
ALTERNATIVAS PARA UM OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA

Maurício Rocha Cruz*

RESUMO

O presente estudo reflete sobre um problema que ocupa atualmente marco central nos debates entre professores e outros profissionais de ensino do Instituto de Aplicação da Uerj: a indisciplina. Este texto levanta dados, e os analisa, oferecendo uma visão crítica das causas despertadoras dos casos disciplinares. Cresce a suspeita de que a indisciplina esteja obtendo formas cada vez mais explícitas devido o fato de a escola estar despreparada para receber um sujeito-histórico com outras demandas e valores com os quais a instituição de ensino não está trabalhando. É assim que pretendemos levantar esta discussão no decorrer deste estudo.

Palavras-chave: indisciplina, formação de professores, cotidiano escolar.

O presente texto condensa experiências teóricas e análise de dados de campo sobre “indisciplina” realizadas durante o ano de 2001 no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Uerj/CAP). O objetivo é ampliar o campo de debate e intervenção em relação a esse tema que hoje ocupa um lugar privilegiado nos debates entre professores, estudantes e famílias.

Busca-se, na gênese histórica da profissão docente, um retorno em que, o seu caráter latente, possa emergir em códigos só agora decifráveis. A figura do professor *mitilado*, tanto pelo exercício do magistério por soldados feridos em guerra como pela exclusão do educador da *esfera erótica* (ADORNO, 1995), ainda ressoa enquanto tabu nos dias de hoje. Quando se discute entre os próprios professores o seu dever de inibir as demonstrações de afeto, tanto entre eles e os alunos, mas principalmente entre estes últimos, remete a uma possível ocorrência simbólica de “castração”.

Em tempos ainda mais longínquos, o *escravo* (pedagogo) assumia a função de educar; posteriormente a desvalorização dessa profissão pode ser entendida como efeito de um retorno dessa condição subalterna. Adorno também lembra a herança de monge: “depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício de monge é transferido para o professor” (id., ib., p. 102). É importante ressaltar os castigos disciplinares que as crianças sofreram em diversas regiões e que com certeza podem ter contribuído bastante na ligação da imagem desse profissional a de um *carrasco*.

Nos países cultos do Oriente, na China, onde o pai gozava de um poder ilimitado sobre os filhos, o ideograma para “ensino” era uma mão armada com um pau. (...) O ensino e a educação dos egípcios atingiam já um nível muito elevado, provavelmente porque a mulher ocupava um lugar honroso na família. Apesar disso, o castigo corporal tinha ainda um lugar importante na educação. (...) Os gregos e os romanos usavam de grande severidade na educação. As crianças gregas eram retiradas aos pais desde a idade de sete anos e educadas numa escola do Estado. A fustigação era um meio de castigo muito bem cotado. Os romanos encarregavam os escravos da educação das crianças e davam-lhes plenos poderes para castigar (MENG, 1970, p. 41).

Retornando a Adorno, pode-se entender agora melhor por que “todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificarem com coisas de soldados” (ADORNO, 1995, p. 102). Em

*Pedagogo (Uerj/CAP), Programa de Capacitação Profissional da Uerj.

tempos remotos, o educador, a despeito de sua fragilidade no corpo social, era revestido de um poder que o armava, seja com um “pau”, seja pela autorização de usar contra crianças sua força física. Fantasias e brincadeiras de soldados podem ser reedições de como se deve agir para obter obediência. Em outra brincadeira típica, polícia e ladrão, as crianças preferem ser o ladrão, o “fugitivo”; exibem de uma só vez o quanto desejam se vingar dos “aplicadores de castigos” e o quanto se sentem perseguidos pela imagem medieval desse educador.

Em uma passagem da *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER e ADORNO, 1985) os símbolos são abordados como elementos “supraterrenos” que, sob o poder e a representação de uma figura carregada de *mana*, devem ser respeitados seja pelo carisma, seja pela força. Aparentemente, o professor reivindica para si o título de possuidor de *mana*. Sendo essa identificação aceita, compreende-se como “órgãos comissionados” as escolas. Mais adiante, os “mais velhos da tribo” são lembrados como legalizadores da ação que liberou para o horror o espírito possuído de *mana*.

Quando a linguagem penetra na história, seus mestres já são sacerdotes e feiticeiros. Quem viola os símbolos fica sujeito, em nome das potências supraterrenas, às potências terrenas, cujos representantes são esses órgãos comissionados da sociedade. O que precedeu a isso está envolto em sombras. Onde quer que a etnologia o encontre, o sentimento de horror de que se origina o *mana* já tinha recebido a sanção pelo menos dos mais velhos da tribo. O *mana* não-idêntico e difuso é tornado consistente pelos homens e materializados à força. Logo os feiticeiros povoam todo lugar de emanções e correlacionam a multiplicidade dos ritos sagrados à dos domínios sagrados (id., ib., p. 33).

