



Revista da Faculdade de Educação

Print version ISSN 0102-2555

Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>

A indisciplina e a escola atual

Julio Groppa Aquino*

Este texto é uma versão ampliada do roteiro empregado no vídeo-palestra "A indisciplina e a escola atual", produzido pela FDE/SP, em 1997, que contou com nossa participação. O estilo narrativo direto e o tom coloquial devem-se, obviamente, aos objetivos do vídeo. Do ponto de vista dos temas tratados, configura-se inicialmente o baixo aproveitamento e a indisciplina escolar como os impasses fundamentais vividos no cotidiano escolar brasileiro, tomando como recorte a emergência dos "alunos-problema" como uma das principais justificativas empregadas pelos educadores na atribuição das causas de tal impasse. Em seguida, tenta-se rastrear e desconstruir as explicações mais comuns sobre as supostas causas da indisciplina escolar, tais como: a estruturação escolar no passado, problemas psicológicos e sociais, a permissividade da família, o desinteresse pela escola, o apelo de outros meios de informação etc. Por fim, fundamentam-se algumas propostas pedagógicas para uma compreensão mais autônoma da especificidade do trabalho escolar, bem como algumas regras éticas de convivência em sala de aula, de tal sorte que se possa lançar um novo olhar sobre o ato indisciplinado, cujas interpretações mostram-se, na maioria das vezes, de maneira estereotipada.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer pessoa ligada às práticas escolares contemporâneas, seja como educador, seja como educando, ou público mais geral (país, comunidade etc.), consegue ter uma razoável clareza quanto àquilo que nos acostumamos a reconhecer como a "crise da educação". Sabemos todos diagnosticar sua presença, mas não sabemos direito sua extensão nem suas razões exatas. De qualquer modo, o indício mais evidente dessa "crise" é que boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo este que se convencionou nomear como "fracasso escolar", e que pode ser constatado no simples fato de que um considerável número das pessoas à nossa volta, egressos do contexto escolar, parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar.

Este certamente é o maior problema enfrentado pela escola brasileira nos dias de hoje, e que dá ao Brasil um lugar bastante desconcertante quando em comparação com os outros países. Mais precisamente, os índices de retenção e evasão escolar no país são semelhantes aos de países africanos como a Nigéria e o Sudão. Mais ainda, quando se investiga a

Services on Demand

Journal ▾

- SciELO Analytics

Article ▾

- Article in xml format
- Article references
- How to cite this article
- SciELO Analytics
- Curriculum ScienTI
- Automatic translation

Indicators ▾

Related links ▾

Share ▾

- More
- More

Permalink

qualidade do ensino ministrado entre aqueles que permaneceram na escola, o quadro não é menos desolador. A esse último efeito temos chamado de "fracasso dos incluídos".

Convenhamos, não é estranho e contraditório que, dependendo do quesito (o econômico ou o político, por exemplo), os brasileiros apreciem ser comparados aos europeus ou asiáticos, e no quesito educacional nós sejamos forçados a nos alocar no mesmo patamar de países castigados da África?

Esse é um dado alarmante que tem chamado a atenção de muitos, desde a esfera governamental até a do cidadão comum, passando pelos profissionais da educação. Poder-se-ia dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia. A própria imagem social da escola parece estar em xeque de tal maneira que os profissionais da área acabam acometidos, por exemplo, de uma espécie de falta aguda de credibilidade profissional.

É certo, pois, que grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior da sala de aula, parece ter relação (i)mediata com essa lastimável falta de credibilidade da intervenção escolar e, por extensão, da atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escola.

É importante frisar que, sem escola, não há a possibilidade de o cidadão ter acesso, de fato, aos seus direitos constituídos. Afinal, tornar-se cidadão não se restringe ao direito do voto, por exemplo, mas inclui direitos outros com vistas a uma vida com dignidade – e isso tudo tem a ver mediatamente com escola, pois quanto menor for a escolaridade da pessoa, menores também serão suas chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe.

Entretanto, alguns poucos ainda parecem questionar a importância intrínseca da escolarização nos dias de hoje. Será isso plausível? De uma coisa estejamos certos: num futuro bem próximo, o mundo será implacável com aqueles sem escolaridade. Basta olhar à nossa volta e prestar atenção na situação concreta das pessoas desempregadas, por exemplo.

Pois bem, quando alguém se propõe a investigar as razões desse "fantasma" do fracasso que ronda a todos nós, ultimamente tem aparecido, dentre as muitas razões alegadas pelos educadores (desde as ligadas à esfera governamental até aquelas de cunho social), uma figura muito polêmica: o "aluno-problema".

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinadas". Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: "se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito."

Mais uma vez, não é algo estranho e contraditório para os profissionais da área educacional explicar o sucesso escolar como produto da ação pedagógica, e o fracasso escolar como produto de outras instâncias que não a escola e a sala de aula? Isto é, se entendermos o fracasso escolar como efeito de algum problema individual e anterior do aluno, não estaremos nos isentando, em certa medida, da responsabilidade sobre nossa ação profissional? E mesmo se assim o fosse, o que estaríamos fazendo nós para alterar esse quadro cumulativo?

Ao eleger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho pedagógico, a categoria docente corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético, que é o seguinte: não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratemplos de nosso trabalho, nossos "acidentes de percurso". Seria o mesmo que o médico supor que o grande obstáculo da medicina atual são as novas doenças, ou o advogado admitir que as pessoas que a ele recorrem apresentam-se como um empecilho para o exercício "puro" de sua profissão. Curioso, não?

