



1290001286



FE

TCC/UNICAMP V232a

Cibele Madai da Silva Valderramas

200417472

# **A AUTORIDADE E A CONDUTA DO PROFESSOR DIANTE DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DEMOCRÁTICA**

Campinas

Faculdade de Educação – Unicamp

2004

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

Cibele Madai da Silva Valderramas

**A AUTORIDADE E A CONDUTA DO PROFESSOR  
DIANTE DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UMA  
ABORDAGEM DEMOCRÁTICA**

Trabalho de conclusão de curso. Apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Orly Zucatto  
Mantovani de Assis

Campinas

Faculdade de Educação – Unicamp

2004

UNIDADE	FE
Nº	TEC/UNICAMP
	19232a
	1286
	11/11/2004
	x
	R\$ 11,00
DATA	29/10/04
Nº CPD	Bond 325002

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V232a

Valderramas, Cibele Madai da Silva.

A autoridade e a conduta do professor diante da indisciplina em sala de aula : uma abordagem democrática / Cibele Madai da Silva Valderramas. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Indisciplina escolar. 2. Conflito interpessoal. 3. Autoridade. 4. Moralidade. 5. Regras. 6. Professores e alunos. 7. Relações educativas. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-139-BFE

## AGRADECIMENTOS

Este presente trabalho é para mim uma vitória, uma conquista. Resultado não só dos meus esforços, mas do apoio daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu conseguisse superar mais essa etapa em minha vida. O espaço desta página não seria suficiente para expressar minha gratidão, meu carinho e afeto a todos. Assim, cito apenas alguns em particular.

Agradeço aos meus pais **Adilson e Neliy**, às minhas irmãs, **Larissa e Natália**, minha querida família, a quem devo minha formação moral e educativa. Por serem meu braço forte nas horas difíceis, nas noites mal dormidas e nos momentos de preocupação; gostaria de dizer-lhes, com todo carinho, que essa conquista também lhes pertence.

Às minhas queridas amigas: **Fernanda, Luciana e Mariana**, companheiras de graduação, que se tornaram inesquecíveis.

Aos Profs. Drs. : **Orly Zucatto Mantovani de Assis e Zacarias Pereira Borges** , que na estruturação deste trabalho, foram mais do que orientadores.

A **Telma Pileggi Vinha**, que me acolheu com compreensão e encorajamento.

Aos amigos da **Missão Grupo ECCO**, o meu sentimento mais profundo, pelas orações, pela força e pelo carinho que sempre demonstraram.

Aos meus amigos e companheiros do **SER /Tom & Jerry**, que pela troca de experiências e companheirismo dão sentido ao meu trabalho, mostrando em tudo o que fazemos a importância de trabalhar em equipe.

Ao meu querido **César**, pelo amor, paciência, apoio e entendimento.

E, principalmente, a **Deus**, que faz com que todas as coisas cooperem para o bem daqueles que O amam, que renova nossas forças (como águias) e firma nossos pés em terreno plano.

**Recebam todos minha sincera gratidão e amor!**

A forma mais eficaz de conquistar o respeito dos alunos, é tratá-los com respeito. Faça um esforço genuíno para entender as idéias e sentimentos de seus alunos. Demonstre sempre sua apreciação pelo esforço feito, bem como pelo resultado. Afirme o direito deles de ter um ponto de vista diferente do seu. Essa pode ser a primeira vez que eles experimentaram tal processo.

(Homer Adams e Sara Adams Johnson)

## ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO.....	4
II - A INDISCIPLINA.....	8
1 - Breve panorama histórico sobre os conceitos de disciplina e indisciplina.....	10
→ 2 - A indisciplina e o contexto familiar contemporâneo.....	19
III - REGRAS, LIMITES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	27
1 - Os limites e a excelência.....	27
2 - A criança mimada.....	34
3 - As regras.....	37
4 - A <i>práxis</i> pedagógica.....	40
IV - A AUTORIDADE.....	50
1 - Aspecto histórico e social do conceito de autoridade.....	50
2 - Por que obedecemos?.....	53
3 - A autoridade e a hierarquia.....	56
4 - A autoridade na prática pedagógica.....	58
5 - De onde vem a autoridade da escola?.....	62
6 - As ações docentes e a legitimação da autoridade em sala de aula.....	64
V - A SAÍDA A CAMPO E AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA – UMA BREVE ANÁLISE.....	73
1 - A entrevista com as educadoras.....	75
2 - As respostas obtidas das crianças.....	81
3 - Breve análise das salas a partir dos conceitos de práticas democráticas e autocráticas..	89
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
VII - BIBLIOGRAFIA.....	98

# I

## INTRODUÇÃO

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por mim no início da minha carreira profissional foi os comportamentos de indisciplina que ocorriam em sala de aula. Trabalhei em diversas instituições de ensino, tanto públicas e assistenciais quanto particulares, com classes de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio, desde 1999. Nesse curto espaço de tempo, estive com vários tipos de grupos, das mais diversas camadas sociais; de filhos de empresários e políticos, a crianças retiradas de seus pais, pela justiça, vítimas de maus-tratos. No entanto, com todos eles, o problema da indisciplina sempre foi uma angústia, não só para mim, mas para a maioria dos professores com os quais convivi. Todavia, as discussões sobre o assunto acabavam sempre no mesmo ponto: Como o professor poderia conseguir o respeito pela sua autoridade e a valorização do seu trabalho em sala de aula sem se remeter aos moldes do ensino tradicional?

Ao pensar sobre tal realidade e, principalmente, ao avaliar minha própria prática, comecei a questionar-me sobre os diferentes motivos que geravam tais comportamentos, e percebi que, muitas vezes, minhas próprias atitudes possibilitavam amenizar, prevenir ou até mesmo contribuir com eles e, que, em muitas ocasiões, influenciavam de maneira direta ou indireta no reconhecimento, pelas crianças, da minha autoridade.

Essas inquietações fizeram com que me aprofundasse mais nesse assunto. Assim, este trabalho tem como objetivo, investigar a ocorrência da indisciplina em crianças pequenas (Educação Infantil e série iniciais do Ensino Fundamental), a intervenção do professor e a relação desta com o reconhecimento da sua autoridade pelos alunos.

Para tal, em primeiro lugar, será apresentada uma breve discussão sobre as diversas concepções de indisciplina, buscando descrever as principais ocorrências e conseqüências nos dias de hoje, e, seus diferentes significados

ao longo do tempo, com a intenção de enfatizar a influência da família na construção e transmissão dos princípios morais básicos.

Em um segundo momento, mais precisamente no capítulo III, será apresentado uma reflexão sobre o estudo das regras, focalizando as idéias de La Taille (2002) a respeito dos limites e da excelência, mostrando a importância de não se cair nos extremos da permissividade e do autoritarismo, dos princípios implícitos e explícitos nas normas escolares, procurando entender as relações de respeito unilateral e mútuo, defendido pela perspectiva piagetiana.

Em seguida, será tratado o tema da autoridade, expondo-se as origens das concepções históricas e sociais que envolvem o conceito, fazendo-se a devida diferenciação entre este e o conceito de autoritarismo, com o qual, muitas vezes, é erroneamente confundido. Também será abordada a obediência e a hierarquia nas relações educativas, assim como a ascendência da família e até mesmo da própria instituição escolar no processo da construção e formação autônoma dos indivíduos. Analisando-se como esses temas podem estar presentes nas relações interpessoais em sala de aula, mesmo naquelas baseadas na cooperação. Ressaltando ainda o papel da família, da escola e da ação do educador no reconhecimento da autoridade.

No capítulo V, será realizada uma breve análise, segundo o quadro teórico anteriormente exposto, de duas salas de aula, uma da rede pública e outra da rede privada, sendo a primeira de Educação Infantil e a segunda de Ensino Fundamental. Serão descritas situações de indisciplina e intervenções observadas nas duas salas. Os nomes das crianças e dos profissionais observados, foram alterados para preservar a privacidade dos mesmos.

A partir da investigação e comparação das duas realidades, procurou-se trazer a idéia de que será possível levantar algumas das principais causas que geram os comportamentos considerados indisciplinados e a importância da intervenção feita pelo docente em tais situações.

O trabalho de campo, foi realizado em doze sessões de observação, em cada uma das salas, durante o primeiro semestre de 2003, num total de vinte e quatro sessões. Nessas sessões, procurou-se investigar quais eram as concepções de indisciplina, tanto das professoras quanto dos alunos. Foram utilizados, para tanto, os métodos: de entrevista (com as docentes) e de dinâmica de grupo (com as crianças).

Com base na análise dos dados obtidos, por intermédio das observações realizadas e da pesquisa bibliográfica, pretendeu-se, nas Considerações Finais, apresentar os resultados alcançados, ressaltando o valor do ambiente cooperativo e democrático na formação autônoma da criança e no próprio reconhecimento da autoridade docente.

É ainda imprescindível ressaltar que, nesta explanação, foi empregado o conceito de democracia apresentado por Kurt Lewin (*apud* Vinha, 2003, p. 165).

Sabemos que a democracia é um conceito amplo, que se refere, principalmente, a sistemas políticos, veremos que no caso das instituições escolares, a sua utilização merece ser revista, uma vez que nem tudo na escola é decidido (e nem poderia ser) por todos que a integram, alunos inclusive; como, por exemplo, a determinação de horários, a escolha dos professores, etc.

Neste sentido, Lewin (*ib.*) afirma que:

Democracia significa muito mais do que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa

Logo, a definição empregada aqui para o reconhecimento de um ambiente denominado democrático, segue tais princípios de abrangência; tendo por critério o fato de oferecer condições que favoreçam as relações cooperativas

para que as situações estimulem a aprendizagem da democracia, em seu mais amplo sentido.

Faz-se também necessário salientar que os conceitos de indisciplina apresentados neste estudo, têm como base as idéias de Piaget (*apud* Vinha, 2003) e Aquino (1996), analisando-se exemplos retirados de diversos contextos e de diversas situações vivenciadas.

## II A INDISCIPLINA

O conceito de indisciplina remete a múltiplas interpretações.

Um aluno é comumente considerado indisciplinado quando apresenta um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita, sancionada pela escola ou pela sociedade.

Se analisarmos os métodos de ensino tradicionais, comuns ainda hoje em muitas escolas, tanto públicas quanto particulares; poderemos observar que as manifestações de indisciplina são geradas dentro do vínculo professor/aluno; dado que o professor, ditador das normas e detentor do conhecimento, assume uma conduta vertical em relação ao aluno, que se apresenta, e é visto, como um recipiente vazio, pronto para ser preenchido.

Mas, é interessante notar que, mesmo em uma sala de aula classificada como democrática, onde os alunos participam da construção das regras de conduta a serem seguidas naquele ambiente, também é possível verificar a ocorrência de desvios das normas estabelecidas, que eles próprios ajudaram a definir. E, quando isso acontece, o professor nem sempre sabe qual atitude tomar diante de tal comportamento. Essa insegurança, geralmente contribui para que a sua autoridade seja desabonada pelo grupo.

Levando em conta tal prática, poder-se-ia dizer que o assunto central deste trabalho, propõe a discussão sobre o seguinte fato:

A escola não é mais o que era antes. Todavia, a autoridade continua a ser necessária em qualquer grupo social estruturado. As relações entre os que detêm essa autoridade e os que a ela estão submetidos mudaram consideravelmente. O aluno espera ser considerado como pessoa, capaz de ser ouvido, capaz de compreender e de assumir as suas responsabilidades. Se até há pouco tempo a superioridade e a autoridade do professor se baseava no domínio do conhecimento científico, isso tende a desaparecer, dada a capacidade e facilidade que os alunos têm de acesso às novas tecnologias de informação, o que exige uma nova dimensão do professor que terá de partir do conhecimento de si próprio. (Martins, 2003, texto eletrônico.)

Existem hoje em dia, muitos escritos que tratam da indisciplina, a partir dos mais variados conceitos, em diversas esferas (familiar, social, escolar etc.); em boa parte deles, o aluno é visto como vítima de um processo no qual, muitas vezes, o professor é encarado como despreparado e incompetente, considerado como um agente que, a todo o momento, exerce sobre o aluno vários tipos de violências simbólicas. Joana Raquel Martins, relata em seu texto sobre disciplina e indisciplina, publicado no *site* do Centro de Formação de Associação de Escolas de Cinfaes, Cenfor, que:

A indisciplina produz efeitos negativos no aproveitamento escolar e na socialização dos alunos. Estes efeitos negativos exercem-se também sobre o professor, provocando nele desgaste físico e psicológico, ansiedade, fadiga, tensão, perda de eficácia educativa, diminuição de auto-estima, sentimento de frustração, desânimo e stress. Este conjunto de fatores pode levar, em último caso, ao abandono da profissão (Estrela, 1992). Estes aspectos negativos atingem sobretudo os professores menos experientes e menos preparados pedagogicamente (Texto eletrónico, *ib.*)

É fato que, das dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula, a indisciplina é a mais mencionada por eles, e suas conseqüências atingem não só as relações professor-aluno, aluno-aluno, mas, em alguns casos, também as que foram estabelecidas com a comunidade escolar. E, como vimos na referência acima, tal desgaste desencadeia uma série de reações em todos os indivíduos envolvidos.

Quando docentes, pais e alunos são questionados sobre as causas da indisciplina, citam uma série de fatores: a desestruturação familiar, a falta de participação dos alunos nas atividades escolares, as aulas cansativas do professor, a incompreensão para com as necessidades dos alunos, os meios de comunicação, a própria formação e caráter de cada criança/adolescente.

Dessa maneira, um responsabiliza o outro; quando, na verdade, sabe-se que a causa é uma somatória de todos esses fatores. E, a tentativa de resolver de forma imediata os problemas emergentes em sala de aula, acaba por acentuar ainda mais a carência sociomoral na qual os alunos se encontram.

Torna-se, nesse caso, necessário examinar os principais pontos que deverão ser considerados ao definir-se o termo *indisciplina*, assim como também suas causas principais, para então percebermos qual é o papel da escola e do professor diante da sua ocorrência.

PS  
10  
19

## 1- Breve Panorama Histórico sobre os Conceitos de Disciplina e Indisciplina

O termo *indisciplina* remete-nos às mais diversas explicações e significados. Porque um fato só poderá ser assim definido quando estiver claro o que é disciplina no âmbito escolar.

Durante muito tempo, a idéia que se tinha de uma sala de aula disciplinada, era associada à obediência e à submissão de regras preestabelecidas. Tal idéia, bastante vigente no ensino tradicional, confunde autoridade com autoritarismo, e coloca o educador como detentor do saber e a criança como um ser inacabado, que precisa ser moldado conforme um padrão de regras e normas sobre as quais não tem o direito de opinar, apenas o dever de obedecer. Nesse sistema, há uma ênfase sobre o controle e a manutenção da ordem; as regras são colocadas de forma vertical e sua obediência controlada por meio de ameaças e punições. Apesar de esse método “funcionar”, no sentido de “resolver” de imediato o problema, apresenta como consequência, em longo prazo, o favorecimento da passividade e da heteronomia<sup>1</sup>. Sendo que a criança que foi submetida a ele, pode apresentar várias dificuldades na resolução de conflitos e relacionamentos interpessoais.

Entretanto, na década de 60, a partir dos diversos movimentos sociais da época, uma outra idéia ganhou forças e veio opor-se ao modelo de educação

---

<sup>1</sup> Na moral heterônoma, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade. Há, portanto, uma aceitação das regras que são exteriores ao sujeito.

(tradicional) vigente até aquele momento, a saber: a negação das regras, acompanhada de uma larga margem de liberdade e permissividade.

Sustentada pelo *espontaneísmo*, a disciplina dentro desse modelo, é vista como uma tentativa de opressão e cerceamento da liberdade dos indivíduos. A indisciplina passa a ser encarada não mais como uma “desobediência”, mas como capacidade, de ousar e de desafiar padrões.

No entanto, alguns autores, revelam que:

...quando os educadores deixam os alunos fazerem só aquilo que julgam correto e com liberdade para decidir qualquer coisa, está-se reforçando os ‘estados de anomia’, em que os sujeitos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis, as regras da sociedade em consideração. Isso não leva à autonomia da consciência. (Araújo, 1996, *apud* Vinha, 2000, p. 131)

Não é possível deixar inteiramente nas mãos dos alunos a responsabilidade de tomar decisões embasadas naquilo que cada um pensa; mesmo porque o próprio desenvolvimento não permite que tenham condições para deliberar a respeito de normas e sanções; este procedimento poderia acarretar a permissividade, que acabaria por confundir e não por ajudar a criança. Também não é possível isentá-los de participar da decisão de qual o melhor caminho a ser tomado para se alcançar um determinado objetivo.

Antes, é preciso levar em consideração que o convívio em um ambiente onde as relações de respeito mútuo e de igualdade são favorecidas, contribui para que, dentro dessa atmosfera sociomoral, desenvolva-se a autonomia<sup>2</sup>.

Piaget (1932/1977), assegura que a “autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.”, (*apud* Vinha, 2000, p. 161)

---

<sup>2</sup> Na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno, sendo fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Mas existe outra definição que identifique ser ainda mais coerente com o papel da escola e dos educadores em nossa sociedade, definição esta que entende a disciplina como um conjunto de regras e normas elaboradas por todos os indivíduos que compõem um determinado grupo, e, visa nortear as trocas sociais, a convivência e o diálogo, permitindo assim a “democratização das escolas a partir das relações de respeito mútuo e de reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições”,(Araújo, 1996 *apud* Vinha, 2000, p. 131).

É esta a idéia que pretendo defender, a de que as normas são a condição necessária para o convívio entre as pessoas, e elas só serão realmente “benéficas” uma vez que possam proporcionar a formação de alunos autônomos, críticos e criativos. “Norma benéfica” é aqui definida como o conjunto de regras claras e coerentes, elaboradas com os alunos, visando alcançar um objetivo comum para o grupo.

Nesta acepção, é possível observar duas perspectivas ao se analisar, na escola, um comportamento que foi considerado indisciplinar. A primeira, levando-se em consideração o aspecto sociohistórico no qual está envolvido. A segunda, considerando o seu caráter psicológico.

É preciso lembrar que no início do século, disciplina era sinônimo de contenção, de militarização. Documentos da década de 20 mostram o quanto as regras do cotidiano escolar eram intolerantes e o tanto que a função da escola era meramente a de transmissora (reprodutora) de conhecimentos, visto que colocava como primordiais, regras do tipo: “Os alunos manterão entre si silêncio absoluto”, ou, “No recreio, deverão os alunos entregar-se a palestras ou a diversões que não produzam grande alarido”. Tudo isso, na mais perfeita ordem, pois, a “disciplina é necessária para que ele se torne agradável aos alunos bem comportados”. (Trechos do documento *Recomendações disciplinares*, de 1922, citados por Aquino, 1996)

Com o passar do tempo, essa obsessão pela manutenção da ordem, foi cedendo espaço para outros “valores pedagógicos”; a desmilitarização do ensino criou um novo tipo de aluno, longe dos moldes submissos e temerosos. E aí surge a grande questão: Será que a educação acompanhou tais mudanças?

Parece que não do ponto de vista teórico, pois educadores e pesquisadores das áreas que envolvem a educação, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia etc., são altamente reconhecidos e fizeram grandes descobertas, contribuindo para sua evolução. Mas, na prática, será que esses valores e regras antiquadas não insistem em fazer parte do rol de legalidade e convenções sociais que permeiam as relações no âmbito de muitas escolas?

Certa vez, durante uma reunião de professores numa escola particular em Campinas, os professores discutiam sobre quais deveriam ser, para aquele ano letivo, as normas disciplinares da escola. Em certo momento, chegaram em um item que dizia: “Não será permitido o uso de boné em sala de aula”. Uma das professoras perguntou: “Mas e gorro na época do frio, vai poder?”, a coordenadora respondeu: “Ah, gorro, no frio, tudo bem!”. Outra professora então questionou: “Mas tem aluno, que no frio, vem de boné e fica com ele em sala de aula para se proteger do frio. Aí pode?”. Após alguns murmúrios, uma outra professora concluiu: “Não né gente, gorro é gorro. Boné é boné. É falta de respeito, melhor proibir”.

Pergunto: Deu para entender a diferença?. Acaso os dois não tinham, naquele contexto, a mesma função: “proteger do frio”?