Uma das formas que o homem primitivo encontrou para se livrar do fantasma que jurava ver no primogênito – a imagem de seu pai ou mesmo a de sua personalidade – foi sacrificar este. A oferta aos deuses (sacrifício do primogênito) justificava-se no sentimento carregado de afetividade e medo para com o primeiro filho. A satisfação de seus instintos ferozes, ainda que prazerosa, não é de grande validade perante a ameaça de substituição pela nova geração. Ainda cabe dizer que a oferta sacramental serve de reconciliação com os deuses e purifica toda a brutalidade que a antecede (MENG, 1970, p. 18).

As Tábulas de Moisés representam o suspiro dos tempos primitivos. Primeiramente, o filho original – embora nascidos do barro – desobedece ao Pai e saboreia o fruto da Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal. Em seguida, é amaldiçoado perdendo o direito da vida eterna, em suma, destinado a morrer – simbolicamente também se pode chamar isto de homicídio. Deus cria um outro filho, agora providência do “espírito” e da “carne pura” (virgem); a Ele é destinado a função de convencer os mortais a obedecerem novamente o Pai. Porém, os filhos “desertados” recusam obediência e, para não serem de novo destinados a um castigo semelhante como os que sofreram em outras épocas, resolvem assassinar o Seu representante na Terra.¹

¹A opinião de Freud segundo a formação da religião é basicamente a seguinte: “Quando o indivíduo em crescimento descobre que está destinado a permanecer uma criança para sempre, que nunca poderá passar sem proteção contra estranhos poderes superiores, empresta a esses poderes as características pertencentes à figura do pai; cria para si próprio os deuses a quem teme, a quem procura propiciar e a quem, não obstante, confia sua própria proteção. Assim, seu anseio por um pai constitui um motivo idêntico à sua debilidade humana. É a defesa contra o desamparo infantil que empresta suas feições características à reação do adulto ao desamparo que ele tem que reconhecer – reação que é, exatamente, a formação da religião” (Freud, 1974-i, p. 36).

Qualquer relação não é mera coincidência. O filho derrama o sangue do pai assim como este o oferece aos deuses. Sua vingança é saboreada no festim totêmico,² e como desertor ele foge.³ A etnologia mostra que aquele que recebe a função de quebrar a regra da tribo e sacrificar o seu símbolo principal (animal, vegetal, divindade espiritual ou pessoa) deve fugir pelo pecado que cometeu, e todos irão amaldiçoá-lo e desejarão castigá-lo, embora tenham dado a ele a função proibida.

Se mais uma vez as representações lendárias se encarregam de transferir ao professor as “divindades mosaicas” (em especial sua “autoridade”), não se pode deixar de esclarecer que o campo da educação é um grande atrativo e local privilegiado para a ação dos enigmas religiosos. Enigma porque,

Uma tradição que só fosse fundada sobre a comunicação não poderia produzir o caráter de compulsão que pertence aos fenômenos religiosos (...) ela não chegaria jamais ao privilégio de ser isenta do pensamento lógico. Ela deve ter sofrido primeiramente o destino do recalçamento, o estado daquilo que reside no inconsciente, antes de poder submeter as massas ao seu império... (FREUD, ap. LAPLANCHE, 1993, p. 770).

A normatização dessa forma de pensar pode levar ainda a descobrir a importância da maldição e da bênção no decorrer dos tempos. Em épocas pretéritas, o poder do pai já impedia a distinção clara entre estes dois elementos. Meng ressalta que “a força extraordinária exercida pela bênção e pela maldição do Pai é-nos apresentada pela história bíblica” (MENG, 1970, p. 20). O cristão obedece aos mandamentos de Deus e espera que assim a sua ira não o atinja.

Pois bem, se a relação Deus-homem é carregada de autoridade, assumindo papel de poderosa mensagem do inconsciente, a relação professor-aluno pode ser normatizada pelo mesmo parâmetro. Para a educação, o que pode ser de serventia é a sua libertação da ira de Deus. A expulsão do Jardim do Éden é reeditada em diversos momentos de nosso cotidiano, inclusive nas punições impostas aos alunos. A obediência a Deus, assim como mais tarde ao professor, provocou a formação de um homem e de um aluno esperançosos pela gratificação. Afinal, tanto a obediência aos mandamentos bíblicos como à disciplina escolar merecem um reconhecimento. Negar o gozo após o sacrifício e afirmar que tudo pelo que passaram foi em vão é excluí-los do direito de serem diferentes daqueles que não se sacrificaram; “significa, para gerações inteiras, que sua vida era um fracasso e não tinha sentido” (HORKHEIMER, 1990, p. 188).⁴