Na verdade, os tais "alunos-problema" podem ser tomados como ocasião privilegiada para que a ação docente se afirme, e que se possa alcançar uma possível excelência profissional. O que se busca, no caso de um exercício profissional de qualidade, é uma situação-problema, para que se possa, na medida do possível, equacioná-la, suplantá-la – o que se oportuniza a partir das demandas "difíceis" da clientela.

Pois bem, o que fazer, então? Um primeiro passo para reverter essa ordem de coisas talvez seja repensar nossos posicionamentos, rever algumas supostas verdades que, em vez de nos auxiliar, acabam sendo armadilhas que apenas

justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos do nosso trabalho cotidiano.

Vejamos o caso específico da indisciplina. Na própria maneira de entender o fenômeno disciplinar, podemos observar que as hipóteses explicativas empregadas usualmente acabam reiterando alguns preconceitos, muitos falsos conceitos e outras tantas justificativas para o fracasso e a exclusão escolar. Encontram-se razões à profusão, mas alternativas concretas de administração, como sabemos, são raras. Nossa tarefa, então, a partir de agora passa a ser a de examinar concretamente os argumentos que sustentam tais hipóteses.

2. A PRIMEIRA HIPÓTESE EXPLICATIVA: O ALUNO "DESRESPEITADOR"

Uma primeira hipótese de explicação da indisciplina seria a de que "o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente".

Esse primeiro entendimento, mais de cunho histórico, da questão disciplinar precisa ser repensado urgentemente. E a primeira coisa a admitir é que essa escola de antigamente talvez não fosse tão "de excelência" quanto gostamos de pensar hoje em dia. Vejamos por quê.

Nossa memória costuma aplicar alguns truques em nós. Às vezes, é muito fácil incorrerem numa espécie de saudosismo exacerbado, idealizando o passado e cultivando lembranças de alguns fatos que não aconteceram ou que não se desenrolaram exatamente do modo com que nos recordamos deles. Portanto, se recuperarmos o modelo dessa escola do passado para cotejarmos nossos problemas pedagógicos atuais, precisamos recuperar também o contexto histórico da época, pelo menos em parte. Não é possível trazer de volta aquela escola sem o entorno sociopolítico de então.

É muito comum nos reportarmos à escola de nossa infância com reverência, admiração, nostalgia. Pois bem, na verdade, essa escola anterior aos anos 70 era uma escola para poucos, muito poucos. Uma escola elitista, portanto. Exclusão, pois, é um processo que já estava lá, nessa escola de antigamente, hoje tão idealizada.

Eram elas escolas militares ou religiosas, e algumas poucas leigas, que atendiam uma parcela muito reduzida da população. Perguntemo-nos, por exemplo, se ambos nossos pais tiveram escolaridade completa de oito anos. Lembremo-nos então de nossos avós, se eles sequer chegaram a freqüentar escolas! Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social.

Todos se lembram, ou pelo menos já ouviram falar, dos exames de admissão e, portanto, do níveis "primário" e "ginasial". Pois é, esse é um bom exemplo de como essas tais escolas de excelência do passado eram fundamentalmente segregacionistas e elitistas, atendendo uma parcela pequena e já privilegiada da população. O exame de admissão representava o que hoje conhecemos como o vestibular para as universidades públicas, já na passagem do primário para o ginásio. Inclusive, vale lembrar que a partir do início dos anos 70 o primário e o ginasial deixaram de existir, dando lugar ao "primeiro grau" (e mais recentemente ao "ensino fundamental"), agora com oito anos consecutivos.

Desta feita, oito anos passaram a ser o tempo mínimo e obrigatório de escolaridade – uma conquista e tanto! Além disso, o número de vagas e estabelecimentos de ensino foi ampliado consideravelmente, democratizando cada vez mais o acesso à escola. Entretanto, as conquistas que o povo brasileiro obteve do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino formal, com a abertura de novas escolas/vagas e os oito anos mínimos, continuam um projeto inacabado, uma tarefa por se encerrar, uma vez que, decorridas quase três décadas da penúltima grande reforma do ensino brasileiro, ainda não conseguimos fazer valer integralmente essa proposta de democratização lá desencadeada. Outrossim, o grande desafio dos educadores atuais passou a ser a permanência "de fato" das crianças na escola – o que, sabidamente, se consegue apenas com a qualidade do ensino ofertado.

Essa é a grande tarefa dos educadores brasileiros na atualidade: fazer com que os alunos permaneçam na escola e que progridam tanto quantitativa quanto qualitativamente nos estudos. Mesmo porque escolaridade mínima e obrigatória é um direito adquirido de todo aquele nascido neste país. E desse princípio ético-político, e também legal, não podemos abrir mão sob hipótese nenhuma.

Quando conseguirmos fazer com que a cada criança corresponda uma vaga numa escola, bem como condições efetivas para que lá ela permaneça (e queira permanecer) por pelo menos oito anos, algo de radicalmente revolucionário terá acontecido neste país!

Contudo, é curioso comparar o contingente da população efetivamente atendido pelas escolas hoje e aquele de antigamente. De certa forma, a porcentagem efetiva de aproveitamento escolar é ainda semelhante àquela de antes. Poucos são aqueles que conseguem permanecer na escola até o final do segundo grau, e menos ainda freqüentar uma

universidade, consolidando-se assim a famosa mas indesejável "pirâmide" educacional brasileira. Parece, então, que ainda não conseguimos fazer valer aquele célebre artigo da Constituição de 1988, o de número 205, que prega: "educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família".