Este exemplo mostra que as regras geralmente são estabelecidas e transmitidas pelos adultos, de forma vertical, sem que as crianças participem de sua elaboração. Desse modo, as crianças acabam “infringindo” as regras porque as desconhecem, ou, simplesmente, porque não fazem nenhum sentido

(pelo menos para elas). Se nem sempre as regras fazem sentido para as crianças, o mesmo acontece para os professores.

Nesse contexto, específico, não aparece nenhum indício de que a escola possuísse princípios norteadores básicos de respeito e justiça; não houve qualquer discussão consistente na qual os educadores tenham sido levados a pensar sobre o porquê das regras. Também demonstra que ainda existem escolas que sob o ponto de vista sociohistórico não acompanharam as mudanças.

Muitas convenções sociais são incorporadas como regras sem ao menos fazer parte daquele contexto. Dessa forma, torna-se contraditório cobrar do aluno, ainda mais quando suas características de desenvolvimento são levadas em consideração, que respeite regras que nem o educador (em algumas circunstâncias, seu “ditador”<sup>3</sup>), sabe para que servem, sendo que, inúmeras vezes, não atenta para a concepção de respeito e da real necessidade delas.

Dentro dessa perspectiva de transformação, a indisciplina é vista como uma forma legítima de resistência.

A escola, muitas vezes, mostra-se incapaz de lidar com esse novo tipo de sujeito.

Em geral, é até possível encarar este comportamento desviante como uma tentativa de produzir novos significados e funções, uma maneira de dizer: “Esse jeito de nos tratar não está legal”, ou: “Você não está levando em consideração aquilo que eu sou, aquilo que eu penso”.

Entretanto, o aspecto psicológico mostra-nos que comportamentos indisciplinados, também podem ser resultantes de uma carência psíquica

---

<sup>3</sup> O termo “ditador” foi usado devido ao fato de que, em muitas escolas, as regras são elaboradas pelos professores, ou pela direção, e depois “ditada” ou “comunicada” aos alunos.

determinada de forma psicossocial, e aí se nota novamente a importância da família na construção moral da criança.

Aquino define bem esta importância quando ressalta que:

Neste sentido, a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da familiar. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos educacionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam-se, articulam-se. (Aquino, 1996, p. 46)

A escola é apenas um dos eixos que compõem a educação. Entretanto, várias outras funções, ao longo do tempo, vêm sendo delegadas a ela e tal fato tem prejudicado sua função primordial, ou seja, a produção e a reprodução do conhecimento cultural e científico.

Talvez em decorrência do esfacelamento das relações familiares, vem-se atribuindo à escola, a função de subsidiar moral e psiquicamente o aluno, distanciando-a do âmbito pedagógico; quando, na verdade, deveria acontecer uma tomada de consciência por parte dos pais e educadores de que “a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola” (Aquino, 1996, p.46).

A quebra desse contrato pedagógico, pela suposta sedimentação da infraestrutura psíquica, pode trazer conseqüências para todos os envolvidos, visto que a força de trabalho qualificada e o talento profissional do docente são desperdiçados quando tenta proporcionar aos alunos uma formação que não cabe a ele oferecer. Desviar-se de sua função didático-pedagógica e de sua principal tarefa, que se encerra no conhecimento acumulado, acaba por criar atualmente nos professores muita insatisfação e desgaste.

Ao se partir do princípio de que na escola existe um conjunto de normas que rege um grupo de indivíduos, norteando suas ações em busca de um objetivo comum, que neste caso seria o desenvolvimento pleno da criança (cognitivo e

socioafetivo), pode-se então definir indisciplina como sendo um desvio desses preceitos.

A indisciplina passa a ser percebida como uma atitude de desrespeito (às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições, ao próprio indivíduo, etc.), ou de intransigência e intolerância aos acordos firmados. Assim, é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. O comportamento começa então a ser associado ao sujeito que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em autogovernar-se, em assimilar a perspectiva do outro e que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Ressalta-se que essas características são construídas pelas crianças e não pré-requisitos.

Um exemplo que ilustra a questão dos objetivos e desvios mencionados no parágrafo anterior, deu-se na sala da 1ª série do Ensino Fundamental que pude acompanhar durante este trabalho.

Havia nesta sala um cartaz com as regras da turma, elaborado pelos alunos e pela professora da sala no início do ano letivo. Segundo a professora da sala, após discutirem na roda sobre o objetivo de estarem na escola (e isto me chamou a atenção, pois a maioria dos cartazes de regras não se prendia em discutir objetivos, apenas em definir normas), uma das alunas (escolhida por votação) ficou responsável por escrever, da forma mais fiel possível, as palavras dos colegas. A estrutura do cartaz era assim:

Por que estamos na escola:

- Para aprender a ler, a escrever e aprender coisas importantes para a vida da gente em matemática, ciências, história e todas as outras matérias;
- Para fazer amigos e aprender a viver e respeitar as outras pessoas;
- Para brincar e conhecer coisas novas.

O que todos devemos fazer para conseguir isso:

- Não bater, não xingar e nem ofender o amigo: Resolver os problemas conversando;
- Lembrar que o amigo tem sentimentos e que eu não posso fazer com ele o que eu não quero que faça comigo;
- Conversar baixinho e não atrapalhar quando o amigo estiver pensando;
- Ouvir quando os professores e os amigos quiserem falar;
- Quem terminar a tarefa pode ajudar o colega, ou pegar um livro para ler e, se estivermos no final da aula, pode pegar um brinquedo que trouxe de casa para brincar;
- Perguntar o que não entendeu para o professor ou para o colega;
- Respeitar o material dos outros e os da escola;
- Ter vontade de conhecer coisas novas.

Em uma das ocasiões em que estive na sala, alguns alunos, que já haviam terminado suas tarefas, estavam no chão brincando com piões. Um dos meninos, no entanto, jogava seu pião com muita força, e o brinquedo acabava entrando embaixo das mesas e mochilas das crianças que ainda estavam fazendo a tarefa. Isso gerava um certo conflito, pois, na tentativa de procurar o seu brinquedo, o menino acabava desviando a atenção dos amigos ao perguntar se eles o haviam encontrado ou quando, tentando apanhá-lo, derrubava o material dos colegas no chão.

Após algumas reclamações por parte do grupo que alegava “querer terminar logo a tarefa” e do grupo que, respaldado pelas regras, “queria brincar com o brinquedo que trouxera de casa”; a professora pediu para que todos sentassem no chão para resolverem o problema, e formulou para eles a seguinte questão: “O que poderia ser feito para que uns terminassem suas atividades e outros brincassem?” Depois de várias sugestões e questionamentos por parte da docente e dos próprios alunos (como por exemplo: “tomar o pião de quem estiver falando alto e atrapalhando”, “não poder mais trazer esse tipo de brinquedo” etc.), decidiu-se que, dentro da sala de aula, não seria possível **esse tipo de brincadeira**, a menos que **todos** já tivessem finalizado seus afazeres, ou que estivessem no pátio, visto que, dentre os objetivos de estarem

na escola, estavam o “aprender, o respeitar e o brincar sem atrapalhar” quando o amigo estivesse pensando.

Entretanto, mesmo depois de toda a conversa, o garoto continuou a brincadeira por algum tempo, até que a professora pegou o brinquedo e explicou-lhe que, já que ele não tinha conseguido entender direito o que havia sido conversado e combinado, ela iria guardá-lo até que ele pensasse no que haviam conversado na roda e fosse capaz de entender o porquê da decisão do grupo.

Este fato ilustra bem o que vem a ser a indisciplina sob a perspectiva da democracia e do respeito mútuo: Mesmo participando da elaboração das regras<sup>4</sup>, das decisões tomadas pelo grupo, mesmo sabendo de suas causas e de suas conseqüências, o aluno não as respeitou.

É claro que o professor deve considerar o nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra, fato imprescindível para a capacidade de compreender regras. Mas, nesse caso, entramos em uma outra questão: Por que a criança não as respeitou?

As causas são várias. Uma criança pode negar-se a considerar essas normas porque não está acostumada com elas no convívio familiar (ausência de limites); porque aprendeu com os meios de comunicação valores que nada têm a ver com o pensar em conjunto mas sim com o individualismo; porque apresenta alguma carência afetiva ou emocional; por não reconhecer a autoridade de quem às colocou; por acreditar que a regra é arbitrária ou imposta; por rebeldia; pela não compreensão dos significados das regras; por cinismo (negação total de qualquer tipo de regra e valor) ou, simplesmente, pelas próprias características do nível de desenvolvimento no qual se encontra. As idéias que serão apresentadas a seguir, referem-se a essas diversas causas e aos espaços de convivência em que elas ocorrem, destacando-se,

---

<sup>4</sup> A elaboração de regras não precisa necessariamente ser feita no início do ano e permanecer estática no decorrer deste período. Novas regras podem ser feitas ou acrescentadas conforme as necessidades que vão surgindo ao longo do tempo.

dentre elas, as inerentes aos ambientes: familiar e escolar; passando também pela influência dos meios de comunicação.

## 2- A Indisciplina e o Contexto Familiar Contemporâneo

Ao acompanhar uma classe da Pré-Escola da Rede Municipal de Campinas, presenciei uma situação comumente considerada indisciplinar, na qual podem ser detectadas as influências da família, da *práxis* docente, e, da formação psicológica, em uma criança.

A criança será denominada Vinícius, um garoto de 5 anos e meio. Sua família é de classe média baixa, sem grandes problemas econômicos ou familiares. Na escola, apresenta-se bastante temperamental. Naquele dia, a professora da sala fazia uma atividade chamada “saco de palavras”. As crianças tinham trazido de casa várias figuras, cujos nomes iniciavam com a letra B. Todas foram colocadas dentro de um saco plástico e, à medida que cada aluno tirava uma, a professora escrevia o nome da figura em uma folha de papel manilha. Vinícius não quis sentar-se na roda; saía da sala o tempo todo, brincava com a água do bebedouro, voltava à sala e abria o armário de brinquedos, esparramando peças de Lego por todo canto. Naquele momento, uma das crianças diz para a professora que Vinícius não iria tirar nenhuma figura, porque não estava participando da roda. Foi o bastante para que ele partisse para cima da colega com chutes, dizendo aos gritos que ele fazia o que queria, e que a professora não mandava nele. A professora, por sua vez, levantou-se, e, olhando firme em seus olhos, explicou-lhe que, ali na sala de aula, todos eram amigos, e, que todos estavam participando da roda, menos ele, e por não estar participando da atividade não era justo que tirasse a figura. Vinícius respondeu que, quando a mãe dele chegasse, iria contar tudo para ela, pois a mãe já havia dito que se na escola **não fizessem o que ele queria, que ela bateria na professora na hora da saída.**

A professora da sala, chamada aqui de Marina, segurou-o pelo braço, olhou firme em seus olhos e disse que, na casa dele a mãe poderia mandar, mas que na escola, não se podia fazer só o que se queria, que tudo tinha que ser decidido e conversado no grupo, pois, nem sempre, o que era “legal” para um, era “legal” para os outros, e deu-lhe então duas alternativas: ou ele participava da roda com as outras crianças, ou ficava sentado no canto do tapete até o final da aula, sem fazer nada.

A situação teve que ser resolvida pela vice-diretora da EMEI, pois Vinícius começou a gritar e a espernear dentro da sala. A vice-diretora pegou-o no colo e lhe disse que, como não conseguira comportar-se na classe, teria que permanecer na sala dela até que se acalmasse. Ele ficou lá, fazendo birra por um bom tempo. A vice-diretora sentou-se em sua mesa e lhe disse que só conversaria com ele quando estivesse mais calmo. Bem, isso só aconteceu quase que no final do período, quando as crianças saíram para brincar no pátio enquanto esperavam pelos pais.

Conversei na ocasião com Marina, no sentido de obter mais informações sobre o garoto. Ela então me disse que, há algumas semanas, havia conversado com a mãe dele, pois a situação em sala estava insuportável. A mãe por, sua vez, não se mostrou muito preocupada com a situação: “Ah, ele é assim mesmo! É que o Vinícius é filho único, neto único do lado meu e do meu marido, então a gente sempre procura fazer o que ele quer porque só tem ele, e ele é muito sozinho. E quando não faz, é um berreiro só, uma ‘choreira’ insuportável. Nem eu sei lidar com ele.”

“Como é triste ouvir isso de uma mãe. Se ela não sabe lidar com ele, que é um, acaso o professor com ele e mais vinte e sete é obrigado?” , observou Marina. Ao se analisar o caso. Pode-se perceber nitidamente que Vinícius pode ter uma carência afetiva em sua formação emocional. Demonstra claramente que ainda não possui capacidade para perceber e coordenar perspectivas diferentes da dele, apresentando estratégias primitivas de resolução de conflitos, como

reações impulsivas, agressões físicas e verbais, estando ainda bastante preso a esses procedimentos, mostrando dificuldades para expor seus sentimentos por meio de palavras e para empregar estratégias mais eficazes quando se depara com situações de conflitos interpessoais. No entanto, pela fala da mãe, podemos perceber que boa parte dessas atitudes é conseqüência da educação que recebe em casa.

Quando os pais permitem aos filhos fazer tudo o que desejam, mesmo quando são bem pequenos, não os estão ajudando na construção de seus limites individuais e relacionais, deixando de fornecer-lhes parâmetros que lhes permitam compreender a noção do que podem, ou não, fazer.

Como afirma Tiba (1996):

É preciso lembrar que uma criança, quando faz algo pela primeira vez, sempre olha em volta para ver se agradou alguém. Se agradou, repete o comportamento, pois entende que agrado é sinal de aprovação, e ela ainda não tem condições de avaliar a adequação de seu gesto.

Portanto, cada vez que os pais aceitam uma contrariedade, um desrespeito, uma quebra de limites, estão fazendo com que seus filhos não compreendam e rompam o limite natural para seu comportamento em família e em sociedade. (Tiba, 1996, p. 15-16.)

Certo dia, ao sair da escola, tive a oportunidade de pegar o mesmo ônibus que esta mãe e seu filho; posso dizer que esse encontro casual em que percorremos juntos por dez minutos o mesmo trajeto, foram de extrema importância para esta parte deste trabalho.

No ônibus havia poucas pessoas. A maioria, mães que optavam pelo transporte para evitar o sol excessivo e as ladeiras do bairro. Vinícius vinha o tempo todo pulando e cantarolando em pé no banco. Por várias vezes, quase caía devido aos solavancos. A mãe, segurava-o e o advertia com um tom de voz pouco firme: "Você vai cair amor!". Mas, o que me chamou mais a atenção, não foi a inquietude do menino, (qual criança que nunca se sentiu desafiada a vencer os solavancos deste transporte coletivo?), mas um dos diálogos com a mãe. A certa altura, ela perguntou ao filho como havia sido o dia, e ele, mais

preocupado com suas “canções” respondeu apenas que havia sido “legal” mas que a tia tinha ficado brava com ele. Quando foi indagado sobre o porquê da bronca, ele foi sincero ao dizer: “Porque eu bati na Laís, eu queria brincar com um brinquedo e ela não queria me dar. Aí a tia deixou eu de castigo”. A mãe então perguntou que castigo a professora havia dado, e ele respondeu que teve de ficar sentado pensando, e completou: “A Laís é chata, amanhã eu vou dar um soco nela”. Ao que a mãe respondeu: “Não filho, não faz isso não! Você é um menino tão lindo, tão inteligente... deixa ela pra lá! Você tem um monte de brinquedos tão lindos e novinhos em casa, se você não brincar na escola, não precisa bater em ninguém, a gente brinca junto quando chegar tá?”

Pude perceber por parte da mãe, um zelo excessivo e muita condescendência para com as atitudes do menino. O “mimo” fazia com que o garoto se sentisse digno e merecedor da atenção de todos aqueles que o cercavam, manifestando, assim, uma grande dificuldade em compreender quando o meio social colocava-lhe situações menos complacentes.

Esse excesso de cuidado, faz parte da própria história social da família moderna. Da mesma maneira como foi possível constatar três conceitos diferentes de disciplina/indisciplina, ao longo do tempo; também podemos perceber três tipos de comportamentos na relação pais e filhos, como mostra o quadro abaixo, conforme dados obtidos pelos estudos de Vinha (2000), sobre a moralidade infantil:

<b>Comportamento</b>	<b>Características</b>	<b>Conseqüências</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais Autoritários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco afetuosos e comunicativos; Não explicam a razão das imposições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criança tímida e heterônoma; suas ações são regidas por elogios e castigos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais Permissivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizam, aceitam opiniões e são muito afetuosos. Não exigem responsabilidades e atendem sempre às solicitações e desejos dos filhos que tem um espaço maior na família do que os outros membros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamento compulsivo, imaturo, dificuldade em assumir responsabilidades</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais Democráticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabem controlar e dirigir ações respeitando as necessidades das crianças com alto nível de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia; criança assume postura por valores intrínsecos, e não por sanções.</li> </ul>

No caso de Vinícius, fica clara a atitude dos pais no que se refere à educação dos filhos. É compreensível que o garoto não entenda ou aceite quando, na escola, alguém lhe fala de regras, porque não é essa a sua realidade.

Apesar de ser capaz de perceber até onde pode ir, ou qual o comportamento esperado em cada tipo de ambiente, a criança nesta faixa etária, construirá sua noção sobre aquilo que está “certo” ou “errado” com base em três pontos: o juízo das pessoas que a educam, os modelos que admira, e, as experiências de êxito e fracasso que experimenta.

Algumas famílias, no entanto, apesar de saberem que são responsáveis pela sobrevivência de seus filhos, não apenas no sentido de “cuidar”, mas também no de “preparar para o mundo”, para as relações com o meio e com os outros seres, nem sempre sabem como auxiliá-los nesse processo e, muitas vezes, acabam não percebendo que esse domínio não se dá de forma material, mas sim pela transmissão de valores morais e princípios básicos para o convívio social.

A educação permissiva na esfera familiar reflete-se na escola tão logo a criança começa freqüentá-la e passa a conviver com outras pessoas. E não raro os pais acabam por confiar à escola a construção de valores que não foram capazes de proporcionar<sup>5</sup>. No entanto, é importante pensarmos que:

...o poder exercido pela educação familiar não é irrestrito, todavia, ressaltamos que a estruturação prévia ao trabalho pedagógico é principalmente de responsabilidade da família, e não cabe a possibilidade da escola assumir essa tarefa. (Vinha, 2000, p.139)

Pode-se ainda questionar a conduta tomada pela professora da sala ao tentar resolver o conflito. Primeiramente, pelo fato de não haver na sala ou em sua fala, qualquer clareza ou mesmo indício sobre quais seriam as regras do grupo. Cada vez que um problema surgia, ela dizia: “Olha, vamos combinar o seguinte?” e, em seguida, falava qual era o “combinado”, que de combinado não tinha nada, pois a solução vinha pronta, bastava apenas ser acatada pelas crianças.

O segundo ponto importante a ser ressaltado, refere-se ao isolamento do garoto por um tempo muito longo, “sentado no **tapete sem fazer nada até o final da aula**”. Esta sanção não foi capaz de resolver o problema imediatamente, e nem o resolveria em longo prazo. É claro que, dependendo do acontecimento, seria interessante retirar a criança do grupo e ter com ela uma conversa, um diálogo, que a levasse a refletir sobre as causas e conseqüências de seu comportamento, e também para que se acalmasse. Mas que tipo de valor Vinícius poderia construir sentado ali, sem fazer nada até o final da aula? O que estaria aprendendo sobre respeito? E mais: será que esse tempo “até o final da aula” poderia contribuir para a construção de sua moralidade?

---

<sup>5</sup> Isso não quer dizer que a escola não transmite valores, pelo contrário: A escola transmite o tempo todo valores e regras. No entanto, são pouquíssimas aquelas cujas regras promovem de fato a autonomia.

Larroy e La Puente (2000, p.41), fazem uma observação interessante sobre esse tipo de punição, quando atestam que: "O período de isolamento deve ser relativamente breve, pois períodos muito longos não funcionam tão bem e muitas vezes, desorientam o comportamento e perturbam demais a atividade normal da criança".

Provavelmente, a professora teria que "voltar atrás" no tempo que estabeleceu para o garoto "pensar" e ao invés de contribuir para amenizar o problema, em longo prazo, este "voltar atrás" nas regras estabelecidas, comprometeria ainda mais sua autoridade.

O terceiro e último ponto que se deve destacar, é o fato de que, ao transferir o problema para outra pessoa, a docente, indiretamente, assumiu perante as crianças que não seria capaz de resolvê-lo. Essa atitude assemelha-se a da mãe, que ao tentar resolver um conflito com o filho, diz em alto e bom som: "Você vai ver só quando seu pai chegar!"; assumindo, dessa forma, sua incapacidade de lidar com a situação.