A Reforma Protestante marcou a transição do autoritarismo absolutista para um sistema burguês onde o cidadão, que passa a ser responsável pela sua situação social, transfere para a família a carga dos anseios econômicos e, com isso, o disciplinamento necessário ao alcance desses. Logo, a estrutura da família estará colonizada pelo sistema econômico vigente, com as novas gerações sendo educadas para repetir, em suas relações pessoais, a doutrina do sistema que o reprime. A fa-

²“A escolha do totem entre os homens primitivos vincula-se ao sentimento de culpa pelo assassinato do pai da horda primitiva. O festim totêmico, onde – inicialmente – os parentes reuniram-se para comer o animal totem, seria a ritualização da festa canibal na qual foi servido o pai monopolizador das mulheres da horda. O resultado líquido dessa ação primeva foi que o remorso e o sentimento de culpa fizeram o pai mais forte morto do que quando era vivo – o interdito transmutou-se em proibido. A expiação ritual cumpre a função, entre outras, de construção de uma identidade expiatória do crime cometido” (Freud, 1974-n, p. 71).

³Sobre isto ver *Totem e Tabu* (Freud, 1974-n).

⁴Horkheimer disserta sobre o princípio das castas indianas e de sua abolição, porém isso não impede que tomemos por empréstimo suas palavras, uma vez que parecem concernentes ao mesmo ponto, a formação de um tabu.

mília burguesa assumirá, como instância primeira, o papel de educar para a autoridade. O caráter do *pater familias* pede licença e se apresenta: “você não têm escolha; têm que agir assim e não de outro modo: o que não é dever é um pecado” (MILL, in: HORKHEIMER, 1990, p. 198).

Em meio a esta nova ordem econômica, a mediação que a Igreja exercia entre Deus e o homem deve ser agora exercida pela “família e seu chefe, ao qual se deu uma consagração quase que sacerdotal” (MARCUSE, 1981, p. 78).

Em conexão com a doutrina protestante-burguesa da reforma se dá, como é sabido, uma reorganização pragmática da família e um fortalecimento considerável da autoridade do *pater familias*. Trata-se aqui, de início, de uma consequência necessária da ruptura da hierarquia católica: com a queda da mediação (pessoal e instrumental) que ela representava entre indivíduo e Deus, a responsabilidade pela salvação da alma daquele que ainda não era responsável por si mesmo e por sua preparação para a vida cristã passa para a família (id., p. 78).

O que isto pode significar para a compreensão da prática educativa? Ora, como diz Troeltsch, o pai de família é, agora diante desta nova ordem, “o procurador da lei, o dono incontido do poder, o provedor, o cura de almas e o sacerdote de seu lar” (TROELTSCH, in: HORKHEIMER, 1990, p. 215), eis porque se funde ao pai, e este mais tarde passará a sua função de educar para o professor, o qual herdará também toda a sua autoridade, todo o poder sobre os mais jovens.

Marcuse aponta – em seu estudo sobre o tema contemporâneo ao de Horkheimer – claramente, numa citação de Lutero, a fundamentação da autoridade acima mencionada:

Pois da autoridade dos pais flui e se expande toda outra autoridade. Pois quando um pai não consegue educar sozinho seu filho, ele chama um mestre-escola que o ensine; se for muito fraco chama, em ajuda, seus vizinhos e amigos; se afasta, ordena e transmite o regimento e comando a outros, chamados para isso; (...) e, portanto, que todos que são chamados de senhor estejam no lugar dos pais e devem tomar dos pais a força e o poder de governo (MARCUSE, 1981, p. 79).

Suspeita-se de que o professor é herdeiro da autoridade paterna. Sua função é preenchida por emanções que lhe projeta formas e imagens distintas na visão do aluno. Sabe-se lá de quantas emanções ele se apropria e quantas adaptações o aluno tem que se sujeitar para corresponder às expectativas das falas e imagens docentes. *Assim, educar, baseado em exigências específicas de aprendizagem e comportamento, soa no mínimo estranho, pois, como se sabe, este e aquele são sujeitos múltiplos, mesmo na unidade imposta pela escola.*

Sobreira (1997) recorre a “O Ateneu” (POMPÉIA, 1981) e o utiliza como um dos contos possibilitadores de auto-reflexão sobre as contraditórias práticas da profissão docente. Sugere que o texto seja um detonador de resquícios acumulados, e enclausurados, no interior deste profissional; nas palavras de Adorno, *imundices no inconsciente*. Uma fala de Venâncio (professor), retirada do texto de Pompéia, define o mestre como, “O prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães (...) escoltam-nos como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (...), ensina e corrige prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade” (POMPÉIA, in: SOBREIRA, 1997, p. 16).