É tarefa de todos nós (principalmente os educadores) garantir uma escola de qualidade e para todos, indisciplinados ou não, com recursos ou não, com pré-requisitos ou não, com supostos problemas ou não. A inclusão, pois, passa a ser o dever "número um" de todo educador preocupado com o valor social de sua prática e, ao mesmo tempo, cioso de seus deveres profissionais.

Outro dado que precisa ser reconfigurado com certa imparcialidade quando evocamos essas escolas do passado é o fato de que elas eram fundamentalmente militarizadas no seu funcionamento cotidiano. E o que isso significa? Se buscarmos exemplos em nossa memória, veremos isso com clareza: as filas, o pátio, o uniforme, os cânticos, e particularmente a relação de medo e coação que tínhamos com as figuras escolares (que descuidadamente nomeamos hoje como "de respeito"), revelavam um espírito fortemente hierarquizado/hierarquizante da época, desenhando os contornos das relações institucionais.

É possível afirmar, então, que essa suposta escola de excelência de antigamente funcionava, na maioria das vezes, na base da ameaça e do castigo – traços nítidos de uma cultura militarizada impregnada no cotidiano escolar daquela época sombria da história brasileira. Estamos nos referindo, é claro, à ditadura militar.

Assim, quando constatamos que nosso aluno de hoje não viveu esses tempos históricos obscuros, que ele é fruto de outras coordenadas históricas – e agora estamos nos referindo à abertura democrática –, fica claro que precisamos estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula.

É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. No entanto, podemos respeitar alguém por temê-lo ou podemos respeitar alguém por admirá-lo. Mas, convenhamos, há uma grande diferença entre esses dois tipos de "respeito". O primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, o segundo, nas de assimetria e diferença. E há uma incongruência estrutural entre elas!

Antes o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas a um "superior" na hierarquia escolar. Hoje, o respeito ao professor não mais pode advir do medo da punição – assim como nos quartéis – mas da autoridade inerente ao papel do "profissional" docente. Trata-se, assim, de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares. Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes.

Em contraposição, boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente e desse professor repressor, castrador. Muitas vezes, para esses profissionais o bom aluno do dia-a-dia é aquele calado, imóvel, obediente. Será este um bom aluno, de fato?

É muito estranho tomar uma descrição do cotidiano escolar do século passado ou do meio desse século, e perceber que as escolas atuais têm um funcionamento ainda parecido, em termos das normas disciplinares, com aquelas escolas do passado. A punição, a represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar silenciosamente as salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação. Não é verdade que muitas vezes alguns professores chegam a ameaçar seus alunos com a promessa de provas difíceis, notas baixas etc? Não será isso também outra estratégia dissimulada de exclusão? O que dizer, então, das expulsões ou das "transferências"?

Sob esse ponto de vista, talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. Assim, resta uma questão: afinal de contas, escola para quê?

Sabemos hoje que, por meio da exclusão de grande maioria da população, aquela escola do passado não visava, em absoluto, o preparo para o exercício da cidadania. E a escola e o professor de hoje? O que eles visam, a bem da verdade? Qual o seu papel e função? São diferentes daqueles da escola de antes? Se assim o forem, quais resultados temos obtido concretamente? Enfim, estamos a serviço ainda da exclusão ditatorial ou da inclusão democrática?

3. A SEGUNDA HIPÓTESE EXPLICATIVA: O ALUNO "SEM LIMITES"

Outra hipótese muito em voga no meio escolar, produto de nosso suposto e, às vezes, perigoso "bom senso" prático, diz respeito à suposição de que "as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos". Quase todos parecem concordar com essa hipótese do "déficit moral" como explicativa da indisciplina.

Pois bem, esse tipo de entendimento da questão disciplinar, mais de cunho psicológico, merece pelo menos dois reparos: o primeiro, com relação à idéia de ausência absoluta de limites e do desrespeito às regras; o segundo, sobre a suposta permissividade dos pais.

Vejamos o primeiro: se prestarmos um pouco de atenção nos alunos mais indisciplinados fora da sala de aula, num jogo coletivo, por exemplo, veremos o quanto as regras são muito bem conhecidas pelas crianças e adolescentes. Não é nada estranho a um jovem de hoje em dia a vivência de uma situação qualquer de acordo com regras muito bem estabelecidas, rígidas na maioria das vezes.

Um bom exemplo disso se encontra quando, num jogo ou brincadeira infantil, alguém não cumpre aquilo que foi acordado previamente entre os participantes, e este assim considerado "desviante" ou infrator é severamente punido ou mesmo expulso do jogo. No limite, pode-se afirmar que um "governo" infantil é nitidamente despótico, porque não prevê jurisprudências, prerrogativas, maleabilidade.

Nesse sentido, as crianças, quando ingressam na escola, já conhecem muito bem as regras de funcionamento de uma coletividade qualquer, mesmo porque elas são inerentes a qualquer tipo de atividade humana, a qualquer tipo de relação grupal. Podemos encontrar um outro exemplo concreto disso na língua. Quando escolhemos uma palavra ou uma construção lingüística específica para narrar algo, estamos nos sujeitando automaticamente a um conjunto já dado de regras. E isso todos fazemos, queiramos ou não. A criança e o jovem também o fazem, talvez até com mais força e veemência do que os adultos.