Como podemos observar, uma estruturação psicológica prévia é imprescindível para que haja um bom desenvolvimento sociomoral da criança. Todavia, não se pode afirmar que o educador, é incapaz de contribuir com desenvolvimento de uma criança, cuja família encontra-se desestruturada. Segundo Vinha (2000 p.139), a escola também tem seu papel e suas responsabilidades para com este pequeno cidadão.

Não há como negar o valor de uma educação bem pensada e bem feita desde a mais tenra infância, mas também não há porque pensar que sua ausência represente um fardo a ser carregado a vida toda, que ela determine um destino.

E é justamente este fator, o de que a educação familiar, apesar de sua incontestável importância, não consegue formar definitivamente e, por si só, um indivíduo, que nós, educadores, devemos nos tomar de coragem e desenvolver com os alunos, um ambiente que priorize as relações de respeito mútuo, a

igualdade e a democracia; não visando a resolução imediata de conflitos, mas sim a formação em longo prazo, de pessoas autônomas, críticas e solidárias.

### III

## REGRAS, LIMITES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

### 1 – Os Limites e a Excelência

Discorrendo sobre as idéias de La Taille (2002), estaremos, de certa forma, refletindo um pouco sobre um dos conceitos primordiais para este estudo, bastante utilizado nos discursos pedagógicos sobre conflitos interpessoais em sala de aula, trata-se do termo *limite*.

Segundo o autor, limite é um termo utilizado para representar uma “linha essencial, um marco, uma fronteira entre dois territórios”. Ora, “aquilo que está além da fronteira é desejável, mas também é desconhecido e assustador.” (*ib.*)

A infância, é uma etapa da vida a ser superada, considerando os vários níveis de desenvolvimento pelas quais o ser humano passa desde o nascimento até a velhice. O desenvolvimento em si é uma superação constante de limites, que envolve não só o aspecto biológico do homem, mas também suas relações com o ambiente e com os outros indivíduos, dentre as quais pode-se citar as interações no âmbito escolar, pois: “Como sabemos, para Piaget, não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim, as múltiplas interações com o meio físico e social.” (La Taille, 2002, p.14)

Em meio ao desenvolvimento e a superação dessas fases, acontece um fato bastante interessante: por muitas vezes, os adultos tendem aproximar o conhecimento e a cultura da criança, ao invés de incentivá-la a caminhar em sua direção.

E é exatamente neste ponto, que se torna interessante mostrar qual é a parte da indisciplina que cabe à escola tratar, e, a importância da ação do professor no sentido de “preveni-la”.

Quando se estuda o desenvolvimento cognitivo do ser humano, vê-se que a aprendizagem se dá, principalmente, devido a situações de desequilíbrio. Piaget alerta para o fato de que “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 La Taille, 2002, p.18)

Transpor limites, desequilibrar-se e adaptar-se a novas situações é algo que faz parte da própria natureza humana. Logo, é uma necessidade de todos os indivíduos, conseqüentemente, das crianças. Neste sentido, esta transposição não é algo indesejável, pelo contrário, é necessária. E aí, vemos que muitos pais e também educadores, insistem em trazer para as crianças o que há além das fronteiras ao invés de motivá-las a ir além.

Certa vez, em uma escola da rede particular, uma professora mostrava indignada para as colegas, um bilhete escrito por uma mãe, cujo filho de três anos, estava na classe do Maternal, que se preparava para fazer uma pequena lembrança para o dia das mães:

“Professora Carmem, boa tarde!

Gostaria de pedir algo especial, na verdade, de dar uma sugestão. Se neste ano o presente do dia das mães for feito pelas crianças, gostaria de recebê-lo feito pelo próprio Tiago. Sei que ele ainda não tem coordenação para fazer pinturas ‘certinhas’, mas ficaria muito contente em receber uma ‘meleca’ de tinta feita por ele do que algo retocado por algum adulto.”

Um Grande Abraço,  
Soraya (Mamãe).

As professoras comentavam entre si, como aquela mãe tinha sido petulante por achar que elas é quem faziam os desenhos e pinturas dos alunos. Houve até o seguinte comentário: “A gente tem o maior trabalho para ficar retocando as lembrancinhas para ficarem todas bonitinhas para elas e ainda somos obrigadas a ouvir isso.”

O bilhete dessa mãe foi muito sensato. Demonstra que conhece as capacidades de seu filho e não precisa de muito estudo para saber que uma criança de 3 anos é capaz de fazer “lindas melecas” de tinta, e, que a colocar em contato com este material contribui para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e artísticas.

Na realidade, o que ocorre é que ainda existem educadores que se sobrecarregam de atividades que não cabem a eles, seja pela ânsia de mostrar para os pais de seus alunos, de uma forma concreta, que estão fazendo o seu trabalho, ou pelo medo de confiarem que as crianças são capazes de desenvolver sozinhas certas atividades.

É claro que um trabalho que envolva guache, em uma sala com crianças de 3 anos de idade, teria como conseqüência, muitas mãos, roupas, chão e mesas sujos; pois, nesta faixa etária, parece que o mais gostoso para os pequenos é sentir o cheiro, a textura desse material “tão bonito e colorido”. Mesmo assim, essas são experiências das quais não se deve privá-las.

Certa época, tive um aluno de 8 anos (2ª série do Ensino Fundamental), que me causava grandes transtornos em sala de aula por causa das “fofocas” que fazia de seus colegas. A todo o momento, ficava prestando atenção no que as outras crianças faziam ou deixavam de fazer; sempre vinha queixar-se comigo de problemas nos quais não estava envolvido, e, muitos conflitos surgiam entre as crianças devido as suas acusações e denúncias. Apesar de “cuidar” demasiadamente dos amigos, este garoto era incapaz de cuidar de suas coisas. Vivia perdendo seus materiais (sempre acusava alguém de tê-los pego)

e não conseguia fazer suas atividades sozinho. Chamei então a mãe para conversarmos sobre o assunto, para que pudéssemos pensar sobre quais as causas desse comportamento e quais as possíveis ações que poderiam favorecer a sua autonomia. A mãe disse-me que também estava com muitas dificuldades em lidar com ele em casa, pois ele era muito desorganizado, e, como num desabafo, acabou contando-me que ela se sentia culpada, pois até o começo daquele ano, o garoto era filho único e que ela sempre fazia tudo por ele. Seu segundo filho tinha apenas 6 meses e desde que ele nascera, ficou difícil fazer de tudo para o primogênito, e ele teve que começar a “se virar sozinho”. Pedi para que a mãe especificasse o que era esse “tudo” que ela fazia pelo Bruno, e ela contou-me que até a alguns meses atrás, dava banho no menino, pois ele **nunca soube** esfregar-se direito; escovava seus dentes após as refeições porque ele **nunca soube** escová-los bem, e assim, foi passando-me uma lista de responsabilidades simples que fazia pelo filho, sempre alegando que ele **nunca soube fazer direito**.

Nenhum ser humano nasceu sabendo fazer algo direito. Até o chorar de um bebê quando sente fome, é aprendido por meio da interação com o meio e com o outro. No final da conversa, a mãe perguntou-me o que ela deveria fazer. A resposta foi simples: deixar que o menino assumisse essas pequenas responsabilidades e orientá-lo sobre a melhor forma de realizá-las, explicando-lhe que é preciso esfregar-se com a esponja ao tomar banho, principalmente nas partes do corpo onde mais se suja; ou, como movimentar a escova de um jeito específico para que os dentes fiquem bem escovados, e confiar que se ele “nunca soube fazer direito”, é porque nunca teve a oportunidade de “aprender direito como se faz”. Talvez fosse por isso que Bruno detinha-se tanto em cuidar dos colegas. Suas denúncias excessivas eram como um reflexo da cobrança que tinha em casa, e, na escola sobre seu comportamento, era uma maneira de não se sentir tão inferior em relação ao grupo.

Ao apresentar como justificativa a frase destacada no parágrafo anterior, a mãe traz essa idéia para o presente, ou seja, ela não acredita que o filho tenha

capacidade para realizar algumas atividades, por menores que sejam, sozinho. Por isso, ela vai engatinhando à frente do menino, na tentativa de livrá-lo de qualquer tipo de incômodo ou frustração (na qual podemos citar como exemplo também o caso do garoto Vinícius). Não percebem, no entanto, que estão direta ou indiretamente desestimulando seus filhos a erguerem-se acima de sua condição infantil, e, que acabam levando-os a pensar na lógica de que, se há sempre um adulto para engatinhar à sua frente, não há necessidade de começar a andar por si só.

O filósofo francês Alain (1948, p. 15) discorre a respeito da aprendizagem da leitura, salientando que, ao se aprender uma nova língua, começa-se a interessar por frases e textos mais densos e complexos, para depois se descobrir os “tesouros escondidos” da significação, da explicação minuciosa e de seu entendimento. Certifica ainda que, para que haja aprendizagem, “é preciso primeiro entediar-se” (*apud* La Taille, p.16).

Antes de comentar tais idéias, apresentarei mais um exemplo vivenciado por mim.

Em uma outra sala de 2ª série do Ensino Fundamental, todas as semanas havia uma aula reservada para a leitura, que acontecia da seguinte maneira: as crianças iam à biblioteca, escolhiam um livro, e faziam a sua leitura em algum lugar da escola: embaixo das árvores, no gramado, no pátio, no jardim, etc. Voltavam para a sala, onde retomavam as leituras na roda (cada um contava um pouco sobre o que tinha lido), faziam então alguma atividade sobre elas, que poderia ser: a dramatização de uma das histórias, ou, responder algumas perguntas de interpretação e análise do livro, no caderno.

Pude perceber que, com o tempo, algumas crianças não estavam aproveitando a aula de leitura para ler, mas sim para conversar, fazer piadas, brincar, e acabavam entrando em conflito com aquelas que queriam ler o livro para poder fazer as atividades em classe; resolvi, naquela ocasião, repensar a atividade.

Ficamos umas duas semanas sem fazer tais aulas quando, ao ouvir duas crianças comentando sobre uma pesquisa que haviam feito em uma enciclopédia, veio-me a idéia de mudar a estratégia da aula. Dividi a sala em quatro grupos e fomos à biblioteca, onde cada grupo escolheu uma enciclopédia para levar para a sala de aula.

De volta à sala combinamos que cada grupo deveria escolher um tema, pesquisar na enciclopédia e fazer um cartaz para que todos contassem e mostrassem para os amigos o que descobriam. A experiência foi fantástica. Os alunos escolheram temas diversificados, e até mesmo complexos se comparados ao conteúdo programático da 2ª série, mas conseguiram realizar a atividade com bastante dedicação.

O que acontece muito no meio educacional, e até mesmo em nossa sociedade, é que, na atualidade, como esclarece La Taille (*ib.*), existem muitas obras literárias ou livros de pesquisa que são difundidos como de “linguagem para as crianças”. É uma infantilização da cultura, aproximando-a do universo infantil, delimitando a grandiosidade do conhecimento, supondo que assim, a criança terá uma compreensão melhor dela. E esse fato, não acontece só com a linguagem escrita. A questão é a de que não deveria ser papel do professor levar a criança à compreensão, mas estimulá-la a aprender coisas novas, a transpor esses limites de conhecimento e desenvolvimento.

Abri esse parêntese para fazer entender que, na educação moral, também é necessário considerar que a criança é capaz de compreender determinados valores morais, e que, além disso, também precisa aprender a transpor limites na resolução de problemas em busca da autonomia. Quando o professor resolve um conflito entre duas crianças, não está permitindo que os envolvidos reflitam sobre suas ações e sobre possíveis formas de resolução do problema. O que ocorre, muitas vezes é que, no meio educacional, ainda existem muitas divergências no que diz respeito a tais construções.

Freqüentemente, a cultura é infantilizada sob a justificativa de despertar maior interesse da criança, como se, ao entrar em contato com alguma obra assim, a criança tivesse mais facilidade e rapidez de assimilá-la.

No entanto, com base nas afirmações de Alain, o genuíno interesse consiste em projetos complexos de vida. Alcançá-los nem sempre é agradável. Um bom exemplo dessa realidade é quando um grupo de alunos passa horas treinando para uma competição ou gincana escolar: Os treinos nem sempre são atividades agradáveis, pelo contrário! São muitas vezes maçantes e enfadonhos. Mas o prazer nesta atividade é o jogo e não o processo, ou seja, o prazer não está no imediato (treino) mas no objetivo alcançado (apresentação). É preciso considerar que, se o interesse não é sinônimo de prazer imediato, tampouco pode ser confundido com a curiosidade. Esta é definida como a consciência do não saber, do limite que se quer transpor. O interesse então se expressa na motivação que um indivíduo tem para alcançar um determinado objetivo.

O desgaste dessa visão é refletido nas relações interpessoais em sala de aula. Explicitemos: no ensino tradicional, a coerção, a ameaça, a punição e a falta de significados faziam parte dos parâmetros que norteavam os conteúdos e os relacionamentos. Entretanto, os alunos eram motivados a respeitar as sanções, movidos pelo ideal de que o estudo lhes garantiria um bom emprego e uma boa estabilidade profissional e social, ou seja, apesar de não terem qualquer motivação intra-escolar, havia uma extra-escolar. Hoje, o fantasma do desemprego, da desvalorização profissional, somados às inúmeras escolas e aos inúmeros educadores que persistem em manter-se nos moldes do início do século passado, acabam agravando ainda mais o interesse que a criança ou o jovem poderia ter em transpor os limites em busca do conhecimento científico. O que fazer então?

Segundo La Taille (*ib.*) a resposta para esta pergunta pode estar associada de modo intrínseco ao termo excelência, que, apesar de representar uma palavra

forte, principalmente dentro do sistema capitalista em que vivemos, nada mais é do que uma competição que temos internamente entre o nosso “eu” e o “eu mesmo” para alcançar a superioridade, não no sentido de que os outros são inferiores a mim, mas superioridade em relação ao meu nível de desenvolvimento anterior. Procurar a excelência, nada mais é senão ir além de si mesmo, tornar-se melhor do que se é, e não necessariamente melhor que o outro.

De um ponto de vista social, ela fornece inovações e mudanças, produzindo senso de direção e oportunidade de vida a todos. A partir de uma análise individual, aponta para o valor moral da dignidade. Em suma, a excelência resume-se na capacidade que os indivíduos possuem de dar o melhor de si, é um ideal que mobiliza, e não um objetivo a ser atingido a qualquer custo. Ora, se este termo tem a ver com o sentimento de superioridade, o sentimento de inferioridade, por sua vez, indica a ausência de estímulos para crescer e viver; mais uma vez, percebe-se um papel para a educação: permitir que a criança se desenvolva plenamente adquirindo excelência.

## **2 – A Criança Mimada**

Já foi discutido no item “A Indisciplina e o Contexto Familiar Contemporâneo”, sobre o significado do termo mimo, apontando-se algumas causas. Pode-se aprofundar essa discussão ao se relatar exemplos e conseqüências decorrentes desse tipo de conduta.

Vale ressaltar que o mimo não se refere apenas à generosidade material dos pais, mas à valorização excessiva de comportamentos, mesmo que inadequados.

O mimo é extremamente prejudicial à vida de uma criança. Ele gera uma auto-estima artificial, nutrida apenas no círculo familiar, no qual a criança vive, logo,

quando colocadas em um ambiente social diferente, onde deixa de ser o centro das atenções, a criança leva um verdadeiro choque. Tal fato ocorre porque o ato de mimar não instrumentaliza a criança a vencer desafios e alcançar vãos maiores.

No início do ano letivo de 2004, uma mãe ligou na escola na qual trabalho e fez uma série de exigências quanto à formação das salas de aula das 3<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. Em cima da mesa da secretária, pôde-se ler um bilhete escrito assim:

“Mãe da Juliana pede para que a filha caia na mesma classe da Camila, Jacqueline e Thaís. Também pediu para não cair na sala da professora Paula, porque acha ela muito brava. Também não quer cair na classe do Fábio porque não tem muita afinidade com ele”

Além de querer escolher quem deveria ou não cair na mesma classe da filha, esta mãe esperava que, se fizesse tais exigências, pudesse poupar a filha de determinadas frustrações, como por exemplo, estudar em uma classe formada por crianças desconhecidas ou cair com uma professora que, aparentemente, era mais firme do que as outras. O que ela não percebeu no entanto, é que tais situações poderiam desenvolver na menina a capacidade de relacionar-se com outras pessoas, de vencer suas inibições e de formar novos amigos. Agindo dessa maneira, não atenta para o fato de que a lei fundamental da vida, é o triunfo sobre as dificuldades, e que o instinto de conservação, de equilíbrio e o desenvolvimento físico e psíquico estão submetidos a este triunfo.

Segundo Adler (*apud* La Taille, p.38), as crianças mimadas sentem-se sempre ameaçadas e como que em um país inimigo quando se encontram fora do círculo de convivência. O narcisismo cultivado no meio onde é mimada, a faz considerar-se ótima e sofre quando outras instâncias sociais colocam-lhe

exigências ou imagens menos complacentes; o mimo desestrutura completamente a personalidade de uma criança e faz com que tenha sérias dificuldades em lidar com o fracasso, ocultando os limites a serem transpostos e caminhando em sentido oposto a excelência.

Ao contrário do mimo, temos, em outro extremo, um sentimento que também leva muitas crianças a caminharem em direção contrária aos marcos que precisam alcançar. Trata-se da humilhação. Enquanto o primeiro sentimento dá a criança a sensação de que limites não existem, a humilhação reforça-os, transformando esses limites em muralhas altas e intransponíveis, facilitando ainda mais o sentimento de inferioridade e, enquanto um pode ocorrer principalmente no ambiente familiar (mimo), o outro pode ser bastante presenciado nas relações em salas de aula (humilhação).

Certa ocasião, uma das monitoras das crianças de uma creche da rede pública, ao chamar a atenção de uma criança, de 5 anos, que havia agredido fisicamente um amigo, disse a ela: “Quem você pensa que é para se comportar desse jeito aqui? Onde você está pensando que está? Nem sua mãe que tem a obrigação de cuidar de você não te trata com a mesma atenção que a gente e você agradece assim?”

Considerarei bastante fortes aquelas palavras para uma criança tão pequena! A educadora entrou em questões pessoais e íntimas daquele menino. Por mais precário que fosse o cuidado daquela mãe para com o filho, esse assunto não deveria ser exposto daquele modo e muito menos dizia respeito àquela monitora. Sem contar que essa exposição não acrescentou nada ao aprendizado da criança, pois não proporcionou qualquer construção sociomoral, pelo contrário, só reforçou o sentimento de humilhação e inferioridade. Em longo prazo, este sentimento pode reaparecer quando adulto, e ser “descontado” em indivíduos mais fracos, no caso, os filhos.

### 3 – As Regras

Faz-se importante ressaltar aqui que existe uma diferença entre os conceitos: normas e leis. Segundo Aquino (1996, p. 30):

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa (aquilo que a lei proíbe), a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. Isto é, a lei proíbe e abre um leque de possíveis – outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Em suma, a lei diz 'não faça isso, porém faça outra coisa'. A regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso o contrário, não fazer nada.

Quando se coloca leis para uma criança, está-se dizendo a ela uma porção de coisas que ela não pode fazer, conseqüentemente, abre-se espaço para várias possibilidades de ações que podem ou não apresentar um benefício para o grupo. Em contrapartida, as regras surgem da necessidade de formar “Um Todo” com o outro, (Aquino, 1996).

Dentro desses conceitos, pode-se definir dois tipos de regras:

**a) Regras morais:** são regras especificamente relacionadas às questões interpessoais, “à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia pessoal e do bem-estar alheio” (La Taille, 2002, p.17).

**b) Regras convencionais:** são compreendidas pelo conjunto de normas obrigatórias para um grupo, porém, não de forma universalizada. Ora, enquanto as regras morais transcendem condições locais, as convencionais são relativistas.

Um exemplo seria o professor que não permite que seus alunos usem boné em sala de aula ameaçando-os com sanções e punições e não dá tanta importância quando um colega empurra propositadamente o outro na hora do lanche. Uma transgressão convencional acaba tendo a mesma dimensão que uma transgressão moral, no caso, uma agressão física.