Pompéia parece ter reservado para Venâncio conceitos carregados de afetividade para com a imagem de mestre. É possível identificar “amor” e “ternura” familiar como característica do educador. Se o começo é romântico, o final da fala deixa transparecer uma dívida (o corpo) para com o

pai, e outra (o espírito) para com o mestre. Mais adiante Sobreira cita uma outra passagem do romance, onde Sérgio (“o herói”) agride a Aristarco (o diretor da escola). Soa solenemente, mas com extremo poder, a resposta do Diretor a esse ato: “Ah! Meu filho, ferir a um mestre é como ferir ao próprio pai, e os parricidas serão malditos” (id., ib., p. 18). Aristarco começa sua fala triste como quem pressente carregar o fardo de carrasco, mas termina imperioso e consciente da ação rígida que deve exercer. Ainda toma por empréstimo a imagem do pai e o coloca em conflito com o aluno/filho, justificando como legítima a punição que este deve receber ao desobedecer ao professor/pai. Por fim, como já está portando ilegalmente a imagem de pai, termina por se apropriar de seu poder de amaldiçoar, ultrapassando a condição terrena de castigo e anexando ao aluno/filho a impossibilidade de o rejeitar. Elementos como bênção, maldição e assassinato primordial estão nas entrelinhas, parecem tomar parte na fala do Diretor. Este é um exemplo de como as obras literárias podem refletir a desvalorização do magistério e revelar a formação de tabus.

Outro ponto importante para a discussão aqui feita é a que se refere ao uso da ciência. Este instrumento arca com a responsabilidade de ser universal, onde não podem existir conceitos universais. Ocorre que as salas de aulas passam a ser consideradas uma espécie de laboratório onde os conhecimentos são condensados em fórmulas químicas que quando utilizadas corretamente levam ao mesmo resultado. Não se leva em conta as diferentes formas de se enxergar o objeto de estudo. Da razão deriva toda a racionalidade das ciências empíricas que, mais tarde, substitui também o chicote e os grãos de milho no canto da sala. Se a função educativa é mostrar o conhecido aos que não conhecem, então a ciência tomará a palavra do professor para propagar as suas descobertas. Ela, na qual o pensamento burguês projetou toda a sua verdade, continha, antes mesmo de sua consequência, um caráter autoritário. Horkheimer demonstra sua incrível percepção ao afirmar que: “O próprio exercício da ciência, em muitos casos, é motivado pela necessidade de encontrar uma instrução firme como meta e caminho, de descobrir um sentido e finalidade da ação” (HORKHEIMER, 1990, p. 223).

A esses elementos depreciativos pode ser somado um de grande importância, embora de constituição diferente, o avanço das descobertas. O menosprezo por esses profissionais é o que resta da constatação, pelos mais velhos, de que o seu passado em sala de aula se resume a um grande aprendizado de mentiras, uma grande perda de tempo. Porém, mesmo assim, continuam a encaminhar as próximas gerações à escola tendo como pano de fundo uma espécie de deslumbramento, um desejo de posse do conhecimento, que, a despeito das imagens pretéritas de seus professores, nos novos poderão ser realizados seus sonhos.

INDISCIPLINA

A indisciplina, segundo Aquino (1995, p. 45), pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Portanto, ela “seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerada pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas”.

Um outro ponto de vista coloca a família como uma instância fundamental à formação do indivíduo. Seu papel seria de fornecer ao indivíduo uma predisposição à convivência sob regras, partilhas de responsabilidades, reciprocidade, solidariedade etc. Só assim o indivíduo estaria preparado para o reconhecimento da autoridade do professor, ponto fundamental à disciplinarização e,

por conseguinte, a um melhor aproveitamento do tempo e do estudo. Retira-se da escola a função de educar para a disciplina, e como essa função deve ser cumprida antes, adotam-se regras e espera-se que os indivíduos estejam preparados para elas. Isso, porém, acontece antecedido de uma definição pedagógica do papel da escola. Atribui-se a esse estabelecimento a função de preocupar-se exclusivamente com o conhecimento e qualquer desvio dessa função faz com que o professor deixe de cumprir com o contrato a que deve seguir. Se algo falhou, se o aluno comete atos vândalos, se ele não respeita a posição do professor, é porque ele tem uma carência infra-estrutural e em nenhum momento a culpa é de quem leciona.

Portanto, indisciplina é aqui atribuída a fatores exteriores à escola. Indisciplina seria, “Sintoma de relações familiares desagregadas e incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças, e adolescentes. Um esfacelamento do papel clássico da instituição família” (AQUINO, 1996, p. 46).

Considerando inicialmente esses dois olhares para a indisciplina, podemos precisar que das duas formas não se aborda a relação professor-aluno como o foco dimensional da estrutura disciplinar. A primeira não tem forma dinâmica, o termo escola é genérico demais para atingir a(s) pessoa(s) culpada(s). A segunda (a família), está longe de ter um discurso acadêmico em sua defesa. Assume estática a culpa e acaba tentando solucionar o problema de forma autoritária.

