinas: Papyrus, 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 7.ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo reflexionante. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.1, n.18, jan./jun., 1993.
- CAMPOS, Nascimento Edson et al. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CARVALHO, José Sérgio F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10.ed. Campinas: Papyrus, 1989.
- DANTAS, Heloysa Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DE LA TAILLE, Yves, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DE LA TAILLE, Yves, et al. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2001.
- FIALHO, F. A. P., SANTOS, N. **Manual de análise ergonômica**. Curitiba: Gênese, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I, a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

- FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986(a).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, Paulo e RIVIÈRE, P. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivièrè**. São Paulo: Vozes, 1987b.
- FREIRE, Paulo & outros. **Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona. A questão da moralidade**. 2.ed. Campinas, Papyrus, 1992.
- FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GODINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1995.
- GUIMARÃES, M. Áurea. **A Dinâmica da violência escolar**. Conflito e Ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996. p.77.
- GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. **A mediação pedagógica - educação à distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- LUNA, J. **A Questão da autoridade na educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MARIGUELA, Márcio (org.). **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba: Unimep, 1995.
- MARTINEZ, Paulo. **Poder e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3.ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- MORALES, Pedro. **A Relação professor-aluno o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- NOVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações D.Quixote, 1992.
- PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Editora Fundo de Cultura S.A., 1967.
- PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean e INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean; Macedo. Lino de et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1994.
- QUEIROZ, André. Foucault. **O paradoxo das passagens**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, Militão Jair da. (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TAPIA, Jesús Alonso, FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula o que é, como se faz**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- TIBA, Içami. **Disciplina**. São Paulo. Editora Gente, 1996.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**. São Paulo. Editora Gente, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina**. São Paulo. Libertad, 1994.

## **ANEXO 1 - APRESENTAÇÃO: SLIDES DEFESA**



---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

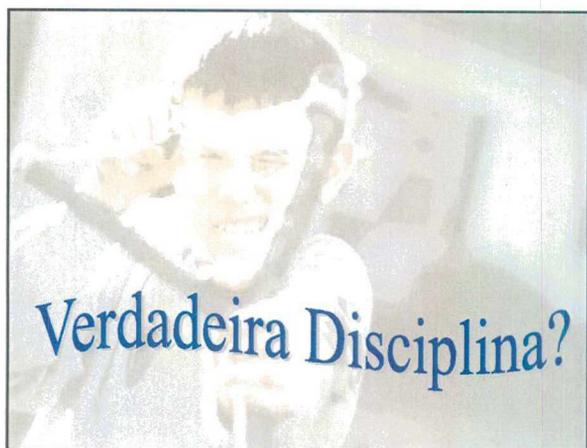
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

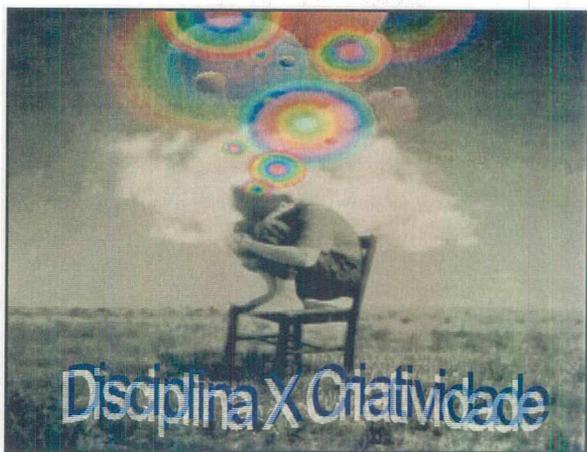
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

## Limites: Três Dimensões Educacionais

- ✓ **Desenvolvimento Humano:**  
Limites a serem transpostos
- ✓ **Convivência Social:**  
Limites a serem respeitados
- ✓ **Privacidade:**  
Limites para a intimidade

---

---

---

---

---

---

---

---

" Toda a vida, e não somente a vida vegetativa, emerge da escuridão e, apesar da tendência natural a colocar-se em plena luz, precisa da segurança da escuridão para chegar a maturidade".

*Hannah*



---

---

---

---

---

---

---

---

## Indisciplina

**Força Legítima  
de Resistência**

---

---

---

---

---

---

---

---

"É pelo menos uma ocasião para lhe dizer o que você sempre foi, e ainda é, para mim, e para assegurar-lhe que seus esforços, seu trabalho e seu coração generoso estão ainda vivos num de seus pequenos alunos que apesar da idade, não lhe deixou de ser grato".

O escritor francês Albert Camus assim escreve para o seu professor após receber o cobiçado Prêmio Nobel.

---

---

---

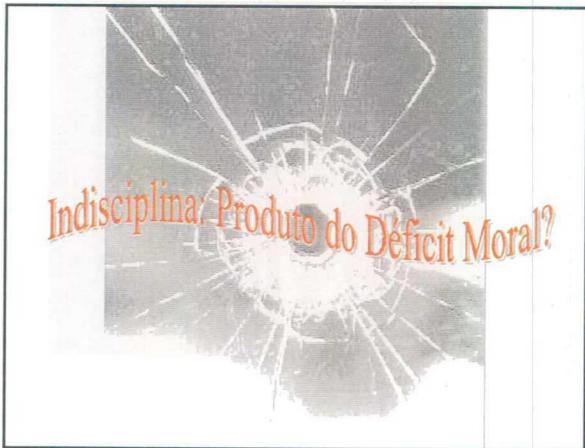
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

## Moralidade em Piaget

- ✓ Pré-moralidade
- ✓ Heteronomia Moral
- ✓ Semi-autonomia
- ✓ Autonomia Moral

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

### Moralidade em Kohlberg

✓ Nível Pré-convençional	{ E1 - Moralidade Heterônoma E2 - Individualismo, intenção instrumental e troca
✓ Nível Convencional	{ E3 - Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal E4 - Sistema Social e Consciência
✓ Nível Pós-convençional	{ E5 - Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais E6 - Princípios Éticos Universais

---

---

---

---

---

---

---

---

### Poder em Foucault

✓ Formas de Governo

- Poder Soberano
- Poder Disciplinar

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---