Essa inversão de valores, essa disciplina colocada sem qualquer sentido para a criança, acaba por prejudicar seu desenvolvimento moral e intelectual. Pode-se mencionar aqui novamente o pensamento de Alain, citado por La Taille (2002, p. 16), que a criança precisa partir de algo mais denso para “descobrir tesouros” em sua compreensão; quando colocamos regras morais no mesmo patamar das regras convencionais, propiciamos mais a confusão do que o esclarecimento – elas não têm o mesmo peso.

Ao se passar um conjunto de regras para que as crianças obedeçam, se está privando-as de atravessar as fronteiras de sua educação moral e entender as causas e conseqüências que fazem parte de nossa ação, e, tais princípios é que caracterizam uma gestão democrática em sala de aula.

Existem falsas idéias sobre a construção e estabelecimento de regras em sala de aula.

A primeira diz respeito ao que muitos professores acreditam: que, quanto mais normas forem estabelecidas em sua classe, mais seus alunos serão “disciplinados”. Não adianta sufocar o aluno com uma montanha de prescrições, pois elas não são capazes de solucionar todos os problemas emergentes. Mesmo porque, um conjunto de normas só será eficiente na medida em que atacar as causas de um problema e não suas conseqüências.

A moral humana pede muito mais do que conhecer e introjetar um certo número de regras.

A segunda é que **todas** as regras devem ser combinadas com as crianças; e é nesta idéia que quero deter-me um pouco.

Com a explosão, nas décadas de 80 e 90, da Teoria Construtivista no Brasil, muitas escolas, na ânsia por inovar seus preceitos de ensino, tomaram-se de interpretações errôneas e criaram verdadeiros modismos educacionais, dos

quais podemos destacar o fato de que as regras vigentes em sala de aula deveriam ser “formuladas” pelas crianças. Alguns educadores acreditavam que qualquer coisa relacionada ao comportamento deveria ser discutida, negociada, e que aquilo que as crianças decidissem deveria ser acatado pois, partira da classe.

Entretanto, nem tudo se discute. Existem normas que não são negociáveis<sup>6</sup>, (as regras morais por exemplo) logo, não há necessidade de lançar para as crianças questionamentos dos quais já se sabe a resposta, e que, além de já estar definida, também é inegociável. O ideal seria se o professor lançasse tais imperativos aos pequenos para promover uma reflexão sobre eles.

Existem limites que são restritivos e normativos, ou seja, a sociedade os impõe. É aqui que temos aquele limite que não pode e nem deve ser transposto ou invadido. Eles fazem parte da educação do processo civilizador; a ausência dessa prática pode acarretar uma crise de valores.

Macedo (1996, p.192), elucida nossas reflexões acerca do tema quando define:

As regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas se a interpretarmos como simples e puros combinados, encontramos um certo ‘democratismo’ que confunde tanto crianças quanto adultos.

Não se discute se é bom, ou não, ser justo, mas como é que se faz justiça. Assim como não podemos discutir se é bom, ou não, ser respeitoso, mas como podemos tratar o outro com respeito. Neste sentido, pode-se dizer que: “educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples: pede esforço, pede perseverança” (La Taille, 2002 p. 47).

Se esses pressupostos forem norteadores ao se fazer um trabalho de educação moral em sala de aula, pode-se constatar que ao se priorizar as

regras morais não negociáveis, as negociáveis surgirão com a convivência em grupo, a partir de contratos estabelecidos entre as crianças, com a mediação do professor. Vale ressaltar que esta mediação implica na intervenção com questionamentos e reflexões que podem não solucionar o problema imediatamente, mas pode favorecer a construção de soluções mais elaboradas, com efeitos em longo prazo, estimulando assim a vivência democrática, a responsabilidade nas decisões, a auto-regulação, a cooperação e por conseqüência, favorecer a autonomia.

Deve-se impor limites às exigências inaceitáveis das crianças, falar “não” é dar-lhes parâmetros em suas ações e prepará-las para a vida em sociedade.

#### **4 – A Práxis Pedagógica**

É imprescindível, nesse caso, analisar e refletir sobre como as práticas docentes podem ou não contribuir, e, até prevenir conflitos interpessoais em sala de aula.

Como já foi visto, existem duas formas de compreender-se as regras:

a) Quando associadas à obediência, elas acabam por não objetivar uma formação moral, mas um controle que, muitas vezes, reforça as diferenças sociais existentes. Em curto prazo podem até funcionar, mas suas conseqüências, em longo prazo, podem resultar em indivíduos passivos e conformistas, que irão aceitar tudo o que lhes for imposto.

b) Se associadas à moralidade e à aquisição de valores, pode-se criar um ambiente democrático, que possibilite à criança transpor os limites em seu desenvolvimento moral e, futuramente, transformar-se em cidadão autônomo e ativo.

---

<sup>6</sup> Segundo Macedo (1996), regras não negociáveis são equiparadas às leis e às regras morais. Regras

Ao confrontar-se com os objetivos da educação: formação social, afetiva e cognitiva do aluno; torna-se necessário incentivar a sensibilidade em perceber que a utilização de sanções expiatórias<sup>7</sup> nem sempre surtem o efeito esperado, nem a curto e nem em longo prazo. Pelo contrário, estudos mostram que o seu uso pode causar, com o tempo, rebeldia, insegurança, cálculo de risco, conformidade cega, medo do novo, etc.

Por dois anos trabalhei como professora substituta em creches e escolas de Educação Infantil na rede pública de Campinas, e uma prática muito comum entre as educadoras dessas unidades era a de “colocar a criança para pensar”, quando a criança apresentasse uma atitude indisciplinada. Essa idéia, já havia se transformado em uma frase de ameaça no meio dos pequenos, pois bastava um rabisco na folha do colega, uma das latas de lápis cair no chão ou uma divergência entre dois amigos que as professoras já falavam: “Eu vou colocá-lo para pensar, você vai ver só!” ou “Se você não pedir desculpas para o seu amigo, vou te colocar para pensar!”. Pergunto: “Pensar” em quê? Para quê? Por quê?

Na classe em que fiz estágio, uma garota foi “colocada para pensar” porque insistia em rabiscar a folha onde uma outra amiga estava desenhando. Após algumas “advertências” por parte da professora, no sentido de impedir tal atitude, a menina foi colocada na frente da sala, em uma cadeira isolada do restante do grupo, com o objetivo de pensar no que havia feito, sem qualquer outra explicação.

Confesso que atitudes como essa me incomodaram sempre, desde o princípio de minha formação; primeiro pela idéia que se passa de que pensar é algo que provoca sofrimento, que só deve ser feito quando se infringe uma regra; segundo, porque a criança acaba criando estratégias para sair desse castigo,

---

negociáveis, são aquelas que envolvem o contrato e o combinado.

<sup>7</sup> Sanções expiatórias são compreendidas por atitudes coercitivas (castigos ou punições) as quais, muitas vezes, não possuem qualquer relação entre o seu conteúdo e o ato a ser sancionado. Por exemplo, quando um aluno, por ter agredido verbalmente o colega, precisa ficar na classe fazendo longas cópias para reparar o erro. Sua punição não está relacionada com o fato em si (no caso, a agressão).

ou ainda, pode preferir “pagar a pena”. No caso citado acima, posso dizer que a garota ficou cerca de um a dois minutos pensando (provavelmente em algo que nada tinha a ver com o ocorrido); o restante do tempo (cerca de 5 a 10 minutos), ficou brincando com os próprios cadarços do tênis, tentando amarrá-los, enrolá-los, e, até balbuciava algumas frases, como se cada um deles fosse um personagem de uma história imaginária.

Presenciei também, em uma classe de 1ª série do Ensino Fundamental, a seguinte situação: na hora do intervalo, um garoto perseguia um outro pelo pátio ofendendo-o verbalmente. Ao ver a cena, a professora interpelou-os sobre o que acontecia. Um dos meninos explicou que seu colega havia pisado em seu lanche e que quando tentou alertá-lo, pedindo para que tomasse cuidado e visse o “estrage” que havia feito, o menino começou a ofendê-lo com palavras de baixo calão. A educadora mandou o aluno que estava sendo perseguido sentar-se e ficar ali “pensando” até o final do intervalo, enquanto o outro poderia voltar a “lanchar tranquilo”. O menino que havia pisoteado o lanche ficou sentado ao lado da professora e, cada vez que ela se virava para o lado, ele provocava o outro amigo. Ficar ali, estava sendo um prêmio, pois havia “escapado” da perseguição do outro, e, de certa forma, estava “protegido”, já que ao lado da professora. Terminado o lanche, levantou-se e entrou na aula como se nada tivesse acontecido.

Fatos como esse levam a pensar o quanto esses tipos de sanções são falhos.

Em situações como esta, o papel do professor seria chamar as duas partes envolvidas, ouvi-las e questioná-las sobre qual a melhor maneira de resolver a situação dentro de uma perspectiva reflexiva, (não refletir só sobre o fato, mas sobre suas causas e conseqüências). Não houve aqui desproporção entre o fato em si e a maneira como tentaram resolvê-lo. Mas, o que costuma acontecer é que, na ânsia de ver-se livre do conflito, o adulto acaba por resolver o problema e, assim, termina por tirar a responsabilidade das crianças, não permitindo que elas assumam o compromisso de mudar.

É necessário ressaltar que essa mudança não se refere aos sentimentos (não se pode obrigar uma pessoa a gostar de outra com a qual não possua muita afinidade), mas às atitudes (mesmo não tendo afinidade, é preciso respeitá-la como ser humano e como parte do meio social em que se vive), ou seja, a moral coloca limites nos atos, não nos sentimentos.

Uma outra forma de punição, ainda utilizada em nossos dias, é o constrangimento. No início deste ano letivo, uma colega de trabalho teve algumas dificuldades em lidar com um garoto de 9 anos que já era bastante conhecido na escola por seu comportamento indisciplinado, principalmente pela agressividade e lentidão em terminar as tarefas, pois passava boa parte do tempo da aula provocando os colegas. As atitudes apresentadas no ano anterior, repetiam-se, e, em uma dessas ocorrências, a professora questionou-lhe o porquê das provocações. Foi quando um dos alunos da sala disse: "É que ele é louco tia, no ano passado a tia Cláudia disse que ele era louco".

Não é difícil pensar que aquele menino já havia conseguido, por intermédio da fala de sua professora, uma boa justificativa para continuar com suas atitudes. "Era louco", por isso agia daquela forma. Pode-se imaginar que, na primeira vez que foi chamado assim, o garoto tenha ficado bastante constrangido, mas com o tempo, o "rótulo" colocado para extinguir seus atos, acabou por justificá-lo; uma criança que decai aos olhos do professor e dos colegas, acaba não tendo nada o que perder.

Tal fato não quer dizer que não se pode levar uma criança a reparar seu erro, pelo contrário, é preciso permitir a ela ter contato com as conseqüências de seus atos. Para tanto, pode-se fazer uso de sanções baseadas na reciprocidade, ou seja, nas relações de causa e efeito, nas quais um erro é reparado por meio de ações lógicas e racionais, relacionadas com o fato, como nos esclarece Piaget, (1932).

Mas não são apenas os fatores relacionados às regras que influenciam em atos de indisciplina. A própria metodologia utilizada em sala pode ser responsável por tais atos. Com base nas discussões feitas anteriormente sobre motivação e interesse, pode-se dizer que, quando o professor faz de sua aula algo não desejável, prazeroso, ele deixa de ajudar o aluno a transpor limites de sua excelência.

Promover o desenvolvimento e a construção do conhecimento, deve ser uma das principais motivações, tanto dos educadores quanto dos educandos, e, toda conduta deve ter uma finalidade embasada na afetividade, ou seja, na energética do interesse e da motivação. Aqui está o primeiro ponto a ser considerado ao se entrar em uma sala de aula.

Com base nas discussões de La Taille (*ib.*) acerca das idéias do filósofo Alain, sobre partir do “conhecimento mais denso” para “descobrir os tesouros na sua compreensão”, podemos constatar que, ao levar o aluno a satisfazer apenas suas curiosidades e necessidades momentâneas, sem ultrapassar os limites de seu conhecimento lacunar (infantilização da cultura), acaba-se por não favorecer a reflexão crítica, o raciocínio, a compreensão e a construção de novos conceitos. Não raro, os alunos acabam ficando desmotivados, pois não conseguem atribuir significado àquilo que estão aprendendo, ou, podem sentir dificuldades ao lidar com situações ou conteúdos mais complexos.

Freqüentemente, alguns educadores dissociam a educação moral dos conteúdos e das disciplinas escolares, sem se dar conta de que a moralidade está sempre implícita em diversas situações. Muitas vezes, espera-se que o aluno internalize regras de cooperação e respeito, sem que tal ambiente seja criado em sala.

Dentro dessa perspectiva, fica ainda mais evidente o fato de que um comportamento indisciplinado pode ser reflexo da própria prática docente, um indício de que algo nesta relação não vai bem. Essa hipótese fica ainda mais

clara ao se pensar que um dos fatores que envolvem a aprendizagem é a mediação do outro. Logo, o conflito disciplinar pode ser encarado como um sinal de que a maneira como o trabalho tem sido desenvolvido em sala de aula (quer seja o método, os relacionamentos etc.), não está favorecendo a autonomia intelectual e a assimilação de novos saberes. Sendo assim, questiona-se aqui a idéia de que a indisciplina tenha sempre um caráter destrutivo, pois ela torna-se, em muitas circunstâncias, necessária para a construção de paradigmas. Dessa forma, uma situação de desequilíbrio pode ser capaz de proporcionar novas (re)construções individuais e coletivas.

Não se pretende contudo, insinuar, neste momento, que atos de indisciplina ocorram apenas devido às atitudes do professor, pois, conforme já mencionado, tais atos são resultado de uma série de determinantes, dentre os quais, muitas vezes, também aparecem as próprias falhas da *práxis* pedagógica.

Em concordância com essas idéias, Vasconcelos (s. d., p.230), assegura que “de certa forma, o professor ‘já sabe’ o que deve fazer: em algum momento da sua vida, já ouviu falar ou vislumbrou uma possibilidade de como deveria agir. No entanto, muitas vezes, não o faz. Por quê?”

São basicamente três os pontos que influenciam diretamente na prática docente:

1) O professor não acredita profundamente ou não está convencido da proposta em si e da eficácia dessa proposta, ou seja, acha que o conhecimento que obteve ao longo de sua formação não é suficiente para resolver seus problemas na atualidade;

2) Não sabe como fazer, ou seja, não consegue pôr em prática aquilo que aprendeu, ou aquilo que acredita;

### 3) Não vê condições efetivas e perceptivas para executá-la.

Continua ainda:

O fazer do sujeito depende do **querer e do poder**, que se relacionam dialeticamente, já que, por exemplo, o não ver possibilidade acaba diminuindo o desejo de fazer. O poder, por sua vez, tem uma **base objetiva**, que são as condições mínimas para a ação; e uma base subjetiva, que é o saber fazer. Há também aqui, uma relação entre estas dimensões, uma vez que a base objetiva pode ser alterada justamente pela ação consciente do homem, portanto, orientada pela base subjetiva. (Vasconcelos, s.d., p.230, grifos do autor)

Em muitos contextos, o professor não vê a possibilidade de agir, e esta visão acaba diminuindo seu desejo de ação. Logo, torna-se imprescindível para o âmbito escolar reconhecer que a construção dos valores para a disciplina, não é responsabilidade apenas do corpo docente, mas do corpo diretivo e dos demais que o compõe, apresentando união e coerência nas decisões tomadas pelo grupo e a consciência de que a construção da moralidade é dever de todos.

Como menciona a própria Bíblia Sagrada, (A . T. *Amós*, 3, vers. 3): “Andarão dois juntos se não houver entre eles acordo?”

Pode-se afirmar ainda, segundo La Taille (2002), que a indisciplina está ligada à questão da crise de limites e objetivos pela qual a nossa sociedade tem passado. Do ponto de vista dos objetivos, pode-se dizer que nos dias de hoje, há uma supervalorização do presente, ou seja, o prazer momentâneo e imediato é enaltecido pelo próprio sistema capitalista, que prega a exacerbação do consumo; em contrapartida, enfrenta-se uma crise nos projetos, na atribuição de sentidos para as coisas, e não só em nível pessoal, mas institucional, nacional e mundial. A crise nos limites surge exatamente devido às circunstâncias mencionadas acima, pois, em boa parte das famílias modernas, a criança tem um poder de decisão muito grande; quebrar limites é a intenção da mídia ao colocar os bens de consumo como necessidade imprescindível para os pequenos. Dentro desta perspectiva, a família é alvo desse processo, que se resume em um verdadeiro círculo vicioso: o desejo de

consumo somado à busca de recursos, implicam no fato de trabalhar-se mais para consumir-se mais. O excesso de trabalho gera nos adultos um sentimento de culpa por não terem tempo suficiente para dedicarem-se aos filhos da maneira que gostariam, logo, acabam sendo mais complacentes, colocando menos limites e liberando cada vez mais as crianças para o consumo.

Outro fator ligado à crise dos limites diz respeito às condições desfavoráveis de trabalho. A queda da ascensão social é refletida na escola. Como já foi dito, antigamente, grande parte dos alunos submetia-se às regras absurdas do ensino tradicional porque acreditava que era um sacrifício válido, que seria recompensado ao conseguir um bom emprego ou um melhor nível social. Hoje, o alto índice de desemprego acaba tirando também esta “motivação”. “Estudar para quê?” é a questão que muitos fazem a si mesmos e aos seus professores, procurando um sentido para aquilo que vivenciam na escola.

Ora, nossa sociedade passou por várias transformações ao longo do tempo. Os valores mudaram, as políticas de ensino, os costumes, as pessoas. E o professor, muitas vezes, continua o mesmo.

Vasconcelos (*ib.* 237), assevera que:

Já de algumas décadas vem ocorrendo um processo de imbecilização, de destruição do professor, que chegou até a atingir profundamente seu autoconceito, sua auto-imagem, sua auto-estima. (...) As classes dominantes tiram vantagem desta situação em termos imediatos – um povo sem educação e cultura é mais facilmente manipulado (...) Estamos percebendo alguns sinais claros disto: a questão da violência está emergindo com tanta força que assusta a todos, até os próprios dominantes. Por trás deste trabalho educacional malfeito, seja no sentido da negação do processo de humanização dos sujeitos, seja na anulação do caráter transformador do conhecimento.

Portanto, o professor deve estar atento a todos esses fatores extra-escolares para que, a partir daí, haja uma reflexão que tenha por objetivo acompanhar as mudanças e propiciar, por meio de sua prática, situações que favoreçam “a construção da auto-regulação através da interação social e pela tensão dialética de adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo” (*ib.*).

Voltando às idéias de La Taille, (2002, p.50), pode-se colocar que a educação moral (aqui compreendida como a formação dos valores e princípios básicos de respeito e justiça) só alcançará os objetivos almejados se encorajar a criança a transpor os limites que a separa do exercício das virtudes.

André Comte Sponville (*ib.*, p.47), apresenta um breve panorama do que seriam as virtudes morais quando expõe que:

Virtude, no sentido geral, é poder; no sentido particular, poder humano ou poder da humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne do que outro, e sem as quais, como dizia Spinoza, seríamos a justo título qualificados de inumanos. (...) Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si, e de nós.

Ao se considerar o termo “virtude” como sinônimo de excelência moral, pode-se concluir que apenas o cumprimento de algumas prescrições do tipo: “não faça isso” ou “não faça aquilo”, não é capaz de favorecer a autonomia e a construção de valores pelas crianças. Elas precisam transpor limites em busca do exercício das virtudes.

Não basta ao professor apenas evitar más ações, é preciso também levar os alunos a refletirem e compreenderem que dois dos grandes objetivos de todos os seres humanos são a “felicidade do outro e o aperfeiçoamento de si” (Kant *apud* La Taille, *ib.*), e que para tais objetivos serem alcançados, é necessário levar em consideração, não só os sentimentos, os desejos e as necessidades próprias, mas também os do outro. Quando essa idéia de respeito ao sentimento do outro (visão do coletivo) estiver presente nas práticas pedagógicas, uma nova forma de se tratar a indisciplina será possível.

A preocupação de muitos deveria deixar de ser a imposição incondicional de normas e regras com princípios contraditórios. Mas, refletir se vale a pena lutar por elas, assumindo, assim, sua posição de facilitador, possibilitador e desafiador no processo de constituição do sujeito, buscando alternativas teóricas e práticas (também o apoio de outras instâncias educacionais).

Promovendo, não só a construção do conhecimento e a apropriação de novos saberes, mas também a edificação de um ambiente de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, cujos objetivos sejam o desenvolvimento de si, o respeito ao coletivo e o estabelecimento da autonomia.