Não é à toa que o outro sujeito dessa história, o aluno, é tido como o portador de indisciplina, e esta só existe na escola sob sua ação. Mas se o foco está na relação mesmo, por que o professor em nenhum momento assumiu sua parcela de responsabilidade? O professor comemora o êxito de seu aluno mas não reconhece como seu o fracasso na educação do repetente. Por quê?

Outro fator apontado por Aquino e melhor discutido por Snyders (1988) coloca *as relações e obrigações* como consequência da *atividade cultural*. Se por um lado essas afirmações podem não causar efeitos quando analisados superficialmente; por outro, ao nos atermos em detalhes, vamos perceber que as conflitantes culturas de professores e alunos assumem a causa primeira de tanta rebeldia. É nela, na cultura e na sua relação com o mundo, que pode estar nascendo a discórdia. O professor é o agente legalmente culturalizado e não aceita que os alunos transgridam o seu legado. Por isso, tende a punir o que foge à conduta culturalmente estabelecida. O que ele não percebe é que há traços fortes de uma cultura de comportamento rígido que a escola adotou no passado e que ainda hoje rege a sua relação com o aluno. Assim pronuncia-se Snyders, “...É essencialmente na medida que a escola tem vontade de impor aos alunos uma cultura que não mantém relação profunda com o que os atrai, o que eles já experimentaram, adquiriram eles mesmos que a incompreensão torna-se vazia e aumenta o risco de autoritarismo; o grupo dos jovens constitui-se então como distante, portanto perigoso” (SNYDERS, 1988, p. 216).

Esse choque de culturas pode conter, na medida em que o aluno é quem deve abstrair-se de suas particularidades em prol das do professor, um motivo que o leve a se sentir um desfigurado no mundo. Isso por si só já representaria motivo para a indisciplina. Na medida que suas convicções não são aceitas pelo social acontece um disparato na relação dar-receber. Se não há uma reciprocidade do professor, do representante do social, para o aluno o seu esforço perde significado.

Formar educadores pode ser um meio de propagação dos arquétipos autoritários que perpassam de década em década utilizando o atributo indispensável que o professor retém, assim como o fascista também o possui, uma imagem de Ideal-do-Eu (*Ich-ideal*). Tal atributo de que estamos falando situa-se diferentemente nestes dois, o professor não o utiliza com fins de transferência no tocante ao que diz respeito a uma educação que supõe uma imagem de *pontifex* (em latim “constru-

tor de pontes”), mas, ao contrário, apodera-se de uma *imago* que está prestes a se desfazer da percepção educativa a ponto de se tornar símbolo – ao menos é o que parece desejar – da procura de saber de seu aluno (que na verdade já o sabe), vislumbrando assim que ele identifique-se com seu saber e não com o saber que é de todos. Já o fascista percorre o caminho inverso, apodera-se do saber e perpassa uma imagem inicialmente desprovida do desejo de ser um *Ich-ideal*; é assim que consegue fazer com que não suspeitem de sua boa fé; todos se sentem convidados a serem co-autores da verdade que ele pretende passar. Considerando o primeiro caso, o que trata do professor, podemos observar uma perspectiva similar na “Oração do Mestre” utilizada nas escolas brasileiras na década de 1930. “Senhor! (...) Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães. (...) Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que ainda assim há de cantar quando meus lábios não cantarem mais” (LOPES, 1998, p. 46).

Podemos perceber que outras questões estão nas entrelinhas. Ser mãe (professora?), já que se trata de uma profissão feminilizada, pode ser uma necessidade individual surgida após a recusa ao que provém da libido. O resultado de uma falta de esclarecimento e de liberdade na esfera da sexualidade fica retido em forma de recalque (estado daquilo que reside no inconsciente). O desejo de ser mãe, expressão equivalente à prática sexual, se conjuga com a necessidade da profissão docente de ser portadora de um atributo específico daqueles que estão na esfera da espiritualidade. O retorno ao “Senhor” recarrega as imagens daquele que, não portando uma *imago* semelhante, reivindica para si o estado daqueles que seguiram os mandamentos cristãos: *seus discípulos*. É assim que a oração faz-se como válida perante a classe que se forma como professoras. Essa oração impõe uma das mais severas disciplinas, não aquela que propaga a violência como forma de punição aos que se recusam a seguir os mandamentos, mas a que impõe a todos uma proibição de se opor ao seu postulado.

A *imago* docente pode conter em si uma ponta do que a escola, como legitimadora do “professar” (em analogia ao professor), impõe e regulariza como sendo funcionalismo pedagógico, em outras palavras, disciplina escolar. É assim que se pode observar na fala de um ex-professor o discurso do condenado a ser o “carrasco”; sua falta de liberdade só é saturada quando ocorre o abandono, ou a saída do magistério por motivos diversos.