Isso é tão factual que, curiosamente, no mundo infantil as regras nem sequer permitem muitas exceções. Quando uma criança diz, por exemplo, "eu fazi" em vez de "eu fiz", ou "eu trazi" em vez de "eu trouxe", ela está demonstrando o quanto está apegada a uma norma invariante já dada e que descarta possíveis alterações, desvios. Ela está sendo, portanto, rigorosa ao extremo. Dito de outra maneira, os seus "limites", inclusive intelectuais, são extensivos, implacáveis – ao contrário do que possa parecer à primeira vista.

Desse modo, não se pode sustentar, nem na teoria nem na prática, que as crianças padeçam de falta generalizada de regra e de limite, embora esta idéia esteja muito disseminada no meio escolar. Ao contrário, a inquietação e a curiosidade infantis ou do jovem, que antes eram simplesmente reprimidas, apagadas do cotidiano escolar, podem hoje ser encaradas como excelentes ingredientes para o trabalho de sala de aula. Só depende do manejo delas...

Não é evidente que quanto mais engajado o aluno estiver nas atividades propostas, maior será o rendimento do trabalho do professor? E que quanto maior for a reapropriação das regras da matemática, da língua ou das ciências, maiores serão o aproveitamento e o prazer em aprendê-las? Uma vez de posse da "mecânica" de determinado campo de conhecimento (as operações matemáticas, da gramática, das ciências, das artes, dos esportes etc.), o pensamento do aluno parece fluir com maior rapidez e plasticidade.

Pois bem, um segundo reparo a essa idéia da falta de limites da criança e do jovem refere-se à suposta permissividade dos pais que, por sua vez, estaria criando obstáculos para o professor em sala de aula. Segundo boa parte dos professores, a família, em certa medida, não estaria ajudando o trabalho do professor, pois as crianças seriam frutos da "desestruturação", do "despreparo" e do "abandono" dos pais (vale lembrar, oriundos também das décadas de 60/70). E mais ainda, os professores teriam se tornado quase "reféns" de crianças tirânicas, deixados à mercê de crianças "sem educação". Será isso verdade?

É muito comum imaginarmos que "criança mal-educada em casa" converte-se automaticamente em "aluno indisciplinado na escola". Pois alertemos que isso nem sempre é necessariamente verdadeiro. Não é possível generalizar esse diagnóstico para justificar os diferentes casos de indisciplina com os quais deparamos. Além disso, há uma evidência irrefutável de que os mesmos alunos indisciplinados com alguns professores podem ser bastante colaboradores com outros.

Ora, precisamos recuperar alguns consensos quanto às funções da família e da escola, distinguindo claramente os papéis de pai e de professor. Família e escola não são a mesma coisa, e uma não é a continuidade natural da outra; porque se assim o fosse, também o inverso da equação acima deveria ser igualmente plausível. Ou seja: "aluno indisciplinado na escola" converter-se-ia em "filho mal-educado em casa". Estranha essa última fórmula, não?

Quando desponta algum entrave de ordem disciplinar na sala de aula, uma das atitudes usuais por parte dos professores é convocar as autoridades escolares, e estes, os pais para que "dêem um jeito no seu filho". Imaginemos se, a cada vez que o filho desses mesmos pais apresentasse um problema disciplinar em casa, eles convocassem o professor para que este

também "desse um jeito no seu aluno". Muito estranho, não? Esse exemplo ficcional revela o quanto se costuma confundir e, às vezes, justapor os âmbitos de competências, os raios de ação das instituições escola e família. Portanto, precisamos admitir um consenso básico, muitas vezes esquecido no dia-a-dia escolar: o de que aluno não é filho, e professor não é pai.

Em geral, a maioria dos professores imagina que o trabalho de disciplinarização moral da criança (de introjeção das regras e, portanto, da constituição dos famigerados "limites"), a cargo mormente dos pais, é um pré-requisito para o trabalho de sala de aula. E esta idéia, embora correta em parte, também precisa ser repensada, pelo menos em parte.

Quando falamos genericamente em "educação" de uma criança ou jovem, compreendemo-la como resultado conjunto da intervenção da família e da escola. Embora essas duas instituições básicas sejam complementares e possam chegar a se articular, elas são bastante diferentes em suas raízes, objetos e objetivos. O trabalho familiar diz respeito à moralização da criança – essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste. O resto é efeito colateral, indireto, mediato.

No caso da família, o que está em foco é a ordenação da conduta da criança, por meio da moralização de suas atitudes, seus hábitos; no caso da escola, o que se visa é a ordenação do pensamento do aluno, por meio da reapropriação do legado cultural, representado pelos diferentes campos de conhecimento em pauta. Uma diferença e tanto, não é mesmo?

Mas mesmo se se argumentasse que determinadas crianças não apresentam as posturas morais mínimas para o trabalho de sala de aula (caso isso fosse possível...), esse argumento admitiria a seguinte réplica: trata-se de um complicador, jamais um impeditivo para o trabalho em torno do objeto conhecimento, porque a docência sequer implica um trabalho semelhante àquele realizado pela família.

Entretanto, muitos professores, diante das dificuldades do dia-a-dia, acabam se colocando como tarefa principal a normatização moral dos hábitos da criança e do adolescente (leia-se aluno agora) para que, só a partir daí, ele possa desencadear o trabalho do pensamento. Um bom exemplo disso é um outro tipo de máxima muito freqüente no meio pedagógico que reza, a nosso ver, equivocadamente: "para ser professor, é preciso antes ser um pouco pai, amigo, conselheiro etc."