Citando La Taille, (*ib.* p. 42-43.): “Toda criança precisa de um adulto que lhe diga, com afeição e sinceridade: você pode.”

## IV A AUTORIDADE

Um dos fatores que pode ser responsável pela indisciplina em sala de aula, é o “não reconhecer a autoridade” de quem coloca as normas. Uma vez que os alunos não reconhecem essa autoridade, os professores lamentam e questionam-se: por que não a reconhecem?

Discorrendo sobre o conceito de autoridade do ponto de vista sociohistórico, busca-se, neste trabalho, entender as definições, a legitimação e a sua prática nas relações interpessoais entre educadores e educandos.

### **1 –Aspecto Histórico e Social do Conceito de Autoridade**

Segundo a filósofa Hanna Arendt (1992, p. 162), o termo “autoridade” tem origem na palavra latina *auctoritas*, que, por sua vez, vem do verbo *augere*, que significa “aumentar a fundação”. Este termo, originário na época da expansão do Império Romano, remetia à idéia de que, uma vez fundado, era dever de todos (inclusive das gerações futuras) preservar o Império, ou seja, todos os cidadãos romanos tinham por responsabilidade, transmitir aos seus descendentes, a história, os conhecimentos, os costumes, enfim, tudo o que se relacionasse a sua sociedade.

A partir desse ponto de vista, a autora oferece a primeira idéia de autoridade no contexto escolar:

(...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...). A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.(Arendt, p. 35)

Quando se toma como base a idéia romana de autoridade, confirma-se que o professor tem o importante papel de transmitir a seus alunos, um conjunto de

conhecimentos e cultura acumulados ao longo do tempo, e, ao preservá-los são os responsáveis por tais “fundações”.

Partindo desse modelo, pode-se perceber que, mesmo que tivessem projetos para o futuro (no caso dos romanos, a conquista de novas terras), eles acreditavam que esses projetos só teriam êxito e continuidade se não perdessem a ligação com o passado<sup>8</sup>. Aí se legitimava a autoridade dos mais velhos em relação aos mais novos, na tradição.

Por muito tempo, a autoridade esteve ligada à tradição. Max Weber (*apud* Fevorini, 1998) assegura que esta é uma das formas de legitimação em uma relação de poder: um indivíduo é “obedecido” devido a sua ligação com o passado e com as tradições, por aquilo que representa, e não pelas ordens que sanciona. Fevorini considera que este é um dos pontos que permeia a crise de autoridade neste século.

Segundo esta autora, a autoridade tradicional tem-se degradado ao longo do tempo, principalmente com a consolidação do sistema capitalista, que favorece a “destruição” dos mecanismos sociais que ligam a experiência pessoal às gerações passadas; muitas crianças de hoje possuem um grande poder de consumo, e a satisfação de desejos momentâneos, supervaloriza o presente, enaltece o futuro e obscurece o passado. Em geral, vivemos, na presente geração, um presente contínuo sem qualquer vínculo com o passado.

Além do mais, está o fato de que essa exacerbação do consumo, afirmada principalmente pelos meios de comunicação, influencia o predomínio da vida privada sobre a vida pública, ou seja, tudo o que se refere aos desejos individuais de uma pessoa, sempre serão prioridade em relação àquilo que diz respeito ao coletivo.

Convém entretanto, fazer uma breve distinção, para que não se confunda autoridade com autoritarismo; pois, enquanto a primeira vem a ser uma forma

de organização necessária para a vida pública, o segundo resume-se no exercício de poder fundado em bases ilegítimas e injustas.

*Aqui tipos de autoridade*

Segundo Reboul (1974), existem três tipos de autoridade: a autoridade do contrato (que se apresenta como a mais racional de todas), em que cada uma das partes é ligada pela força do próprio consentimento; a autoridade das regras sobre os jogadores, na qual a infração é trapaça; a do perito, em que a opinião do líder é seguida mesmo sem ser compreendida, porque se reconhece sua competência e atribuições pessoais, e se obedece porque suas ordens não passam de conselhos e receitas e sua infração é vista como imprudência. Por último, temos a autoridade do juiz ou árbitro, que se mostra a mais irracional de todas e é a que promove o autoritarismo, pois ele mesmo (o líder-árbitro) não tem que justificar, apenas pôr fim a uma contestação, nem sempre a resolvendo.

Todavia, Arendt (1992, p. 245), demonstra que a problemática da autoridade nos dias de hoje, não está associada unicamente ao tipo com que se apresenta; mas, em seu reconhecimento:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é mais estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Estes são, portanto, alguns dos principais pontos que acarretam a crise da autoridade vivida no presente: a perda dos vínculos com o passado, o predomínio do particular sobre o público e o autoritarismo com bases ilegítimas e injustas. Existem ainda outras determinantes capazes de influenciar o respeito, ou não, a uma autoridade, que serão abordadas no decorrer deste capítulo.

---

<sup>8</sup> Conforme esclarece Fevorini, para os romanos da época, o passado era visto como algo “santificado”. Esta idéia era difundida e ganhava forças por intermédio da tradição.

## 2 – Por Que Obedecemos?

Esta indagação estimula a se refletir sobre as razões pelas quais obedecemos a uma pessoa, ou seja, sobre o porquê de reconhecermos a autoridade de alguém. Essa reflexão é extremamente necessária para os educadores, uma vez que uma das causas da indisciplina diz respeito a esse reconhecimento.

Com base no pensamento de Durkheim, Fevorini (1998), dispõe sobre alguns pressupostos que servem de resposta para essa questão. Declara que um dos princípios que leva alguém obedecer a uma outra pessoa, é o fato de se reconhecer a necessidade de um sistema de regras de ação que predetermine a conduta em determinadas situações, com o propósito de eliminar as arbitrariedades que possam emergir em um grupo. Percebe-se a necessidade da disciplina para “refrear” alguns instintos naturais, de cada indivíduo, para que as ações baseadas em tais instintos, não prejudiquem os interesses do coletivo.

Na escola particular observada, havia um determinado espaço onde era proibido correr na hora do lanche, tratava-se de um “quiosque” rodeado por um jardim, embaixo do qual muitas crianças lanchavam. É claro que correr faz parte do nosso “instinto humano”, ainda mais quando somos crianças. Mas esta regra existia para garantir que os alunos que se sentavam ali para comer, não fossem pisoteados pelos outros, principalmente se esses outros fossem maiores; era uma norma necessária para aquele ambiente e espaço.

Grande parte dos seres humanos reconhece que algumas prescrições precisam existir para que seja possível uma boa convivência social, por este motivo, acaba por reconhecer também que alguns membros da sociedade precisam ser responsáveis para que tais regras funcionem.

Piaget (*apud* Fevorini, *ib.*), atesta que existem apenas duas formas pelas quais uma lei é obedecida: pela coação ou pela cooperação. Essas duas idéias

conduzem às definições de respeito abordadas por este autor, a saber: respeito unilateral e respeito mútuo.

Araújo (*in* Aquino, 1999), observa que uma das condições para que uma autoridade seja obedecida é o respeito. Este por sua vez, pode ser compreendido pela coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor, ou seja, uma criança respeita seus pais porque os ama, mas tem medo de perder esse amor ou sofrer punições. Ora, enquanto o respeito tem suas bases firmadas no sentimento, a obediência dá-se pela coação e pelo medo da punição.

Nas relações de respeito unilateral, por exemplo, o sentimento do temor prevalece, e um indivíduo obedece ao outro por medo de ser punido de forma direta ou indireta. Já nas relações de respeito por reciprocidade, o temor não se dá pelo medo de ser punido, mas por se decair perante os olhos dos outros e de si mesmo.

Na obediência por coação, característica mais evidente nas crianças pequenas, o respeito é unilateral e as relações são assimétricas, ou seja, a parte mais fraca (neste caso a criança) submete-se a mais forte (o adulto), por medo de receber punições, de ser censurada ou de perder o amor e os cuidados que lhe são oferecidos. Nesta visão, as regras assumem um caráter sagrado; pois a criança pequena acredita que elas sempre existiram tal como as conhece, e acaba por segui-las, mas não porque as entendem de fato<sup>9</sup>, aceita-as pela simples imitação, pela influência dos mais velhos (aí entra a questão das sanções e das ameaças), favorecendo assim a heteronomia. Este tipo de formação moral é circunstancial, dependendo de fatores externos a coerção para ser legitimada.

No caso da obediência por cooperação (característica das crianças maiores), as relações são baseadas no respeito mútuo e, assim, como define Piaget

(*apud* Vinha, 2003, p. 16), ela também está baseada nas relações de amor e temor. A diferença, é que, neste caso, o medo não está em ser punido com sanções físicas ou psicológicas, mas sim no temor em decair aos olhos do outro. Comenta ainda que:

(...) o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece 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. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.

Percebe-se então que, há nas relações de respeito mútuo, uma compreensão melhor das regras, e por esse motivo são seguidas na prática. Reconhece-se que se trata de um contrato, que pode ser modificado, alterado e aperfeiçoado por meio da discussão e do entendimento, fato que favorece a construção da autonomia. Autoridade e legitimidade são dissociadas, pois passam a perceber que uma autoridade nem sempre é justa: a justiça é preferível à obediência; Também não há lugar para a passividade, pois os indivíduos respeitam as normas por entendê-las e concordarem com elas.

Nota-se que, no próprio desenvolvimento, evolui-se da coação para a cooperação, e esse desenvolvimento dá-se, sobretudo, na interação com os iguais.

Cabe então ao adulto (neste caso, ao professor), transmitir regras e leis sociais (ou domésticas, no caso da família), se possível esclarecendo o sentido delas, mesmo que a criança a tome, inicialmente, por uma obrigação categórica.

Neste ponto, podemos pensar que:

(...) Ao crescer, a criança descobre que o próprio adulto se submete – ou pelo menos procura se submeter, sem contudo nem sempre conseguir – às recomendações feitas por ele: a lei é deste modo, cedo ou tarde, sentida como superior aos seres respeitados. Por outro lado, lá vem o dia em que a criança faz a

---

<sup>9</sup> É interessante percebermos que esta é uma característica intrínseca à criança pequena. Entretanto, em muitas relações de poder entre jovens e adultos, este tipo de relação ainda acontece.

experiência da multiplicidade de recomendações , por vezes contraditórias, que recebe, e se vê portanto levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. (Piaget *apud* Fevorini, 1998, p. 28-29)

Dessa maneira, o desenvolvimento da criança irá ocorrer à medida que comece a compreender o sentido e a necessidade das leis; e não da abstenção do adulto em transmitir essas leis.

Também é interessante analisar as idéias de La Taille (*in* Aquino, 1999), quando afirma que a obediência tanto pode ser resultado de correlações de força (em que um indivíduo obedece ao outro por não ter direito de escolha), como pode ser fruto da hierarquia por autoridade. É preciso aqui se desmistificar a idéia de que a hierarquia tem a ver, assumindo um caráter pejorativo, com o autoritarismo. O mesmo autor chama a atenção para o fato de que, ao se temer qualquer tipo de hierarquia, se estará apagando referenciais extremamente necessários para a formação dos indivíduos como seres sociais.

### 3 – A Autoridade e a Hierarquia

É praticamente impossível falar da autoridade dissociando-a da hierarquia. Porque a primeira requer a segunda, mas não por meio da força, mas sim, por intermédio das leis.

Pode-se dizer então que, segundo as idéias apresentadas por Fevorini (*ib.*), existem três tipos de líderes:

Tipo de líder	Características
Tirano	Pessoa dotada de qualidades extraordinárias, convocada por um grupo de pessoas em um momento de crise; Exerce autoridade conforme seu próprio interesse e arbítrio.

Autoritário	Pessoa que assume o poder sobre um determinado grupo de forma legal, mas que aplica prescrições por meio de coerção, e, caso fracasse, incrimina aqueles que “fogem das regras” dizendo que são retardados ou preguiçosos; seus interesses pessoais são limitados pela lei.
Democrático	Assume o poder de forma legal, com autoridade exercida com base nas leis e na consciência de que são necessárias para o bom convívio da sociedade

Com base neste quadro, pode-se perceber que a autoridade requer hierarquia, mas baseada em leis de convívio, e não de força.

Arendt (1992, p.129) corrobora a idéia de que a autoridade não deve ser confundida com qualquer forma de poder ou violência, “onde a força é utilizada, a autoridade fracassou”.

Porém, é possível verificar-se diversos tipos de hierarquia e se analisar as razões pelas quais os indivíduos submetem-se a elas. Por exemplo: quando se vai ao médico e ele diagnostica e receita uma determinada medicação, ele está exercendo uma autoridade, e, ao se comprar o remédio e acreditar no diagnóstico, estará submetendo-se a ela

Esse tipo de autoridade é bastante diferente da apresentada pelo chefe. Por que se aceita a hierarquia no trabalho? Por dois motivos: primeiro, porque se reconhece a necessidade de uma divisão de funções, em que cada um exerce uma função diferente, e que todas são coordenadas por um líder; segundo, porque, muitas vezes, teme-se que a não obediência resulte em demissão.

É possível destacar então, quatro formas de hierarquia mais comuns nas relações aqui tratadas. A primeira, diz respeito à hierarquia baseada na força,

na qual a autoridade só é reconhecida por parte daquele que detém o poder; a segunda, refere-se à hierarquia por argumentação, ou seja, respeita-se à autoridade do outro, não porque se acha que seja superior, mas porque seus argumentos foram convincentes o suficiente para que uma certa confiança fosse desenvolvida, sem se colocar, entretanto, em uma posição inferior a dele. A terceira pode ser compreendida pela falta de autonomia que uma pessoa acha que tem para discordar de outra. Por exemplo: um adolescente discorda de uma regra imposta pela escola, mas não se manifesta porque acha que não tem autonomia suficiente para discordar dela (Quem sou eu para discordar?)<sup>10</sup>. Mas existe ainda um outro tipo de exercício de autoridade: a instituída democraticamente. Por exemplo: nas últimas eleições, pode ter-se votado no candidato A, mas tendo vencido o candidato B, terá que se submeter à sua autoridade, por se reconhecer como legítimo o processo pelo qual a exerce.

É preciso derrubar a idéia romântica que diz que o professor deve manter relações de igualdade com seus alunos, no sentido de ser um “mero espectador” do desenvolvimento da criança. Ora, os professores estão em seus cargos justamente porque sabem coisas que seus alunos não sabem, e a escola não é um lugar onde apenas novos conhecimentos são criados, mas também, onde são transmitidos. É esse saber “a mais” que faz necessária a hierarquia no âmbito escolar. Logo, a idéia defendida aqui não é a existência ou não da hierarquia, mas a maneira como é imposta ou legitimada nas relações intra-escolares.

Importante

#### 4 – A Autoridade na Prática Pedagógica

Analisando a seguinte citação de Fevorini (*ib.*, p. 12) acerca das idéias de Arendt:

<sup>10</sup> Por este exemplo pode-se perceber que, muitas vezes, a autoridade pode ser pressuposta por aqueles que obedecem, não acontecendo de forma real. Por exemplo: pode-se obedecer à professora de faculdade por colocar-se em um nível de formação acadêmica inferior a que ela possui, sem que, no entanto, ela esteja com a intenção de impor qualquer forma de autoridade ou hierarquia no relacionamento.

Contrária a idéia de que a escola deva preparar as crianças para o futuro, ou seja, preparar as novas gerações para um mundo novo, (...) a educação deve se comprometer com o passado justamente para preservar o que há de novo e revolucionário em cada criança.

Pode perceber-se que, o fato de a educação querer formar cidadãos críticos e ativos socialmente, não implica na negação do passado, pelo contrário!

Presenciam-se, muitas vezes, situações em que o povo brasileiro viu-se incapaz de tomar decisões por não conhecer sua própria história, seu próprio passado.

Mas, um povo sem memória, acaba por perder sua identidade. No entanto, com base nas idéias de Arendt (*apud* Fevorini, *ib.*) pode-se dizer que existem alguns pressupostos pedagógicos que acabam por dificultar não só o exercício da autoridade, mas também, a própria formação dos alunos.

O primeiro crê na possibilidade da existência de um governo somente de crianças. Esta crença diz que:

Existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomas, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos estão aí apenas para mediar. (Arendt, p.229, *ib.*)

Já foi visto anteriormente que este tipo de governo, exercido apenas por conta das crianças é inviável, uma vez que o próprio nível de desenvolvimento no qual elas se encontram, não permite a assimilação de diferentes perspectivas, pois ainda apresentam o egocentrismo, assim como nível de justiça expiatória, dificuldades de coordenar diferentes pontos-de-vista e demonstrar responsabilidade objetiva<sup>11</sup>. Sem contar que, tal "governo" pode acarretar, dentre outras conseqüências, em uma situação em que o adulto se encontra impotente perante a criança e também sem contato com ela.

---

<sup>11</sup> A criança pequena não é capaz de associar a intenção de um indivíduo ao ato cometido. Por exemplo: se o irmão derruba um copo ao tentar guardá-lo e quebra-o, a criança pequena achará que ele é culpado e digno de punição, pois, para ela, ainda não importa qual seja a intenção, mas o resultado em si (copo quebrado).

Agora, uma vez que aqui, a autoridade é considerada sinônimo de “responsabilidade pelo mundo”, como depositar esta responsabilidade sobre indivíduos que ainda não tiveram oportunidade de conhecer elementos essenciais para a “sobrevivência” neste mundo, e nem sequer se encontram em um nível de desenvolvimento que possibilite a aprendizagem deles?

O segundo pressuposto, tem origem no pragmatismo e na Psicologia, e traz consigo a visão de que a Pedagogia é uma ciência da educação e do ensino em geral, emancipada do conteúdo a ser ensinado. Uma das frases mais pronunciadas pelos pensadores da educação é : “não se dar receitas prontas”, ou seja, há uma ênfase (necessária) na reflexão como um todo, mas pouco se fala sobre metodologias de ensino e sobre o trabalho pedagógico do professor, por se acreditar que isto seria dar receitas de ação, que os levasse a segui-las sem avaliar a sua prática. Este pressuposto tem gerado, em muitos educadores, uma certa “revolta” contra pedagogos e seu conhecimento acadêmico, uma vez que os “erros” cometidos na *práxis* são constantemente apontados, sem, contudo, mostrar-se possíveis soluções para os problemas levantados, fazendo com que a teoria fique a “anos-luz” da realidade.

No entanto, não se pretende com isso se defender a idéia de que os procedimentos que o professor deva adotar em sala de aula, devam advir de receitas prontas, anotadas em uma espécie de “manual de instruções”; mas sim que, muitas vezes, faltam orientações para o exercício pedagógico, que correlacionem o pensar e o executar.

O terceiro, e último, diz respeito à constante substituição do aprendido pelo fazer.

Com base no empirismo, este pressuposto sugere que a aquisição de novos conhecimentos dá-se apenas pelo fazer do aluno, e não pela transmissão de saberes por parte do professor.

Esses três pressupostos não destacam a figura do professor, nem tampouco o conhecimento que deve transmitir; desqualificam o trabalho docente e faz com que perca sua função e sentido. A qualificação do professor, por sua vez, é compreendida pela capacidade de conhecer o mundo e instruir os outros sobre ele; logo, a autoridade dá-se no comprometimento do educador com o mundo e com o ensinar.

Torna-se necessário explicitar e distinguir o que vem a ser, dentro das práticas pedagógicas, o construir e o instruir. A teoria piagetiana (*apud* Vinha, 2000) demonstra que existem três tipos de conhecimento: o físico, o social e o lógico-matemático.

Compreende-se por conhecimento físico, aquele adquirido por meio da ação humana sobre os objetos e o meio em que vive, aprendendo propriedades como textura, cor, sabor, transformações, etc. Já o social, é aquele que implica na transmissão (por livros, pessoas e meios de comunicação) da cultura e dos hábitos sociais, sejam esses convencionais ou não<sup>12</sup>. O lógico-matemático é abrangido pelos processos construtivos do próprio sujeito. Dentro desse quadro, erros e acertos fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, como estabelece Vinha (*ib*, p.190), que define a importância de tais conceitos para o professor:

Para haver a autonomia intelectual é necessário que o professor distinga claramente os três tipos de conhecimentos (físico, lógico-matemático, e social), suas fontes (objeto, sujeito e pessoas) e processos (descoberta, invenção e transmissão), as abstrações no processo de descoberta e invenção (empírica, pseudo-empírica, reflexiva e refletida), a tomada de consciência, o processo de equilíbrio, as características de desenvolvimento das crianças e como se dá a construção do conhecimento, pois assim, ele terá maiores condições de auxiliá-las na busca dessa autonomia.