É preciso confessar. Tinha de ganhar o meu pão. Foi preciso adaptar-me. Fui o mais longe que podia na “indisciplina magistral” sem deixar que me pusessem na rua. Reconheço, de resto, que não deixei de encontrar indulgência e de beneficiar de certas regalias da amizade. Seja como for, agora aproveito a minha liberdade. A minha idade põe-me definitivamente em férias! Vivam as férias! Posso gritar! (MENG, 1970, p. 124).

ESTUDO DA INDISCIPLINA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Os dados a seguir são referentes a observações realizadas durante o ano de 2001. Posteriormente houve mudanças em relação a alguns pontos aqui analisados. Uma questão primordial para o tratamento do tema *Indisciplina na Escola* é o Código Disciplinar do CAp. Sua construção não teve a participação de pais, comunidade e, principalmente, de alunos. Ora, fica difícil se trabalhar a partir de uma imposição sobre os modos de conduta do aluno sem que estes tenham sido chamados a opinarem e explicar os motivos pelos quais agem de determinada forma. A opinião dos pais seria relevante para se estudar a cultura e a educação dentro da família e do meio em que vivem antes de

se implantar um modelo. Outro ponto é que deve ser pensado é que os alunos são liberados para almoçar agindo incisivamente sobre a comunidade num horário escolar sem que essas ações tenham sido escutadas pelo colégio perante a comunidade.

Os casos disciplinares são encaminhados à Coordenação de Turno pelos professores, inspetores, equipe técnico-pedagógica e por outros funcionários através dos inspetores. No caso dos professores, suas queixas são apresentadas em ficha encaminhada à Coordenação onde devem relatar o fato ocorrido. Essas mesmas não têm um espaço destinado a confrontação de versões (professor e aluno) o que pode omitir uma das verdades. A coordenação lança na Ficha Disciplinar do aluno apenas a indisciplina ocorrida. Um comunicado é encaminhado aos pais informando a falta e a sanção. Nos dois casos, parece que não é dado ao aluno o direito de defesa, a qual é apenas aceita quando são ouvidos os funcionários da Coordenação e, às vezes, do Núcleo Pedagógico-Cultural. Poucas vezes suas versões são anotadas, ficando apenas as provas de acusação, o que “garante” aos acusadores uma “vitória legitimadora” para a sanção aplicada.

O Código Disciplinar do CAp versa sobre uniforme, assiduidade, pontualidade e comportamento. Nas categorias uniforme e assiduidade as sanções previstas começam por notificação ao responsável e chegam à suspensão, quando se repete quatro vezes.

Um estudo das fichas disciplinares das quatro turmas da 5ª série e das quatro turmas da 6ª série serviu como início do levantamento de pesquisa. Esse estudo é delicado e exigiu um acompanhamento individual das indisciplinas relatadas nas fichas durante o ano de 2001.

Assumirei como categorias de análise os termos que a Coordenação de Turno utiliza para comunicar a falta disciplinar dos alunos: uniforme inadequado, atraso e falta disciplinar. Dentre essas, a última traz consigo uma série de fatos subdivididos em: agressão, atrapalhar a aula, desrespeito, indisciplina e sair sem autorização (conforme as expressões dos professores se referem à ocorrência). Ressalto que o subitem indisciplina agrega em si ocorrências dos mais diversos cunhos que, separadas, não formam uma expressão importante (exemplos: chutar a máquina de refrigerante, enganar o inspetor para não assistir à aula, quebrar algum material da escola etc.) além de servir como indicador de várias ocorrências que não explicitavam claramente a ofensa. Os gráficos e tabelas referentes a cada turma das duas séries em questão terão seus resultados mencionados no interior do texto, para que o leitor não se disperse observando as mesmas.

Existe um percentual considerável de ocorrências que se situam no campo extrapedagógico, se assim pudermos nos expressar. Há muito se sabe que a utilização ou não do uniforme (nos seus mínimos detalhes) não pode interferir no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, o discurso pragmático de alguns educadores irão sempre reforçar questões ligadas à segurança e ao controle.

O Código Disciplinar do CAp pune com advertência os alunos que não estiverem devidamente uniformizados. À medida que o fato se repete, o aluno é consecutivamente punido com tarefas fora da sala de aula (“exclusão”), retorno para casa acompanhado do responsável (em muitos casos humilhante, pois vai de encontro ao desenvolvimento da identidade e da personalidade autônoma do aluno), e, por último, suspensão (“sem palavras”).

Uma análise das ocorrências das oito turmas envolvidas no estudo mostra que 35,3% de anotações nas Fichas Disciplinares são referentes ao uniforme e ao atraso, ou seja, mais de $\frac{1}{3}$ de todas as ocorrências, o que demonstra rigor em relação a esses itens.