Esse tipo de enfrentamento do trabalho pedagógico é desaconselhável por três razões, pelo menos:

* em primeiro lugar, trata-se de um desperdício da qualificação e do talento específico do professor, porque ele não se profissionalizou para ser uma espécie de pai "posticho". Para uma ocupação como a paternidade não se exige uma preparação profissional – cada um é pai ou mãe de um jeito peculiar e assistemático. No caso do professor, exige-se uma preparação lenta e especializada, devendo ele atuar de maneira semelhante aos seus colegas de profissão e de modo diverso dos profissionais de outras áreas;

* em segundo lugar, trata-se de um desvio de função, porque ele não foi contratado para exercer tarefas parentais, e dele não se espera isso. Por mais que o trabalho em sala de aula demande muitas vezes exigências adicionais ao âmbito estritamente pedagógico, não se podem delegar ao professor funções para as quais ele não esteja explicitamente habilitado. É preciso, então, que o trabalho docente restrinja-se a um alvo específico: o conhecimento sistematizado, por meio da recriação de um campo lógico-conceitual particular. Não confundir seu papel com o de outros profissionais e outras ocupações: eis uma tarefa de fôlego para o professor de hoje em dia!;

* em terceiro, trata-se de uma quebra do "contrato" pedagógico, porque o seu trabalho deixa de ser realizado. Se o professor abandona seu posto, se ele não cumpre suas funções específicas, quem fará isso por ele? Se o professor não se responsabilizar imediatamente pelo conhecimento, quem o fará?

Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc.), na relação pedagógica existe um contrato implícito – um conjunto de regras funcionais – que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento. E é curioso constatar que os próprios alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sem dúvida nenhuma, eles sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. O professor competente e cioso de seus deveres não é, em absoluto, um desconhecido para os alunos; muito ao contrário. Estes sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer quando o professor abandona seu posto.

Nesse sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco

da imagem de nossas próprias atitudes. Não é verdade que, de certa forma, nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos?

Por essa razão, talvez se possa entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno. Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções.

Sob esse aspecto, valeria indagar: qual tem sido o teor de nosso envolvimento com essa profissão? Temos nos posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? Temos nos queixado das famílias mais do que deveríamos ou, ao contrário, temos nos dedicado com mais afínco ainda ao nosso campo de trabalho? Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula?

4. A TERCEIRA HIPÓTESE EXPLICATIVA: O ALUNO "DESINTERESSADO"

Ainda, uma terceira hipótese que os professores levantam freqüentemente sobre as razões da indisciplina é que "para os alunos, a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão. Por isso, a falta de interesse e a apatia em relação à escola. A saída, então, seria ela se modernizar com o uso, por exemplo, de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais".

Esse tipo de raciocínio, mais de cunho metodológico, também merece alguns reparos. O principal deles refere-se ao fato mais do que evidente de que escola não é um meio de comunicação. Da mesma forma que distinguimos anteriormente as instituições família e escola, aqui faz-se importante a distinção escola e mídia.

Enquanto a mídia (os diversos meios de comunicação como a televisão, o rádio, o jornal, o próprio computador atualmente etc.) têm como função primordial a difusão da informação, a escola deve ter como objetivo principal a reapropriação do conhecimento acumulado em certos campos do saber – aquilo que constitui as diversas disciplinas de um currículo.

Ainda, os meios de comunicação podem ter como objetivo o entretenimento, o lazer. Escola, ao contrário, é lugar de trabalho árduo e complexo, mas nem por isso menos prazeroso... Por essa razão, assim como afirmamos anteriormente que professor não é pai e aluno não é filho, é preciso acrescentar: o professor não é um difusor de informações, e muito menos um animador de platéia, da mesma forma que o aluno não é um espectador ou ouvinte. Ele é um sujeito atuante, co-responsável pela cena educativa, parceiro imprescindível do contrato pedagógico.

Na escola, portanto, não se "repassam" informações simplesmente: ensina-se o que elas querem dizer, para muito além do que elas dizem... O trabalho pedagógico-escolar é mais da ordem da desconstrução, da desmontagem das informações, e isso se faz com o raciocínio lógico-conceitual propiciado pelos diferentes campos de conhecimento, representados nas disciplinas escolares.

Claro está, pois, que o objetivo da ação docente não é "transmitir" ou difundir determinados produtos, tais como dados, fórmulas ou fatos, mas fundamentalmente reconstruir o caminho percorrido antes que se chegasse a tais produtos. É isso, e tão-somente, o que se faz em uma sala de aula!

Por exemplo, não se apregoa apenas que a fórmula da água é H_2O , ou que a ordem de sucessão sintática é "sujeito/verbo/objeto", ou ainda que " $-x = +$ ". Toma-se uma construção lingüística, a estrutura molecular da água ou os números negativos como questões concretas da vida, "pinçando-as" do cotidiano, e propõe-se, sob a forma de problematização, o que já é sabido sobre esses temas. Mas, para tanto, refaz-se o caminho já percorrido por aqueles que nos precederam, mediante os mesmos problemas, tomando uma espécie de atalho no itinerário das descobertas. Não é essa, em última instância, a razão por que se ensina, por que existe escola: refazer a história dos campos de conhecimento? Revisitar as respostas já consagradas às velhas inquietações humanas?