---

<sup>12</sup> Tal fato rompe com a falsa concepção de que, segundo o pensamento construtivista, “tudo” deva ser descoberto pelas crianças. Vinha (2000), afirma que a transmissão é apenas um processo dentro da assimilação de novos saberes.

Nesses parâmetros, se a relação professor/aluno não for hierárquica, exercida de forma justa, no sentido de promover o bom andamento da aprendizagem, tem-se a relação entre dois iguais, ou seja, não há necessidade de um ter um o outro. Também percebemos a visão romântica de que nada na escola deva ser imposto ou sancionado. Muitas vezes o professor se vê obrigado a usar sanções, principalmente diante de alguns atos indisciplinados, mas o que se deve entender, é que tais métodos deveriam ser utilizados como último recurso, e nestes casos, sempre empregando a reciprocidade.

## **5 – De Onde Vem a Autoridade da Escola?**

Com base nas discussões realizadas até agora, pode-se pensar sobre por que a escola exerce autoridade e como esta é reconhecida.

La Taille (*in* Aquino, 1999), mostra que, mais uma vez, o papel da família é fundamental neste processo. Porque, o contato inicial que uma criança tem com a autoridade será vivido no âmbito familiar, ao obedecer aos pais.

A delegação de autoridade dada pelos pais à escola, *a priori*, é o primeiro passo para que a criança a aceite. Esta delegação é essencial para que, no decorrer do processo, a escola consiga impor-se por sua própria função social e por suas qualidades, podendo vir a ser vista como uma instituição a serviço dos indivíduos.

Freqüentemente, pode-se presenciar acontecimentos na rotina escolar, que indicam que não há por parte dos pais essa delegação de autoridade; mas sim, a atribuição de responsabilidades que deveriam caber a eles, ou seja, os pais não vêem a escola como uma continuidade da educação iniciada no contexto familiar, mas como responsável por toda educação (base familiar e escolar).

Certa ocasião, em uma escola da rede particular, uma menina da 4ª série não havia entregado um trabalho teórico para o professor de Educação Física. Ele

então prorrogou o prazo por duas vezes para que a garota não ficasse sem nota, mas de nada adiantou. No final do semestre a menina havia ficado com nota abaixo da média, pois, além de não entregar o trabalho, não tinha uma boa participação nas aulas. Na reunião de pais, a mãe reclamou com o professor sobre a nota, argumentando que aquela disciplina não era “prioridade” no currículo da série, e que se a filha não havia feito o trabalho fora porque **não acrescentava nada** em sua formação. A coordenadora foi chamada e, após uma longa discussão, pediu que o professor aumentasse “um ponto” na nota da aluna pois: “enquanto educadores, temos que reconhecer que nem sempre a criança tem afinidade com uma determinada disciplina, e isto pode afetar o seu desempenho na mesma”. O ponto crítico neste acontecimento é que toda a discussão deu-se na frente da criança, que saiu triunfante por ter sua nota aumentada depois da interferência da mãe.

Pode-se imaginar a situação deste professor em ter que agir contra seus princípios, e, de forma injusta, aumentar a nota para que a escola não perdesse um de seus clientes. Sem contar que, ao ter esta atitude, esta mãe retirou toda a autoridade do professor diante da aluna. Isso mostra que, a escola nem sempre acerta. São vários os casos em que a própria instituição acaba por comprometer a autoridade do docente.

Um outro exemplo que elucida essa questão, foi promovido pela mãe de uma de minhas alunas, que pediu para que “dispensasse” a garota das aulas naquela semana porque ela iria viajar com a avó. Perguntei para esta mãe se havia alguma razão especial para a viagem, visto que estávamos em semana de avaliação. Ela respondeu que a avó da menina iria visitar uns parentes e que gostaria que a neta fosse para passear. Estabeleci então uma conversa com a mãe com o intuito de conscientizá-la sobre a importância de a criança cumprir com as responsabilidades que havia assumido com a escola. Apesar de relutar, a princípio, a mãe resolveu transferir o “passeio”.

Quando os pais têm esta atitude, de colocar atividades deste tipo como prioritários aos compromissos assumidos, estão, de forma indireta,

prejudicando a imagem que a criança tem da escola, levando-a a pensar que: "a escola é algo importante, mas satisfazer os meus desejos é mais importante ainda".

É preciso se ter a consciência de que uma escola democrática e respeitosa, não assume apenas o caráter individual no desenvolvimento de uma criança, mas também o coletivo; já que proporciona a formação para o exercício da cidadania, mas também, da autonomia e da liberdade, que, juntas, formam a base para o convívio social.

## **6– As Ações dos Docentes e a Legitimação da Autoridade em Sala de Aula**

Torna-se imprescindível neste ponto do trabalho, analisar como algumas atitudes do professor podem legitimar a autoridade, favorecendo a autonomia, ou, remeter ao autoritarismo, favorecendo a heteronomia e as relações de respeito unilaterais.

Pode-se iniciar então essa reflexão com base na seguinte afirmativa de La Taille (*in* Aquino, 1999, p.9) :

Se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo

Em muitas relações professor/aluno, ocorre exatamente o extremo oposto das idéias discutidas até aqui. Como já se tratou, não se pode ignorar a importância do papel do adulto para o desenvolvimento da criança. Todavia, acreditar que a criança não tenha capacidade de tomar decisões sozinha e achar que somente com a mediação do adulto, subsidiando, adquira sua aprendizagem, pode desmerecer aspectos importantes do processo de construção do conhecimento.

Ao elaborar este trabalho, vêm a todo o momento à minha mente, lembranças da minha própria escolarização.

Gostaria de deter-me um pouco no relato de vivências que tive com duas professoras que marcaram muito este processo.

Quando estava na 2ª série, na rede pública, tinha um medo terrível da minha professora Nilza, e não era para menos. Além de utilizar sanções expiatórias e ameaças verbais para tratar conosco; várias vezes, para chamar a atenção dos alunos, fazia uso da agressão física. Havia um colega na minha sala que apresentava bastante dificuldade em acompanhar a matéria; seu sobrenome era “Máximo” e sentava-se ao meu lado na classe. Apesar de ser um bom amigo na hora do lanche, em sala de aula não conseguia concentrar-se, ficava desenhando no caderno e na mesa. Em uma dessas ocasiões, a professora já o havia advertido para que prestasse atenção no que estava sendo explicado, sem, no entanto, obter sucesso. Então, num impulso, foi até o lugar onde o menino estava sentado, pegou-o pela orelha dizendo-lhe que se a aula não estava interessante, que saísse dali. A reação do menino foi partir para cima dela com socos e pontapés, e o caso foi parar na direção. Aquela cena foi muito forte para mim; na hora, tive vontade de chorar, fiquei com muito dó daquele amigo, tanto que, passados quinze anos ainda me lembro do episódio todo, até de uma das frases dita por ela: “E ainda tem coragem de se chamar Máximo. Se fosse sua mãe, teria colocado seu sobrenome de Mínimo”.

Todos nós procurávamos fazer de tudo para obedecê-la; muitas vezes, levávamos flores para agradá-la e escrevíamos bilhetes. Mas, no fundo, nosso medo era de que acontecesse com alguma de nós, o mesmo que acontecera com Máximo...

Já na 4ª série, tive outra professora bastante enérgica, chamada Sílvia. Sua fama era conhecida na escola pela voz alta com que falava. De longe dava para ouvir seus gritos. Apesar disso, foi uma das melhores classes em que

estudei. Isto porque, apesar de ter uma forma um tanto quanto grosseira de falar, essa professora tinha um vínculo muito forte com os alunos. Conversava com a gente na hora do lanche, participava das brincadeiras, fazia votação todas as vezes que fosse necessário tomar-se uma decisão, e sempre que surgia um conflito, parava tudo o que estivesse sendo feito, e, caso o problema envolvesse toda a sala, ficávamos ali conversando até que tudo fosse resolvido e criávamos regras que pudessem garantir uma solução justa para todos. Uma das características que todos nós gostávamos é que, sempre que tínhamos alguma queixa, ou contra um colega ou contra uma regra, ela nos ouvia com atenção e iniciava a sua fala assim: “Estou entendendo o seu lado, mas veja bem...”. Enfim, sua maneira aparentemente autoritária de lidar com os alunos, acabava sendo um detalhe perto da diversidade de atividades e a confiança que depositava em nós. Não quero aqui, justificar o fato de que ela “gritava” com os alunos; mas analisar que, apesar disso, o que nos levava a obedecê-la era a forma nítida como explicitava as regras da escola e o sentido que dava para aquilo que era combinado em sala de aula.

Infelizmente, existem muitas “Nilzas” espalhadas por várias escolas, ainda nos dias de hoje, talvez com atitudes autoritárias mais “disfarçadas”. São professores que podem até não fazer uso da força física, mas da violência simbólica. Fazem uso de punições severas, humilhações e constrangimentos, na tentativa de afirmar sua autoridade; muitas vezes, utilizam formas agressivas para tentar “combater” a agressividade do aluno.

Vinha (2003, p.35), em seus estudos sobre conflitos interpessoais ocorridos em classe, apresenta a seguinte idéia de Cardoso (*apud*):

A autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxiliá-la a controlar seus impulsos sem se sentir humilhada e com baixa auto-estima.

Como um professor pode ajudar o aluno a controlar seus impulsos perante uma situação de crise se não é capaz de controlar os seus próprios?

Como espera que a classe reconheça sua autoridade se não a coloca de forma legítima?

Tiba (1996), ainda completa:

A autoridade é algo natural que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para impor ou se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes (...). O autoritarismo, ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal estar, tanto na adrenalina do que impõe quanto na depressão do que se submete. (Tiba, 1996, p.13)

Quando estava na 4ª série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, lembro-me perfeitamente de uma vez em que estava com os amigos brincando de esconde-esconde. Nosso esconderijo preferido era o banheiro feminino, pois, além de ter diversos lugares para se esconder, também era restrito ao uso dos meninos. Porém, em um desses dias de brincadeira, ao apontarmos na porta do banheiro, eu e uma colega fomos tomadas pelo braço por uma das serventes, que nos puxou com força para fora e disse gritando que “não era para brincarmos de correr dentro do banheiro”. A maneira “violenta” com a qual nos interpelou fez com que obedecêssemos à ordem, porém, mais por medo do que pela consciência de que “correr no banheiro poderia causar algum acidente, devido aos respingos de água, ao chão liso, ao número de pessoas que entravam e saíam dali a todo o momento etc.”

Infelizmente, esta ainda é uma prática muito comum em algumas escolas: relações autoritárias são baseadas no medo e na ameaça, deixando de contribuir – e muito – para a formação moral de seus alunos.

Durante esses anos em que tenho trabalhado na área da educação (seja como parte do corpo docente ou administrativo), presenciei várias situações em que a maneira como o professor lidava com um determinado acontecimento considerado indisciplinar fazia grande diferença no resultado, podendo até determinar o caráter construtivo ou destrutivo do mesmo.

Em outra ocasião, em uma sala da 3ª série da rede particular, foi encontrada no estojo de uma aluna uma aranha de borracha, que se queixou com a professora, relatando que alguns colegas estavam fazendo uma “brincadeira de mau gosto” com várias pessoas da classe. O primeiro “acusado” apontado pelos alunos foi um garoto que freqüentemente era advertido por motivos como este. A professora ficou um bom tempo conversando com a classe, mais especificamente com o garoto em questão, com o objetivo de fazer com que se “arrependesse” do seu ato. O garoto, por sua vez, negava sua participação na brincadeira, e dizia que a autora tinha sido uma outra colega, considerada a mais “quieta” da sala, sem contudo, conseguir que o grupo acreditasse na sua versão. Alguns minutos após o término do sermão, a menina considerada “a mais quieta”, foi até a mesa da professora e disse: “Tia, não foi mesmo o Fábio quem colocou a aranha na bolsa da Júlia, foi eu”.

Apesar de ter proporcionado uma circunstância de reflexão sobre a atitude da menina, esta docente cometeu dois erros: o primeiro, pelo rótulo afirmado sobre o aluno acusado (o bagunceiro) e sobre a aluna que era realmente culpada (a mais quieta da sala); o segundo, por não ter averiguado o fato com os envolvidos, agindo mais de acordo com os “rótulos” do que com o acontecimento em si.

Deve-se tomar muito cuidado com a rotulação dos alunos. Esta atitude favorece o preconceito e pode acarretar, dentre outras conseqüências, na humilhação e baixa auto-estima da criança, fazendo com que ela decaia perante os olhos do grupo e de si mesma.

Um outro exemplo, presenciado em uma creche da rede pública: as crianças da Pré-Escola brincavam juntas com as do Infantil no parque, uma das crianças diz para uma das educadoras que seu amigo o havia chamado de “cabeça de bagre”. A educadora, vira-se para o garoto e diz: “Vai lá e fala que, se você é um cabeça de bagre, ele é uma marmota”.

Este é um daqueles exemplos de atitudes que, como educador, não se deve praticar jamais. Além de não resolver o problema (pelo contrário, prolonga-o ainda mais), este procedimento não favorece a construção da autonomia.

Não se examinou, nem se refletiu sobre o problema, não foram reiteradas as regras e os sentimentos dos envolvidos e, ainda por cima, incentivou-se a criança a resolver o conflito "dando o troco". O problema deste tipo de atitude, é que, o troco sempre tem que ser maior do que a atitude anterior, formando uma verdadeira bola de neve, tomando proporções incontroláveis.

Uma definição encontrada no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa para o termo "autoridade", citada por Araújo (*ib.*), diz o seguinte: "forma de superioridade constituída por uma investidura; direito de fazer obedecer; domínio, influência; prestígio; magistrado que exerce poder; agente ou delegado do poder público; pessoa que tem grande competência num assunto". Esta definição enquadra-se nas concepções aqui descritas, uma vez que se pode retirar dela dois tipos de autoridade: a "autoridade autoritária" e a "autoridade por competência"; e, tendo como fundamento esta última, encontra-se uma condição necessária para o exercício da autoridade: a admiração.

A admiração é um sentimento que permite um vínculo dialético entre o amor e o temor; é ela quem irá nortear o sistema afetivo humano na construção do respeito.

Vê-se o caso da minha professora da 4ª série. A maneira como ela desempenhava seu papel, seu relacionamento com os alunos, estabelecendo vínculos e preocupando-se com a afetividade, acabava por cultivar o respeito e a admiração, fazendo com que os conflitos interpessoais em sala de aula fossem mais bem resolvidos.

No entanto, ao priorizar a afetividade, o professor não pode esquecer-se que existem valores e regras que não são negociáveis, e existem comportamentos

indisciplinados em que a firmeza faz-se necessária; pois, o aluno precisa entender que determinados comportamentos e atitudes são socialmente inaceitáveis. Em alguns casos entretanto, é comum o educador tentar resolver o problema de maneira imediata, o que acarreta, na maioria das vezes, a aplicação de castigos, de punições, de mecanismos de controle ou em longos e exaltados sermões, que de modo geral, acabam perdendo a análise do problema.

Neste sentido, Vinha (2003, p.133), faz uma observação importante, quando escreve que:

Ao ficar explicando a importância dos limites ou os porquês da desobediência em um momento de crise, o educador está transmitindo uma fraqueza num momento em que necessita passar firmeza, autoridade. Os conflitos não devem ser motivos para se perder tempo com discussões estéreis e reações exageradas.

É importante que o educador também aprenda a controlar suas reações, manter-se calmo, firme em suas palavras, e, principalmente, não tentar resolver o problema de maneira imediata ou com os ânimos exaltados (tanto do professor quanto do aluno).

Deve-se lembrar que a função do educador é propiciar um ambiente favorável à construção da moralidade. Que acontece conforme a criança vai se desenvolvendo. Também é importante perceber que tais tipos de conflitos fazem parte dessa construção, e que, a autoridade não é transmitida por meio de longas explicações, mas de forma objetiva e descritiva.

Na classe de Educação Infantil onde foram feitas as observações para este trabalho, presenciei a seguinte situação: uma garotinha de 5 anos estava batendo em vários colegas, mesmo percebendo que a todo o momento a professora pedia para que parasse, argumentando que “bater dói” e que “se ela não gostava de apanhar, também não devia bater”. Como a menina não parava, a docente aproximou-se dela e, em tom de ameaça, levantou a mão e disse: “Olha o tamanho da sua mão e olha o tamanho da minha. Qual será que deve doer mais? Se você gosta tanto assim de bater nos outros, porque você

não vem bater em mim?”. Fiquei atônita esperando o desfecho: e se a menina aceitasse o desafio? E se batesse na professora?

Deve-se tomar cuidado com esse tipo de atitude provocativa, pois além de a criança ter em seu desenvolvimento o professor como modelo, ela pode reagir às provocações. No caso do exemplo acima, a professora não poderia se surpreender se a menina a agredisse fisicamente, o que seria decorrente de sua própria atitude.

Estes são apenas alguns dos exemplos que demonstram que, muitas vezes, o professor também é responsável pelo reconhecimento de sua autoridade. Decisões tomadas de forma impensada, discursos longos que não favorecem a reflexão, acabam por mostrar a fragilidade da autoridade docente e até contribuem para o aparecimento de comportamentos de indisciplina.

Precisa-se ter o cuidado com atitudes exageradas. É preferível “gastar-se” um tempo maior na resolução de um conflito de indisciplina, do que o resolver de forma impulsiva e ter que voltar atrás em decisões tomadas, comprometendo assim a coerência do procedimento eleito.

Vinha (*ib.*, p.133), em seu estudo, assegura:

Nos momentos de crise, quando uma criança agride ou faz algo, não é hora de conversar. Nas situações em que é necessário mostrar autoridade, quando é preciso colocar uma limitação ou revalidar uma regra não negociável, uma sugestão é de que o educador seja lacônico e direto. O exercício da autoridade requer brevidade, firmeza.

Pode-se então deduzir que, mesmo diante de uma situação adversa, faz-se necessário que o professor esteja atento à maneira como vai interferir. A criança deve perceber que o adulto é alguém capaz de ouvi-la e compreendê-la e que não está ali para resolver todos os seus problemas e conflitos, mas para auxiliá-la neste processo.

É papel do educador responsabilizar-se pela construção de novos saberes e pela transmissão das “fundações” da nossa cultura, exercendo, em sala de aula, uma autoridade competente, coerente, que cultiva o respeito mútuo e a admiração, por ter-se estabelecido vínculos com afetividade em prol da autonomia.

A relação professor/aluno é provisória, é preciso ter essa consciência! Se bem-sucedida, “a assimetria dá lugar à igualdade, a dependência, à gratidão”. (La Taille, *in* Aquino, 1999, p.13)

## V

### A SAÍDA A CAMPO E AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA - UMA BREVE ANÁLISE

Durante o primeiro semestre de 2003, pude acompanhar duas salas de aula, cada uma com sua realidade peculiar. Uma de Educação Infantil, da rede municipal, em Campinas, professora Marina<sup>13</sup>; e outra da 1ª série do Ensino Fundamental, da rede particular, também em Campinas, professora Denise

Esse estágio foi realizado semanalmente, um dia da semana em cada sala, com uma média de quatro horas de vivência em cada uma, resultando um total de 12 sessões<sup>14</sup>.

A classe denominada Infantil, que corresponde ao nível anterior à Pré-escola, com crianças na faixa etária de 4 anos e meio a 5 anos de idade, possuía 28 matriculados, mas freqüentava as aulas uma média de 25 crianças. A sala funcionava em uma entidade assistencial, em um bairro de classe média baixa. Estava localizada em um ponto interessante: à frente, casas e sobrados de alvenaria, ruas asfaltadas, água, luz, esgoto; aos fundos, uma favela com vielas de terra, barracos de todos os tipos, água e energia elétrica obtidas por meio de ligações clandestinas.

A professora Marina (A), possuía o curso de Magistério, nível médio, sendo também graduada em Pedagogia e Direito. Participou do Curso de Extensão em Psicopedagogia, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Trabalhava como professora substituta, na rede municipal, há três anos, mas já havia trabalhado em escolas estaduais (Ensino Fundamental) e em escolas particulares (Educação Infantil).

---

<sup>13</sup> Tanto os nomes das professoras quanto os dos alunos são criados, como forma de preservar a privacidade.

<sup>14</sup> Observações realizadas de Março a Maio de 2003.