Dos 64,7% de ocorrências informadas como falta disciplinar, uma em cada três não explicava o motivo e nove em cada dez não relatavam a versão do aluno. As que continham esse dado

traziam apenas o seu relato na voz do professor ou do autor da acusação, ou seja, a voz do aluno era a grande ausente nas fichas analisadas.

É necessária uma visão crítica sobre os percentuais a que o estudo chegou. O tópico indisciplina, que engloba várias ocorrências das mais diferentes e inusitadas situações, é aquele que se destaca (40,8%). Porém seu número deve ser pensado em comparação com outros. Seria um percentual normal se não fosse o fato estranho de que não chega a ter muita vantagem em relação ao segundo tópico mais evidenciado: atrapalhar aula (25%). A cada quatro ocorrências situadas no campo da falta disciplinar, uma era necessariamente de professores se queixando de interrupção de aula. O que será que faz com que os docentes reclamem tanto disso? Nas fichas e nos comunicados que constavam estas ocorrências, este delito era mencionado como acontecimentos no campo da bagunça, da insistência em não ficar quieto ou sentado e mesmo falta de atenção na aula. Talvez seja aqui que o desrespeito possa melhor se encaixar no discurso dos professores; pelo fato de os alunos não estarem participando ativamente da aula, assistem sem nenhum interesse.

O índice de agressão (16%) também é preocupante. A violência na escola é um dos temas que mais se discute no país. Vários são os fatores que desencadeiam o processo: a situação de constantes crises com que nos deparamos; a incerteza do amanhã, cada vez mais difícil de se prever no Brasil; corrupções televisivas que não recebem punições exemplares; o tráfico e a violência nas comunidades mais carentes etc.

No período de observação, causou-me espanto uma perícia (mais adiante ficará claro o motivo do uso dessa palavra) realizada por um professor. Depois das avaliações aplicadas no segundo bimestre do ano letivo de 2001, o professor, após desconfiar de que um aluno havia colado em sua prova, levou-o para a sala do Núcleo Pedagógico Cultural para que ele explicasse como havia chegado a determinadas respostas, sob o acompanhamento de uma orientadora educacional. Seu tom soa categórico inicialmente: “Eu quero que você explique como chegou a essas respostas que estão corretas por um meio incorreto”.

O aluno se esforçava explicando ao Professor três questões em que fora acusado de cola. O professor fica mais impaciente à medida que o aluno não o convencia, já que não havia como se chegar ao resultado correto através do meio que o aluno afirmava ter utilizado. Sua inquietude já o fazia acusar o aluno de “colar”, fato que era sempre negado. Depois de quase uma hora de impasse o telefone celular do professor toca; ele atende e diz: “Depois eu falo com você porque estou no meio de uma perícia”.

A paciência do professor começa a acabar e a Orientadora também compartilha da acusação, quando diz ao aluno que é melhor ele confessar que “colou”. Depois de alguns minutos, o aluno diz ter colado em uma questão (a questão tinha apenas a resposta sem o desenvolvimento), mas que nas outras duas não havia colado. O Professor insiste com ele em voz impositiva: “Você vai continuar insistindo que não colou nestas duas outras questões? Você tem certeza do que está afirmando?”

A insistência da orientadora aumenta e a pressão para que ele confesse chega a ter a recompensa de que uma sanção menos grave seria imposta. Diante da negativa do aluno o Professor é impiedoso: “Você colou e por não ter admitido sua nota é zero. Você está liberado!”

Talvez o fato mais agravante desta história tenha sido a esperteza posterior do aluno sobre a demonstração inicial do professor de que não seria passado para trás. Afirmando isto, pois algumas horas mais tarde o aluno foi flagrado conversando com colegas sobre que atitude deveria tomar perante o professor. Convencido de que o mesmo lhe daria outra chance, se admitisse que colara, foi

ao encontro do professor e pediu outra oportunidade para o seu erro. O aluno teve outra chance para responder às mesmas questões que não sabia inicialmente. O jogo do aluno parece então demonstrar o verdadeiro vencedor. Se o professor não se preocupasse tanto com o fato de o aluno querer lhe enganar, tê-lo-ia avaliado melhor e evitado que o jogo do aluno não chegasse a ponto de oferecer sua confissão para obter nota.