Pois bem, ponto pacífico, o trabalho pedagógico é muito mais do que a difusão de determinadas informações. Assim, se não obtivermos o suporte do conhecimento, ou seja, o recuo do pensamento que o conhecimento sistematizado nos proporciona, como fazer para decodificar as informações difusas que os meios de comunicação veiculam cotidianamente, e a granel?

Este é um outro dado importante, uma distinção basal: enquanto a informação refere-se ao presente, o conhecimento reporta-se obrigatoriamente ao passado. O conhecimento é aquilo que subjaz a (ou antecede) determinada informação, e, portanto, o requisito básico para a sua inteligibilidade. Por exemplo, a televisão ou o rádio podem veicular uma

determinada notícia – e isso eles fazem às centenas todo dia – mas se não tivermos disponíveis certas ferramentas, de tal maneira que possamos compreender o que aquilo significa e implica, essa notícia não é compreendida por completo e acaba, mais cedo ou mais tarde, sendo esquecida, apagada, substituída. Ela simplesmente desaparece se não houver meios propícios para decompô-la, assim como um *locus* para armazená-la. Em suma, pode-se afirmar que a memória é, antes de tudo, donatária das competências cognitivas.

Por essa razão, a inteligência humana não é, sob hipótese alguma, um depósito de informações, mas um centro processador delas. Não apenas "ingerimos" informações, mas as "digerimos", e isso é o que nos torna diferentes uns dos outros... Alguns têm uma capacidade de digestão muito maior do que outros, e essa capacidade se aprende e se potencializa principalmente no meio escolar.

É fundamental, portanto, que tenhamos claro que, em sala de aula, o nosso ponto de partida é a informação, mas o ponto de chegada é o conhecimento. E essa é uma diferença nem um pouco sutil! Uma máxima pedagógica recente espelha e, ao mesmo tempo, ameaça esse princípio básico, do conhecimento como alvo prioritário da intervenção escolar: "trabalhar com os dados de realidade do aluno".

É possível, e até desejável, que a ação pedagógica seja desencadeada a partir dos elementos informativos de que os alunos dispõem, mas o objetivo docente deve ultrapassar em muito esse escopo restrito, da disponibilidade cognitiva do aluno e sua pontualidade. O trabalho escolar visa, sem sombra de dúvida, a transformação do pensamento do aluno. Em certo sentido, ele se contrapõe aos "dados de realidade" discente. Antes, o mundo do conhecimento contrapõe os saberes sistematizados àqueles pragmáticos, do dia-a-dia.

Por essas e outras, escola é lugar sempre do passado, no bom sentido do termo. E deve continuar sendo! Muitas vezes conotamos o passado como velho, antiquado, ultrapassado, em desuso. Não é esse, em absoluto, o caso do conhecimento escolar. Pode-se afirmar com segurança que, de certo modo, o conhecimento sistematizado é a grande dádiva que os nossos antepassados nos legaram, a única herança que as gerações anteriores podem deixar para as gerações *default fonts*, para os "forasteiros" recém-chegados ao velho mundo.

Todos sabemos que a condição humana é extremamente transitória; somos um ponto fugaz entre o passado e o futuro. E é no interior dessa evidência que se figura a "transitividade" do lugar educativo, daquele que se coloca como lastro, mediador entre novos sujeitos e velhos objetos. Então, vale a pena perguntar: será que estamos conseguindo que nossos futuros cidadãos estejam angariando efetivamente tudo aquilo que lhes foi legado, para que possam usufruir da vida, a que têm direito, com intensidade e responsabilidade?

Muitas vezes, entretanto, temos a impressão de que os alunos não têm interesse algum naquilo que temos para lhes ofertar. Ou então, que os conteúdos escolares seriam, na verdade, alheios aos interesses imediatos, pontuais da criança e do jovem contemporâneos. Isso não é bem assim. Vale lembrar que suas demandas não são tão definidas, ou irredutíveis, a ponto de não poderem ser transformadas. Além do mais, a curiosidade é algo que marca fortemente a infância e a adolescência, assim como a imaginação é a estratégia principal empregada para descobrirem o mundo intangível à sua volta. Pois então, qual é o papel do professor perante isso?

No nosso entendimento, talvez algo muito simples e, ao mesmo tempo, absolutamente sofisticado: contar histórias... Em sala de aula, re-contamos histórias – as histórias das conquistas do pensamento humano (nas ciências, nas humanidades, nas artes, nos esportes). E isso não é nada desinteressante, quanto mais para uma criança ou um jovem! Na abstração implicada nesses domínios do pensamento pode-se atestar o cerne mesmo da perplexidade humana perante a existência. E nisso reside grande parte do fascínio do viver!

De mais a mais, não existe nada tão instigante como desvendar a "lógica" de algo que desconhecíamos total ou parcialmente, o que pode se apresentar sob a forma de um problema matemático, da análise de um texto literário, do movimento de astros longínquos, ou da geografia de terras alheias. Para tanto, exigem-se do aluno apenas imaginação e inquietude – curiosamente, os mesmos ingredientes básicos da indisciplina, verificados na engenharia de uma "cola", numa brincadeira maliciosa com o colega, ou ainda numa piada sobre uma mania ou trejeito qualquer do professor.

Além disso, o ritmo do trabalho pedagógico é outro. Não se pode imaginar que o tempo de "digestão" do conhecimento seja o mesmo das informações. Ele é, obviamente, mais lento, mais artesanal, assim como a inteligência humana é mais seletiva, mais qualitativa do que quantitativa. Sala de aula, portanto, é o lugar onde o pensamento deve se debruçar por alguns instantes sobre algumas indagações basais da vida, aquelas corporificadas pelas questões impostas pelos diferentes campos do conhecimento e seus múltiplos objetos.