A classe da 1ª série, possuía 18 alunos. Apenas dois vinham de outras instituições, os demais já haviam cursado o Pré ali e estavam todos praticamente alfabetizados. A escola localizava-se em um bairro de classe média alta e a maioria das crianças morava nas mediações. Atendia desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, e possuía a infraestrutura de uma escola desse porte.

A professora Denise (**B**), também era formada em Magistério, nível médio, graduada em Pedagogia, com dois cursos de extensão: Psicopedagogia e Proepre<sup>15</sup>. Trabalhou durante um ano em escolas estaduais, como professora do Ensino Fundamental, e, há oito anos, vem trabalhando nessa escola particular.

As sessões de observação objetivavam examinar e caracterizar, comportamentos considerados indisciplinados e procedimentos dos docentes que pudessem contribuir para amenizar ou acentuar tais problemas, obtendo dessa maneira mais dados para este trabalho.

Com base na bibliografia estudada e nos dados coletados durante as observações, realizou-se uma breve análise dos seguintes pontos:

- a) os comportamentos considerados indisciplinados;
- b) as práticas pedagógicas em sala de aula;
- c) a atitude do professor e seu relacionamento com os alunos.

Em primeiro lugar, marcou-se uma conversa com as duas professoras com o intuito de obter-se algumas concepções sobre o tema.

Esta entrevista, transcrita em protocolo, foi realizada com base nos tópicos a seguir:

---

<sup>15</sup> Programa de Educação Infantil, elaborado pela Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

- A. Qual a sua concepção de educação (papel da escola, do professor e do aluno)?
- B. Quais as principais dificuldades enfrentadas em sua profissão?
- C. Qual sua concepção de indisciplina (o que considera um ato indisciplinar)?
- D. Quais as possíveis causas da indisciplina?
- E. Qual a atitude que o professor deve adotar diante desses acontecimentos?

Em um segundo momento, tendo como método a dinâmica de grupo, conversou-se com as crianças; foi feito um levantamento sobre o que elas menos gostavam que acontecesse em sala de aula e o porquê. Com o levantamento realizado, fez-se uma votação, na qual elas puderam escolher três acontecimentos que mais as chateavam; também puderam fazer um desenho sobre essas circunstâncias.

### **1– A Entrevista com as Educadoras**

As respostas fornecidas pelas docentes para os tópicos selecionados nesta entrevista foram as seguintes:

A - Concepção de educação (papel da escola, do professor e do aluno):

**Marina**

A escola tem o papel de fornecer para a criança os instrumentos necessários para sua vida no mundo: leitura, escrita, a matemática, o respeito a si mesmo e ao outro, enfim, formar o cidadão de amanhã.

**Denise**

A escola tem o papel de transmitir o conhecimento acumulado e a cultura de um grupo social. Cabe ao professor, ser mediador desse conhecimento, e ao aluno, desenvolver-se fisicamente, cognitivamente e socialmente.

Pode-se analisar essas respostas utilizando-se para tal um trecho de Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997, p.45), que versa o seguinte sobre o que seria um dos papéis da escola:

Criar condições para que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Nota-se que o papel da escola não se resume apenas no trabalho com as diferentes disciplinas, mas também no desenvolvimento pleno da criança (cognitivo, afetivo e social). Logo, a instituição escolar deve não apenas “transmitir” conhecimentos, mas também favorecer a sua construção, permitindo assim a formação da autonomia dos alunos, encorajando-os a avaliar suas próprias atitudes em determinados acontecimentos.

Neste caso, as professoras parecem conceber que o papel da escola vai além da simples transmissão de conhecimento.

B - As principais dificuldades enfrentadas em sua profissão:

Marina

No exato momento, minha dificuldade é a falta de estabilidade, pois não sou efetiva na rede pública de Campinas, apenas substituo uma professora que está de licença por questões judiciais. Isso me deixa bastante desmotivada, pois nunca sei se vou poder continuar o meu trabalho no dia seguinte. Fora isso, tem crianças que são muito indisciplinadas. Elas vêm de famílias completamente desestruturadas e sem qualquer tipo de valor: Agridem os amigos, funcionários e até mesmo a gente; fazem birra, enfim, em uma classe com 28 crianças fica difícil lidar com situações assim.

Denise

Na rede particular, creio que a grande dificuldade está em lidar com os pais das crianças, pois eles também são clientes. Quando surge um caso de indisciplina então, a situação se complica: Geralmente eles protegem os filhos, por mais errados que estejam e se voltam contra o professor, e a direção da escola, para não perder o aluno, acaba assumindo uma postura diante deles contrária àquilo que é combinado com os professores, deixando-nos em uma situação complicada e constrangedora.

Pode-se perceber que, apesar de haver uma primeira divergência entre as dificuldades enfrentadas pelas duas professoras, tanto uma quanto a outra, apresenta a indisciplina como uma de suas principais “angústias”.

Observa-se também, no caso da professora (A), que outra preocupação se destaca, a sua instabilidade profissional, chegando até a relatar o fato de estar “desmotivada” devido a este problema, apresentando como consequência um sentimento de “não-responsabilidade” pela sala. Todavia, é necessário considerar que neste período de incerteza, em que se encontra a educadora, ela está à frente da classe, e não deixa de ser um período de formação (seja de saberes ou de valores), e que mesmo que não queira, esta é uma de suas responsabilidades.

Um outro fato interessante é que ambas citam a importância da família na construção dos valores morais básicos e pode-se perceber aí uma diferença entre as duas visões.

Enquanto para a professora da escola pública, a família dificulta o trabalho docente, porque muitas vezes não se preocupa em dar aos filhos uma educação moral básica (e de modo geral, tal fato é associado à desestruturação familiar, como se somente as famílias de baixa renda assim o fossem), para a professora da rede particular, existe por parte de alguns pais, uma relação de consumo cuja visão é a de que, na posição de “clientes” (onde pagam pela “boa” educação dos filhos), “eles têm sempre razão”. Se este fato torna-se a justificativa para praticar-se atos de indisciplina ou, o que é ainda pior: ajuda a condescender com eles, significa que não há por parte de muitas famílias (e também de diversas escolas), consciência do papel da escola no desenvolvimento pleno do aluno.

Ao contrário do que comumente acontece em nossa sociedade, é preciso derrubar a idéia de que a relação família/escola é uma mera relação de consumo.

#### C - A concepção de indisciplina:

##### Marina

Uma criança indisciplinada é aquela que não consegue obedecer às regras que são colocadas e as suas atitudes acabam trazendo conseqüências para toda a turma. Por exemplo: Um aluno agressivo, mimado, que se nega a fazer as atividades que são propostas, que não respeite o material dos outros, que fale palavrão, etc.

##### Denise

Ao meu ver, uma criança indisciplinada é aquela que não é capaz de perceber as conseqüências de suas atitudes e não consegue socializar-se e respeitar as regras e o grupo, como por exemplo uma criança que, mesmo sabendo que não é permitido ofender o colega com gestos e atitudes, acaba destratando o amigo com agressões físicas e verbais.

Nota-se ao analisar tais respostas, que ambas são capazes de reconhecer, alguns comportamentos considerados indisciplinados, como o mimo, as agressões físicas e verbais etc. É possível observar-se também, que as duas professoras associam a indisciplina ao "desrespeito" a um determinado conjunto de regras, mas não citam "quais regras" e nem "por quem" são elaboradas. No entanto, é interessante compreender que, tanto a primeira quanto a segunda, mencionam que a indisciplina acarreta conseqüências em nível coletivo, ou seja, são "sentidas" pelo conjunto.

#### D - As possíveis causas:

##### Marina

Creio que a principal causa é a maneira como os pais têm criado seus filhos nos dias de hoje. A desestruturação familiar, o fato de que as mulheres, ao precisarem trabalhar para auxiliar na renda doméstica e até mesmo sustentar sozinhas as suas famílias, têm feito com que muitas crianças sejam criadas por babás, avós, pela escola e o que é mais grave: pela televisão. Ela

acaba recebendo muitos valores morais diferentes e isso a confunde. Sem contar que, ao chegarem cansados do trabalho, muitos pais não têm paciência de conversar com os filhos, de dar-lhes a atenção que precisam, e acabam por atribuir a parte que lhes cabia na educação da criança para a escola e para o professor. Antigamente, as famílias educavam as crianças para que na escola, elas demonstrassem os princípios que aprendiam em casa e aprendessem apenas o conhecimento científico. Hoje, as crianças são mandadas para a escola a fim de que esta supra os princípios que deveriam ser ensinados em casa, e se conseguirem, também transmitirem o conhecimento científico, ótimo.

## Denise

São tantas as causas que fica até complicado definir esta ou aquela. Uma delas é que hoje em dia as crianças tem mais acesso aos meios de comunicação e informação e acabam chegando à escola com uma bagagem muito grande de informações e se nós enquanto professores não estivermos atualizados, tanto nos conteúdos como nos métodos, eles ficam desinteressados e a aula acaba servindo para tudo, menos para aprender. Outro agravante é que os pais estão cada vez mais ausentes nas relações familiares, isso não só fisicamente, mas emocionalmente. Acabam fazendo tudo o que os filhos querem em troca de momentos de silêncio e paz, e acreditam que a escola se encarregará de dar à eles, a base e a educação da qual necessitam.

Apesar de as duas docentes citarem algumas das principais causas da indisciplina (base familiar e os meios de comunicação), observa-se que a professora **(B)**, demonstra uma certa consciência de que há uma parte que cabe à escola, pois menciona, dentre os motivos, a falta de atualização dos professores ao que se refere a conteúdos e métodos. Essa consciência é fundamental para que o professor consiga trabalhar com sua sala de aula, sabendo que também tem a sua parte e a sua contribuição para a formação moral de seus alunos.

Em contrapartida, ao se analisar a resposta da professora **(A)**, vê-se que procura isentar-se de suas responsabilidades neste processo, tentando passar a idéia de que está de “mãos atadas” diante das principais causas, que segundo ela seriam: a influência da mídia e, principalmente, a ausência física e emocional da família na construção dos valores e na educação básica das crianças.

Retoma-se aqui, uma das primeiras idéias discutidas neste trabalho, de que a escola não é “nula” em relação à moralidade, pelo contrário, é necessário que os educadores tenham consciência da parte que cabe à escola neste processo, favorecendo assim, o desenvolvimento pleno de seus alunos

E - A conduta do professor:

Marina

É complicado falar qualquer coisa sobre a postura do professor pois sabemos que muitas vezes temos um discurso e na prática, agimos de uma maneira completamente diferente. Mas creio que a postura do professor deve ser a de valorização do diálogo, explicitando para as crianças as causas e as conseqüências de seus atos e importância do bem-estar de todos.

Denise

Acho que o professor deve discutir com os alunos as causas e as conseqüências de uma atitude, e fazer com que a criança se coloque no lugar de alguém que sofreu e essas conseqüências de suas atitudes. Fora isso, deve agir não só quando surge um conflito, mas na prevenção do mesmo, fazendo isso através da literatura, do convívio com os amigos, dos jogos, etc.

O destaque às causas e às conseqüências de uma atitude parece ser a base para o posicionamento do professor. Todavia, percebe-se que ambas não mencionam a questão da autoridade ou do autoritarismo. Torna-se possível ainda fazer uma associação entre a fala da professora (B), quando cita que é preciso “agir não só quando surge um conflito, mas na prevenção do mesmo”, e a idéia defendida anteriormente neste trabalho, de que é necessário um ambiente que facilite as relações democráticas e de respeito mútuo. Faz parte deste ambiente, as atitudes e a conduta do educador em relação às regras (se é coerente ou não) e sua maneira de lidar com as crianças (se é agressivo, autoritário, se impõe regras, etc.).

Segundo Vinha (2003), existem dois tipos de ambientes em sala de aula que podem ou não favorecer a autonomia e as relações de respeito mútuo entre as crianças; a saber, o ambiente autocrático e o democrático.

Um ambiente autocrático é assim considerado quando há em sala de aula, uma imposição de regras desnecessárias (ou com excesso de significados) pela coerção, e que somente ensinam a importância da obediência, encarando a moral como uma matéria à parte do conteúdo a ser trabalhado. Geralmente, neste tipo de ambiente, privilegia-se as atividades realizadas individualmente, impossibilitando a diversidade de trocas sociais entre os alunos.

No ambiente considerado democrático, as regras são poucas, porém, necessárias para o convívio coletivo. Ao invés da obediência, prioriza-se o respeito conquistado por intermédio do acordo e da conscientização da sua importância, desenvolvendo dessa maneira, uma auto-regulação maior entre os alunos, a ponto de serem capazes de agir sem a intervenção do professor, norteados por suas próprias vivências.

Este ambiente, baseado nas relações de reciprocidade, proporciona aos alunos uma formação moral que lhes permite não só construir sua autonomia, mas também compreender que toda ação provoca uma consequência, e que esta dependerá, principalmente, do quanto tal ação for adequada ou não. Utiliza-se aqui o termo “adequado” por se acreditar que algumas regras elaboradas por um grupo de alunos são flexíveis, ou seja, podem modificar-se conforme o tempo, a necessidade e a situação; entendendo-se assim, que uma prescrição não é boa ou ruim por si mesma, mas pela função que exerce para as pessoas que fazem uso dela.

## **2- As Respostas das Crianças**

Na roda da conversa com as crianças de ambas as salas, falou-se um pouco sobre as coisas que mais as desagradavam na escola ou na classe, sobre o

tema: “a coisa mais chata que acontece em minha escola é...”. A atividade foi dividida em partes. Em cada uma, as crianças foram incentivadas a expressar sobre:

- O que mais me chateia na classe?
- Por que me sinto chateado?

Esta conversa transcorreu em cada uma das turmas da seguinte maneira:

a) A atividade com a classe do Infantil:

Primeiramente, conversou-se com as crianças sobre a atividade, explicando-lhes que se conversaria sobre um assunto muito importante, e foi pedido que todas se sentassem no chão, em roda, para que todos pudessem enxergar um ao outro. Em seguida, formulou-se a primeira questão. Muitos acabaram contando histórias de dias em que se sentiram chateados pelos mais diversos motivos (chuva num dia de parque, empurrão de um colega, brinquedo não emprestado, etc.). Depois se combinou alguns critérios para que se votasse nos motivos “mais graves”, como por exemplo: não erguer a mão mais de uma vez. Após duas sessões de votação, chegou-se ao seguinte resultado:

<b>Principais acontecimentos em sala de aula que desagradam às crianças da 1ª série</b>	<b>Quantidade de votos</b>
• Agressão física ou verbal (bater, chutar, mostrar a língua, xingar, empurrar, morder, beliscar)	11
• Levar bronca ou ficar de castigo (ficar “pensando”, ficar sem brincar, sem ir ao “parque” etc.)	6
• Desobedecer à professora	5
• Não ser aceito em uma brincadeira	2

As respostas das crianças foram registradas em algumas cartolinas, e logo em seguida, foi pedido para que elas dissessem por quê tais acontecimentos as chateavam. Os resultados encontram-se no próximo quadro:

Atitudes que chateiam	Motivos pelos quais os chateiam
1) Agressões Físicas e Verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bater (beliscar, puxar o cabelo etc.) dói;</li> <li>• O amigo chora e fica triste;</li> <li>• Dá raiva;</li> <li>• A “tia fica brava” e põe de castigo;</li> <li>• A mãe não vai gostar;</li> </ul>
2) Levar bronca e ficar de castigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A “tia fica brava e triste”;</li> <li>• A gente não aprende (quando fica de castigo);</li> <li>• Não pode brincar;</li> <li>• É chato ficar sem fazer nada.</li> </ul>
3) Desobedecer à professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A “tia fica brava”;</li> <li>• É falta de respeito;</li> <li>• Fica de castigo;</li> <li>• A “tia” é grande e sabe o que é bom ou não.</li> </ul>
4) Não ser aceito em uma brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gente fica sem brincar;</li> <li>• Todo mundo fica de mal;</li> <li>• A gente briga;</li> <li>• A gente fica triste.</li> </ul>

Nota-se que na maioria das repostas, aparece a preocupação em “não deixar a professora brava”. Essa é uma das características das relações de respeito unilateral, natural nessa etapa do desenvolvimento. Todavia, a frequência desse tipo de respeito (conforme apresentado nos motivos relatados nos itens 2 e 3), também pode indicar que as relações estabelecidas nesta classe, baseiam-se mais no autoritarismo e na obediência do que na compreensão das regras. Assim, as relações de respeito unilaterais comuns a esta faixa etária, são reforçadas ainda mais pelo ambiente coercitivo, mantendo a heteronomia. A coerção é observada pelo “medo do castigo e pelo temor de desagradar o adulto em suas respostas. Como já vimos anteriormente, a criança constrói a noção daquilo que é certo ou errado com base em vários

pressupostos, como por exemplo, o juízo das pessoas que a educam, os modelos que ela admira e as experiências de êxito e fracasso".

Cobrar de uma criança de 5 anos, uma obediência sem compreensão a regras pré-determinadas, pode até gerar um resultado imediato, mas pouco auxiliará no seu desenvolvimento sociomoral. A justificativa "não deixar a professora brava", não dá aos pequenos nenhuma noção da necessidade das normas ou dos princípios que as norteiam, pelo contrário, pode até favorecer a construção de uma hipótese de que as regras devem ser seguidas para não deixar o outro zangado; logo, qualquer atitude que o deixe assim, é inaceitável.

Deve-se ter cuidado, como professor, com as atitudes, lembrando-se de que é um modelo para as crianças, constantemente admirado, observado e imitado. Isso implica que, muitas vezes, a indisciplina dos alunos, também pode ser um reflexo ou uma releitura do próprio relacionamento com o grupo.

Um outro ponto interessante observado na pesquisa com essa classe, foi o aparecimento de algumas respostas, como por exemplo no item 1, em que as agressões físicas e verbais são motivos que levam o amigo à "chorar" ou "ficar triste", demonstrando o princípio da coordenação com os sentimentos do outro, e não só com os seus próprios. Esse é mais um indício de que, no decorrer do seu crescimento, a criança evolui de um nível de respeito para outro, daí a importância do professor neste processo, como mediador e facilitador das construções necessárias para esse desenvolvimento. Tal indício ficará ainda mais evidente ao se observar as respostas dadas à mesma atividade pelas crianças da 1ª série, cuja faixa etária varia entre 6 e 7 anos de idade.

→ Intros-  
dução

b) A atividade com a 1ª série.

Reuniu-se na roda, com a participação da professora, conversou-se um pouco sobre as perguntas. Uma vez levantados os problemas, foi feita uma votação<sup>16</sup>

<sup>16</sup> As crianças pediram para que a professora Denise também participasse da votação.

para descobrir quais eram os mais graves. Vejamos no quadro abaixo, quais os mais votados pelas crianças<sup>17</sup>. Os quatro problemas mais graves foram:

Principais acontecimentos em sala de aula que desagradam às crianças da 1ª série	Quantidade de votos
• Agressão física por parte de um colega (bater, chutar, beliscar)	14
• Agressões verbais ou gestuais (xingar, “tirar sarro”, colocar apelido <sup>18</sup> , levantar o dedo do meio, xingar a mãe)	11
• Não respeitar a professora	9
• Não ser aceito em uma brincadeira ou em uma roda de amigos (não querer tomar lanche junto com o amigo, não deixar uma criança entrar em uma brincadeira ou jogo, mesmo que tenha “lugar para mais um”).	8

Quando indagadas sobre os motivos pelos quais esses acontecimentos as chateavam, as seguintes justificativas foram colocadas:

Atitudes que chateiam	Motivos pelos quais as chateiam
1) Agressões Físicas ou Verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bater, chutar, etc. machuca e todo machucado dói;</li> <li>• Se eu não gosto de apanhar, meu amigo também não deve gostar;</li> <li>• A gente tem que resolver os problemas conversando;</li> <li>• Xingar é feio;</li> <li>• Acontecem brigas e perdem-se amigos;</li> <li>• Xingar a mãe ou a família não é certo porque eles nem estão na escola e não foram eles quem brigou.</li> </ul>

<sup>17</sup> Um dos problemas mais levantados pelas crianças, foi a respeito da “bagunça” no banheiro. Porém, decidiu-se entre as crianças, não incluir este item na votação, pois justificaram que aquele não era um acontecimento intraclasse.

<sup>18</sup> Apelidos que tenham cunho pejorativo, como os citados pelas crianças: “gordo balcia”, “idiota”, “magricela” etc.