Especialistas em avaliação discutem a importância de não se avaliar o caráter do aluno, mas sim o desenvolvimento deste, considerando que ele acertou outras questões na prova, que não estavam em discussão quanto à veracidade. Esses tipos de atitudes podem revelar o quanto o aluno tem seu direito ao protesto. Racionalizá-lo e dizer-lhe que tem que protestar de uma forma condizente com o Código Disciplinar é transformá-lo, perante nós, em adultos legislantes. Se a questão se desviar por essa trilha, então que dêem logo a eles o direito de voto nas eleições ou, pelo menos, que possam construir seu próprio Código Disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Episódios que se sucedem entre o “verdadeiramente explícito” e o “parcialmente latente” podem estar atuando como força propulsora, oculta, da indisciplina na instituição. A instância mesma que faz emergir os mais variados e inusitados fatos considerados como deserção pela escola, na grande maioria, são sobretudo, ocorrências no campo da mais fiel ressurreição contra os “donatários da verdade”, que por sua vez não se entendem quanto à dinastia que querem implantar. Assim,

Perante a variedade de regras impostas pelos diferentes professores, mesmo que as disciplinas afins (por exemplo, o aluno em caso algum pode sair do lugar na aula de Português, pode fazê-lo, mediante permissão, na aula de Francês, pode levantar-se sem permissão, desde que o fim seja justificado, na aula de Inglês...), o aluno não pode deixar de tomar consciência da frágil razão de ser das regras que lhe são impostas e que passam a ser relativizadas como “manias” do professor (ESTRELA, 1992, p. 58).

Atitudes desfaceladas do motivo pelo qual se instaura o interdito legitimador do código disciplinar, mediante a incorrência prática da força de resistência do aluno, despertam respostas arcaicas nos “pais da lei”, “atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança” (ADORNO, 1995, p. 113), o que pode ser captado pelos alunos e utilizado como fonte de aprendizagem, mesmo sem ter passado por uma elaboração específica. Há aqui uma consequência danosa ao educando: sua percepção e adaptação ou não a esse jogo se fazem mediante uma atribuição imaginária das sanções que podem acarretar tal escolha. Assim o aluno, na maioria das vezes, se sente pressionado e subjaz a fatos que trazem malefícios aos seus ideais ou opta por um caminho mais difícil: arca com as consequências pela personalidade adquirida que não se deixa pressionar pelos ditames inconciliáveis da escola.

Todas essas nuances devem perpassar a prática, e uma análise mais acurada de todos os fatos que emergem um comportamento tido como indisciplinar necessita de acompanhamento e levantamento de dados para além das circunstâncias. Esse estudo aponta necessidade de continuação na análise do tema.

As causas despertadoras passam anteriormente pela história do gênero professor e pela formação e vida do educador envolvido em cada caso. Assim, devo concluir que o código disciplinar da instituição de ensino não leva em conta um estudo das circunstâncias que o promove, e que

uma atitude anterior deve ser tomada. Esta atitude, a meu ver, estaria localizada na formação dos educadores através de um currículo que leve em conta as mazelas dos conteúdos ocultos. Para isso é preciso também que um processo de auto-reflexão seja implantado na formação, capacitação e cotidiano dos educadores, para que não lhes fuja o domínio sobre suas ações; e, quando acontecer, possam percebê-las e refletir sobre os “quês” escondidos em outro campo da sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.
- AQUINO, J. G. *Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Codex: Porto Editora, 1992.
- FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974-i. p. 15-71. vol. IX.
- _____. Totem e tabu. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974-n, p. 13-194. vol. XIII.
- HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52.
- LAPLANCHE, J. Elaboraões temáticas – sedução, perseguição e revelação. Trad. Mania Deweik e Maria Costa. *Revista brasileira de psicanálise*, v. 27, n. 4, p. 751-782.
- LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica In: _____. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- MARCUSE, H. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Trad. Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- MENG, H. *Coação e liberdade na educação*. Trad. Maria Helena d'Orey. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- SNYDERS, G. Quanto a minha escola. In: *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988. p. 210-231.
- SOBREIRA, H. Romances de formação: elementos para a auto-reflexão na educação do educador. In: *Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*, Caxambu, 1997.

ABSTRACT

This research aims to think about a central problem in the discussions entreat teachers and other professionals in Instituto de Aplicação da UERJ: the indiscipline – children's behavior at school. This text aims to offer a critical view about the reasons that take the students to decide by one/other kind off behavior. In this way, a possible cause to the indiscipline at school, in not general way, is that the school is not prepared to briny up students who have different values, life's history from that values the school – as institution – works.

Keywords: *indiscipline, formation of professors, daily pertaining to school.*

RESUMEN

El actual estudio refleja en un problema que ocupa actualmente la señal central en las discusiones entre los profesores y otros profesionales de la educación del Instituto de Aplicação da Uerj: la indisciplina. Este artículo levanta dados, y los analiza, ofreciéndoles una visión crítica de las causas que despiertan de los casos disciplinares. Crece la suspicacia de que la indisciplina esté consiguiendo formas más explícitas que tenían el hecho de que la escuela esté sin preparación para recibir un sujeto histórico con otras demandas y valores con los cuales la institución de educación no está trabajando. Es así que nos preponemos levantar esta pelea en el transcurso de este estudio.

Palabras-clave: *indisciplina, formación de profesores, el pertenecer diario a la escuela.*