Portanto, vale indagar: temos nos posicionado como aqueles que guiam essa "viagem" do aluno rumo ao desconhecido, ou, ao contrário, temos tomado o trabalho de sala de aula como algo maçante e previsível? Temos visto em nosso aluno a possibilidade de um futuro ex-forasteiro no mundo, alguém mais complexo e menos afoito do que

antes, ou, ao contrário, como alguém despossuído ou não habilitado integralmente para essa possibilidade? Temos tomado nosso ofício como uma linha de montagem ou como um ateliê de uma modalidade singular de arte – aquela de forjar cidadãos?

5. UMA LEITURA PEDAGÓGICA DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Até agora debatemos três grandes hipóteses explicativas da questão disciplinar, tentando demonstrar que se trata de versões diagnósticas que não se sustentam por completo, por três razões, pelo menos:

- * a primeira é que elas estão apoiadas em algumas evidências equivocadas e em alguns pseudo-conceitos (como a visão romanceada da educação de antigamente, a moralização deficitária por parte dos pais, além da idéia do conhecimento escolar como algo ultrapassado e desestimulante);
- * a segunda razão é que, de uma forma ou de outra, elas acabam isolando a indisciplina como um problema individual e anterior do aluno, quando, ao contrário, o ato indisciplinado revela algo sobre as relações institucionais-escolares nos dias atuais;
- * a terceira razão deve-se ao fato de que as três hipóteses esquivam-se de levar em consideração a sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas. Elas esboçam razões para a indisciplina, mas não apontam caminhos concretos para sua superação ou administração.

Essas três hipóteses explicativas cometem um engano, já de largada, que é o de tomar a disciplina como um pré-requisito para a ação pedagógica, quando, na verdade, a disciplina escolar é um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula. E todos sabemos disso de alguma maneira, por mais que evitemos o peso dessa constatação...

É sempre bom lembrar que um mesmo aluno indisciplinado com um professor nem sempre é indisciplinado com os outros. Sua indisciplina, portanto, parece ser algo que desponta ou se acentua dependendo das circunstâncias. Por isso, talvez devêssemos nos indagar mais sobre essas circunstâncias, e, por extensão, despersonalizar o nosso enfrentamento dos dilemas disciplinares.

Quase sempre se imagina que é necessário os alunos apresentarem previamente um conjunto de ações disciplinadas (como: ser "obediente", permanecer "em silêncio" etc.) para, então, o professor poder iniciar seu trabalho. E esse é um equívoco sério, porque, em nome dele, perde-se um tempo precioso tentando-se disciplinar os hábitos discentes.

Qual uma possível saída, então? Qual outra visão alternativa que não se paute em nenhuma das três comentadas até agora, ou, mais ainda, que evite a tentação de incorrer em um *pot-pourri* de todas elas? Gostaríamos de propor uma outra hipótese diagnóstica, agora de cunho explicitamente escolar, para que pudéssemos olhar com outros olhos a indisciplina "nossa de cada dia", um dos "ossos de nosso ofício"...

Tomando a indisciplina como uma temática fundamentalmente pedagógica, talvez possamos compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado.

Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a ser algo salutar e legítimo para o professor. Indisciplina é um evento escolar que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos. O que fazer, então? Como interpretar claramente o que a indisciplina está indicando de forma indireta? Vamos por partes.

Em geral, o trabalho docente é compreendido como a associação de duas, digamos, grandes "dimensões". Uma que é a dos conteúdos específicos e outra que é a dos métodos utilizados. Ou seja, no ideário pedagógico, a fórmula da intervenção docente resume-se a uma equação como esta: "ensina-se algo de alguma forma".

Gostaríamos, a partir de agora, de adicionar a essa combinação pedagógica clássica um terceiro dado, que chamaremos de dimensão "ética" do trabalho docente. Assim, nossa fórmula pedagógica passaria a contar com mais um elemento: "ensina-se algo, de alguma forma, a alguém específico". Longe de psicologizar o ato educativo, o que se quer dizer com isso? A dimensão dos conteúdos refere-se a "o quê se ensina", a dimensão dos métodos ao "como se ensina", e a dimensão ética ao "para que se ensina": aquilo que delimita o valor humano e social da ação escolar, porque sempre inserido em uma relação concreta.

Essa é uma distinção importante porque os grandes problemas que enfrentamos hoje evocam, na maioria das vezes, este "para quê escola?". Acreditamos, portanto, que grande parte dos nossos dilemas de todo dia exija um encaminhamento de

natureza essencialmente éticos, e não metodológica, curricular ou burocrática.

Curiosamente, essa idéia parece apontar na mesma direção para a qual o aluno indisciplinado está incessantemente nos chamando a atenção. É essa a pergunta que ele está fazendo o tempo todo: para quê escola? Qual a relevância e o sentido do estudo, do conhecimento? No quê isso me transforma? E qual é meu ganho, de fato, com isso?

Temos conseguido responder essas perguntas quando direcionadas a nós mesmos? Qual a relevância e o sentido da escola, do ensinar e do aprender para nós, professores? Escola realmente faz diferença na vida das pessoas? Se ela marca uma diferença sem precedentes, por que ela geralmente é conotada como um lugar entediante, supérfluo, aquém da "realidade", inclusive para nós mesmos? Por que nos esforçamos em imaginar, tal como nossos alunos, que a "vida mesmo" está para além dos muros escolares? E por que é que o mundo deixou (e parece deixar cada vez mais) de parecer com um grande livro aberto?