2) Não respeitar a professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ela fica triste porque também tem sentimentos;</li> <li>• Ela fica brava e chateada com a gente;</li> <li>• A gente perde o tempo que poderia estar brincando ou fazendo algo legal;</li> <li>• Ela não vai querer mais ser nossa amiga;</li> <li>• Não é justo desrespeitar a professora porque ela faz muitas coisas prá gente.</li> </ul>
3) Não ser aceito em uma brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É chato brincar sozinho;</li> <li>• A gente fica triste porque parece que o amigo está "de mau" sem a gente ter feito nada.</li> <li>• Todo mundo fica se divertindo menos a gente;</li> <li>• Fico achando que ninguém gosta de mim;</li> </ul>

Um ponto em comum entre as duas salas observadas, é que ambas citam como acontecimentos que mais "as chateiam", as agressões físicas e verbais e o "não respeitar a professora". Apesar das justificativas para as agressões físicas e verbais serem semelhantes (bater dói, machuca, dá raiva, etc.), pode-se observar que, no que se refere ao respeito pela professora, embora os dois grupos mencionem alguma preocupação com os sentimentos do outro (o primeiro colocando que além de brava ela ficava triste e o segundo respondendo que a professora também possuía sentimentos), esta preocupação é enfatizada nas respostas do segundo grupo; enquanto que, por parte do primeiro, há uma preocupação, e um temor maior pelos "castigos" do que por aquilo que o desrespeito pode acarretar.

Tem-se aqui um exemplo de que as crianças maiores (e talvez devido ao ambiente mais cooperativo), são capazes de mencionar não só a importância do próprio bem-estar, mas também do bem-estar do outro. Por meio de respostas como: "acontecem brigas e perdem-se amigos" e "a gente fica triste porque parece que o amigo está 'de mau' sem a gente ter feito nada", pode-se

notar o temor em decair perante os olhos dos colegas (e de si próprio), característica das relações de respeito mútuo.

Como se viu por meio da resposta da professora Marina, sobre as principais dificuldades enfrentadas no exercício de sua profissão, sua maior preocupação não é com a indisciplina, mas com a sua estabilidade profissional. Tive a oportunidade de, em uma das sessões, participar de uma das reuniões pedagógicas da EMEI<sup>19</sup>. O assunto de toda a reunião resumiu-se neste tema (efetivação, plano de cargos e salários, estabilidade, concurso público, etc.). Em nenhum momento foram tratados assuntos referentes às crianças ou a qualquer atividade realizada na escola, assim como estudos pedagógicos; percebi por meio de conversas entre as docentes que nos momentos de reunião eram priorizadas discussões de ordem burocrática ou referente à organização de eventos. Contudo, a questão da estabilidade, refletia-se diretamente na classe do Infantil, uma vez que Marina agia com as crianças como se estivesse “só de passagem”. Por intermédio das observações realizadas, e das próprias falas da docente, percebe-se que não existia naquele relacionamento a presença de vínculos afetivos mais significativos.

Neste sentido, chamava a atenção quando uma criança contava à Marina um fato que julgava importante, como por exemplo, algo que vira na televisão ou que havia acontecido em sua casa; a resposta era sempre a mesma: “Ah é? Que legal!”. Não havia uma continuidade no diálogo, nem demonstração de interesse genuíno para com aquilo que a criança dizia.

A professora Denise, pelo contrário, sempre que se via diante desse mesmo fato, procurava indagar sobre o ocorrido, dava seqüência ao diálogo e valorizava não só a experiência da criança, mas a confiança nela depositada.

Pode-se entrever a importância do diálogo em tais relações. Para que se pudesse ter uma visão mais clara dessa importância, foram utilizadas as

informações e análises das intervenções que foram feitas pelas duas professoras em situações vivenciadas de conflito e indisciplina em sala. Consultando o quadro abaixo é possível refletir sobre esta questão.

Ocorrência indisciplinar	Intervenção da professora (A)	Intervenção da professora (B)
Agressão física entre dois alunos	Separa as duas crianças e utiliza imperativos para que elas parem. Ordena que os dois peçam desculpas um para o outro. Coloca os dois envolvidos para pensar sobre as suas atitudes, sentado um em cada canto da sala.	Separa as crianças indagando-lhes sobre o porquê do conflito. Sugere para que as duas saiam da sala com ela para que expliquem o que aconteceu e tentarem resolver o conflito por meio do diálogo.
Reincidência da agressão	Transfere o problema para a direção justificando-se “estar cansada de falar com os dois”.	Transfere o problema para a direção com a justificativa: “já que vocês estão tendo dificuldades em resolver o problema sozinhos e conversando, vão sair da sala e fazer essa tentativa na direção, para não atrapalhar os outros colegas da sala”.
Desrespeito à professora (negar-se a fazer uma tarefa, desafiá-la na frente dos amigos, desmerecer uma regra colocada por ela, etc.)	Retoma o papel do professor (como superior); constrange a criança; questiona acerca da educação transmitida em casa.	Expressa os sentimentos para a criança de forma direta: “Não gostei do que você me disse e tenho certeza de que se fosse eu que falasse dessa maneira com você, também não iria gostar”; Coloca o respeito como condição necessária para a amizade entre ambos e para o convívio coletivo.

<sup>19</sup> Escola Municipal de Educação Infantil – nomenclatura comumente utilizada pelo município de Campinas.

Desrespeito ao patrimônio da escola (materiais, espaço físico, etc.)	Restringe o direito da criança de utilizá-los por um período de tempo determinado.	Induz a criança a reparar o dano causado <sup>20</sup> (recolher o lixo que derrubou, colar um livro rasgado etc.)
--	--	--

Refletindo sobre essas atitudes pode-se compreender que, a diferença primordial entre as duas é a utilização do diálogo nas relações interpessoais e na resolução de conflitos. No entanto, deve-se ressaltar que, apesar de adotar uma conduta que indica práticas democráticas, a professora (B) também fazia uso de sanções para a indisciplina; mas, em sua maioria, baseadas na reciprocidade. Poucas vezes fez uso de sanções expiatórias, que eram utilizadas como último recurso em situações extremas.

Desse modo, fica clara a idéia que, freqüentemente, as situações de indisciplina podem ser reflexo da própria atitude do docente diante do grupo.

### 3- Breve Análise das Salas a Partir dos Conceitos de Práticas Democráticas e Autocráticas

É possível definir dois tipos de gestão que influenciam na construção da autonomia e na disciplina/indisciplina.

O primeiro, denominado autocrático, caracteriza-se pela imposição das regras pelo professor, que visam o controle e o “bom comportamento”, e por ver a disciplina como sinônimo de obediência e submissão. As normas, neste caso, são obedecidas por meio de ameaças e sanções expiatórias; como, por exemplo, deixar a criança sem recreio, realizar cópias, mandar bilhetes para os pais etc. Neste ambiente, o aluno disciplinado é aquele que obedece e se submete a este sistema, de maneira geral, coagido pelo meio.

<sup>20</sup> Em certa ocasião, um aluno “raspou” algumas peças de material dourado que eram de uso coletivo da sala. Como não era possível repará-las, ficou decidido com o aluno que ele teria que utilizar as peças danificadas até que entendesse a consequência de sua atitude e se desculpasse com o grupo.

No entanto, em alguns contextos, este controle passa a ser abusivo: horários e número de vezes em que o aluno pode, ou não, ir ao banheiro são fixados; é determinado que ele não se levante do lugar, por horas a fio, e que faça somente aquilo que o professor solicitar. Como se a criança fosse incapaz de pensar e sentir.

O interessante é que, muitos desses educadores, ao se verem na condição de alunos, em uma palestra, ou em algum curso, por exemplo, contradizem as próprias normas que colocam para seus alunos; escrevem bilhetes, conversam, dispersam-se alegando que a palestra, ou curso, é “desinteressante” ou “chato”; sem se questionarem se o que tem acontecido em sua sala de aula não é o mesmo que fazem.

Algumas instituições educacionais abusam ainda mais desse controle quando determinam o que o aluno deve vestir (cor do tênis, do boné, do comprimento da bermuda, etc.), como deve comportar-se (qual postura; o lugar das mãos; do olhar, sempre para frente; os hábitos, não chupar bala em sala de aula, etc.) e até mesmo o uso que o aluno deve fazer de seus materiais (onde e quando pular linha, cor da caneta que vai usar, etc.) e, freqüentemente, transgressões a essas normas atingem o mesmo patamar da “infração” a uma regra moral.

Tais práticas, além de reforçar as relações de respeito unilateral, prejudicam o desenvolvimento da autonomia da criança, fazendo com que se torne passiva e heterônoma.

O segundo, denominado democrático, esclarece aos alunos que existem regras, embasadas nos princípios de respeito e justiça, que não são negociáveis (regras morais); mas que também existem outras que são construídas pelo grupo, tendo como base as suas próprias necessidades, e que podem ser repensadas de acordo com a situação.

Além de proporcionar a construção da auto-regulação, este tipo de prática proporciona aos indivíduos uma reflexão sobre as causas e as conseqüências de suas atitudes; desenvolvendo, dessa forma, uma maior capacidade de agir sem a necessidade da intervenção do outro, permitindo o comprometimento e a preocupação dos alunos com questões relevantes para a vida coletiva.

O ambiente democrático não vê o indivíduo disciplinado como aquele que é “treinado” para obedecer, mas como alguém que é capaz de compreender as razões de se comportar de um jeito ou de outro.

Em seus estudos Kurt Lewin (*apud* Vinha, 2003, p.271) afirma que:

O êxito de uma professora na sala de aula depende não só de sua aptidão mas também, em grande parte, da atmosfera que cria. Esta atmosfera é algo de intangível; é uma propriedade da situação social como um todo.

Vê-se, no caso das duas salas observadas, que as intervenções das docentes, ou melhor, o ambiente socioafetivo criado por elas, pode favorecer ou acentuar os conflitos indisciplinados em sala de aula.

Pode-se verificar que, no caso da professora (A), apesar de apresentar em seu discurso conhecimentos sobre a indisciplina, na prática, tal fenômeno foi atribuído à família e aos meios de comunicação; isentando-se, a ela e também a escola, da responsabilidade e da parte que lhes cabia; dessa forma, reforça ainda mais as relações de respeito unilateral, comuns para esta faixa etária.

Verificou-se também que na liderança que exercia em sala de aula, a maioria das decisões e planejamentos era feita por ela, e, além do mais não esclarecia para os pequenos as razões e objetivos do que estavam fazendo; características de um ambiente autocrático.

Entretanto, em alguns momentos, realizava rodas de conversa para contar histórias e conversar sobre as crianças, ou fazia alguma atividade para

introduzir um novo conteúdo, mas esses momentos eram raros, se comparados aos que aconteciam normalmente.

Outro ponto que necessita ser destacado é o fato de que o respeito que as crianças apresentavam por essa professora baseava-se no medo de ser punido ou castigado; pois, várias vezes, algumas crianças diziam frases do tipo: “não faz isso que a tia vai ficar brava” ou “se a tia ver (o que você está fazendo) você vai ficar de castigo”.

Medo

No caso da professora (B), apesar de, igualmente, usar sanções para resolver conflitos de indisciplina, também foi possível observar que promovia um ambiente que estimulava mais a cooperação, a democracia e a construção da autonomia. Nos momentos em que surgia um conflito, convidava os alunos para que tentassem resolvê-lo por si mesmos, sem a sua intervenção; pois, segundo ela mesma: “as crianças precisam aprender a resolver seus problemas conversando, ouvindo-se e respeitando”. Só intervinha quando este diálogo não era eficaz, mas procurava indagar a criança sobre a melhor resolução para o atrito.

Podia-se notar também, no dia-a-dia da sala, a construção de vínculos afetivos com os alunos, com demonstrações físicas e verbais de carinho e valorização de suas capacidades (interesse pelas atividades realizadas, pelo processo pelo qual as realizou, etc.). Havia diversas atividades e trabalhos em grupo, onde surgiam inúmeros conflitos, pois todos queriam que as suas idéias fossem acatadas pelos outros, porém, a maneira como ela lidava com eles parecia ser mais construtiva, uma vez que os estimulava a conversar, defender suas idéias e realizar “votações,” para tomar-se uma decisão em conjunto; procedimento característico de um ambiente democrático.

Resumidamente, apesar de não se ter como negar que a educação familiar tem uma importância crucial na estruturação dos princípios e valores necessários para a vida em sociedade, os educadores precisam reconhecer que são

capazes de cumprir seu papel de facilitador e desafiador no processo de constituição do sujeito.

Como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.73):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca.

Portanto, mesmo que opte por “não fazer nada”, o professor estará contribuindo para a formação de seus alunos, seja para a formação heterônoma ou autônoma.

Cabe aqui a seguinte indagação: “Que tipo de professor quero ser?”, ou ainda, “Qual o tipo de pessoa que quero formar?”

Empregando, como referência, as idéias de Araújo (1999), quando articula a hipótese de que o sistema afetivo atua nas situações de conflito, regulando dinamicamente os interesses pessoais e coletivos em jogo em cada uma dessas situações conflituosas, buscando manter o equilíbrio psíquico do sujeito; e que uma vez que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação professor-aluno torna-se o núcleo e o foco do trabalho pedagógico, (1996).

Conclui-se que, investir nos vínculos concretos, rompendo-se com os modelos idealizados de aluno, e, adotando-se uma atitude favorável à mudança e à invenção, é investir na própria carreira docente e na educação moral.

A afetividade e a valorização desses vínculos são a base para uma autoridade competente que valoriza a reciprocidade, o respeito mútuo e a democracia.

## VI

### Considerações Finais

Pode-se concluir com este trabalho, que o fenômeno da indisciplina, ocorre, em boa parte das vezes, por fatores extraclasse (falta de estruturação familiar, traços inerentes à personalidade e a formação psíquica da criança, condições sociais, influência da mídia e dos meios de comunicação, dentre outros).

Apesar disso, precisa-se romper com a idéia determinista de que, “uma vez indisciplinado, o aluno assim o será para o resto da vida”, ou ainda acreditar que, por ser resultado de diversas determinantes extra-escolares, a escola nada pode fazer para amenizar tais comportamentos em seu âmbito.

É necessário assumir como educadores, a responsabilidade pelo mundo em que se vive. Esta idéia, defendida por Arendt (1992), bastante mencionada ao longo deste trabalho, é vista como o ponto de partida para encorajar a se exercer, com a autoridade defendida aqui, o seu papel na formação de indivíduos autônomos; capazes não só de viver em sociedade, mas de compreender as relações e coordenações entre os sentimentos de si e os do outro, respeitando-os.

Nota-se porém, que, em muitos casos, os professores não sabem, ou não conseguem lidar com tais acontecimentos, devido a várias causas. Geralmente, não possuem ferramentas conceituais necessárias para lidar com tais situações, desconhecendo as concepções de respeito e a importância de favorecer o desenvolvimento da moralidade na formação dos alunos, dissociando-a dos conteúdos a ser trabalhados em sala de aula, como se isso fosse possível.

Também se pode firmar, com base nas idéias de Aquino (1996), que a disciplina pode vir a ser as relações que denotam tenacidade, perseverança e

vontade de saber e de transpor obstáculos rumo a excelência. Discutindo sobre as idéias de Guimarães (1982), o autor (1996, p.53) cita:

Importante é que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil – só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. Deste modo, o obstáculo é formativo, como o é para o artista. Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda a possibilidade de compreensão é frustrada

É preciso rever a idéia de que o conflito é prejudicial à aprendizagem; pois, dentro da concepção construtivista, as situações de desequilíbrio são fundamentais para a assimilação de novos conceitos e para a promoção do desenvolvimento.

Deve-se mostrar para as crianças que existe, em qualquer grupo de pessoas, regras de conduta, que visam permear as ações dos indivíduos que os compõem, em busca de um determinado objetivo, e, estimulá-los a participar da elaboração e compreensão dessas regras.

Todavia, existem regras que não são discutidas com as crianças, pois são princípios básicos de respeito e justiça, fundamentais para o convívio social, porém suas razões devem ser explicadas e estudadas.

Portanto, é necessário atentar para o fato de que existem situações em que a reflexão sobre a necessidade da existência da regra é imprescindível no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, no caso das regras morais.

As idéias sobre autoridade aqui discutidas, demonstram o quanto é necessária para as relações pedagógicas e o quanto a valorização do trabalho pedagógico (por parte da instituição, da família, do aluno e, principalmente, por parte do próprio professor) influencia no reconhecimento da autoridade pelo grupo. Esta valorização implica em “defender o ato pedagógico como processo de produção de conhecimento, envolvendo os aspectos da prática educacional como conteúdos, métodos, técnicas didáticas, disciplina e avaliação” (Aquino, 1996, p. 120).

Com as observações em sala de aula, pode-se também inferir que a autoridade docente não se dá pela manutenção da ordem, mas pelo tipo de ambiente sociomoral que o professor proporciona aos seus alunos.

Se estiverem embasados nas relações de cooperação e respeito mútuo, poderão contribuir não só para o reconhecimento da competência do líder, mas também para a construção da autonomia das crianças.

Se, ao contrário, forem baseadas, principalmente, no respeito unilateral, haverá a predominância de relações assimétricas e autoritárias, favorecendo a formação de indivíduos heterônomos e passivos.

Sendo assim, em primeiro lugar, cabe ao educador: investir nos vínculos afetivos com a consciência de que a sua relação com o aluno é o núcleo e o foco de todo o trabalho pedagógico; quebrar os estereótipos de aluno e professor ideais; procurar conhecer sua classe e os indivíduos que a compõe; buscar proporcionar situações em que possam se conhecer e agir em cooperação.

Em segundo, ser fiel com o contrato pedagógico, ou seja, com a responsabilidade de favorecer a construção dos conhecimentos; esmerar-se nos métodos e buscar ferramentas conceituais que o qualifique a encorajar seus alunos à transposição de limites rumo a excelência. Mas, também mostrar que, para que seja possível a vivência em sociedade, alguns limites não devem ser transpostos, pois neles estão baseados os princípios de respeito, justiça, igualdade e dignidade.

Por fim, é preciso estar flexível para mudanças e novas aprendizagens, ciente de que as do professor terão reflexo na formação dos alunos.

Citando Reoul (1974, p. 36):

(...) a autoridade do educador se justifica duplamente; primeiro está presente para animar e orientar a comunidade escolar, que detém a autoridade real; depois, mandatário da sociedade adulta, tem por tarefa ajudar os jovens a integrar-se nela; mas a sociedade adulta não é uma coisa feita e acabada: cumpre construí-la em comum e, para isso, os mais velhos devem, muita vez, aceitar a autoridade dos jovens.

## BIBLIOGRAFIA

**Antunes**, Celso. *Professor Bonzinho - Aluno Difícil*. Petrópolis. RJ, Editora Vozes, 2001, Fasc. 6.

**Aquino**, Júlio G. (org.). *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1999.

\_\_\_\_\_, Julio G. *-Indisciplina – O Contraponto das Escolas Democráticas*. São Paulo, Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Julio G. *-Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1996.

**Araújo**, Ulisses F. *Conto de Escola: A Vergonha como um Regulador Moral*. São Paulo, Moderna; Campinas, SP, Editora da Universidade de Campinas, 1999.

**Arendt**, Hanna. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

**Bíblia Sagrada**. A. T. *Amós*. 3. edição revista e atualizada. São Paulo, SP, Sociedade Bíblica do Brasil, 1993, cap. 3, p. 881

**Favorini**, Luciana B. *A Autoridade do Professor: Um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º Grau*. 1998. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

**Freire**, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

**Larroy**, Cristina & María Luisa de la Puente.- *A Criança Desobediente*. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Editora Scipione, 2000.

**Lüdke**, Menga.- *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

**Mantovanni de Assis**, O. & **Assis**, M. C.. (2002). Proepre: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para Educação Infantil. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp.

**Martins**, Joana Raquel. *O Professor e a Disciplina/Indisciplina* – [www.cf-cinfaes.rcts.pt/index.htm](http://www.cf-cinfaes.rcts.pt/index.htm).

**Reboul**, Olivier. A Autoridade. *In: Filosofia da Educação*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

**Rodrigues**, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições*. São Paulo, Cortez, 2001.

**Vasconcelos**, Celso dos S. *Aos Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola*, s. d., texto mimeografado.

**Vinha**, Telma P. *O Educador e a Moralidade Infantil*. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2000.

**Vinha**, Telma P. *Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa*. Campinas, São Paulo, Unicamp, 2003.

**Tiba**, Içami. *Disciplina: Limite na Medida Certa*. São Paulo, Editora Gente, 1996.