Todas essas indagações são inadiáveis hoje em dia porque se o professores, na qualidade de profissionais privilegiados da educação, tiverem clareza quanto a seu papel e ao valor do seu trabalho, eles conseguirão ter um outro tipo de leitura sobre o cotidiano da sala de aula, sobre os problemas que se apresentam e as estratégias possíveis para o seu enfrentamento.

Por incrível que possa parecer à primeira vista, grande parte de nossos contratemplos profissionais pode ser resolvida com algumas idéias simples e eficazes, mesmo porque muitas das armadilhas que o cotidiano nos arma parecem ter nossa anuência, quando não nossa autoria. Portanto, rever posicionamentos endurecidos, questionar crenças arraigadas, confrontar posicionamentos imutáveis, debater-se contra fatalidades: eis algo que, antes de ser uma obrigação, significa uma oportunidade ímpar de vivência dessa profissão, de certo modo, extraordinária.

Para que isso possa ser otimizado, algumas premissas pedagógicas precisam ser preservadas (e fomentadas, é claro) no trabalho de todo dia, de sala de aula. E essas premissas ultrapassam o plano dos conteúdos e dos métodos, ou melhor, elas os abarcam.

Nada de muito complexo, ao contrário. Tendo-as em mente, todo o resto (disciplina, aproveitamento, interesse, credibilidade, sucesso escolar) virá a contento... Vale a pena apostar!

6. ALGUMAS PREMISSAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTAIS

Há, a nosso ver, alguns princípios éticos balizadores de nosso trabalho, e estes implicam, inicialmente, quatro elementos básicos, a saber:

* *o conhecimento*, que é o objeto exclusivo da ação do professor. O âmbito de atuação do professor é o essencialmente pedagógico. Portanto, ater-se ao seu campo de conhecimento e suas regras particulares de funcionamento, nunca à moralização dos hábitos, é uma medida fundamental;

* *a relação professor-aluno*, que é o núcleo do trabalho pedagógico, uma vez que o aluno é nosso parceiro, co-responsável pelo sucesso escolar, portanto. Mas é fundamental que seja preservada a distinção entre os papéis de aluno e de professor. Não se pode esquecer nunca que é dever do professor ensinar, assim como é direito do aluno aprender. Isso nem sempre é claro ainda para o aluno, principalmente aqueles do ensino fundamental, o que não significa que o mesmo deva acontecer conosco;

* *a sala de aula*, que é o contexto privilegiado para o trabalho, o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato. É lá também que os conflitos têm de ser administrados, gerenciados. É lá, e apenas lá, que se equacionam os obstáculos e que se atinge uma possível excelência profissional. Portanto, mandar aluno para fora de sala (e, no limite, para fora da escola) é um tipo de prática abominável, que precisa ser abolida urgentemente das práticas escolares brasileiras;

* *o contrato pedagógico*. Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula – e daquele campo de conhecimento em particular – precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser relembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias. Portanto, a medida mais profícua é a seguinte: jamais iniciar um curso ou um ano letivo sem que as regras de funcionamento dessa "sala de aula/laboratório" sejam conhecidas, partilhadas e, se possível, negociadas por todos. É na medida em que todos se sentem co-responsáveis pelo "código" de regras comuns que se pode ter parceria, solidariedade, um projeto conjunto e contínuo – o que, no caso do trabalho pedagógico, é mais do que necessidade, é uma exigência.

7. AS CINCO REGRAS ÉTICAS DO TRABALHO DOCENTE

Gostaríamos de finalizar essa breve incursão no tema disciplinar com a proposição de cinco *regras éticas*, assim como as temos denominado, as quais falam por si mesmas. Se o professor levar em consideração essas possíveis balizas de convivência no seu trabalho cotidiano, os seus "problemas" disciplinares deixarão de ser prioritários, uma vez que elas instauram a intervenção do professor, e não as condutas da clientela, como norte da ação escolar. Também, em nosso ponto de vista, trata-se do único antídoto contra o fracasso escolar ou os tais "distúrbios de aprendizagem", e até mesmo contra a terrível falta de credibilidade profissional que nos assola e da qual padecemos tão severamente nesses últimos tempos. E quais são essas regras?

* a primeiríssima regra implica a *compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula*. O aluno-problema não é necessariamente portador de um "distúrbio" individual e de véspera, mesmo porque o mesmo aluno "deficitário" com certo professor pode ser bastante produtivo com outro. Temos que admitir, a todo custo, que o suposto obstáculo que ele apresenta revela um problema comum, sempre da relação. Vamos investigá-lo, interpretando-o como um sinal dos acontecimentos de sala de aula. Escuta: eis uma prática intransferível!

* a segunda regra ética refere-se à *des-idealização do perfil de aluno*. Ou seja, abandonemos a imagem do aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria ter, e conjuguemos nosso material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno, tal como ele é, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais.

* a terceira regra implica a *fidelidade ao contrato pedagógico*. É obrigatório que não abramos mão, sob hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza de nossa tarefa em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também da dele. A visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. A ação do aluno é, de certa forma, espelho da ação do professor. Portanto, se há fracasso, o fracasso é de todos; e o mesmo com relação ao sucesso escolar.

* a quarta regra é a *experimentação de novas estratégias de trabalho*. Precisamos tomar o nosso ofício como um campo privilegiado de aprendizagem, de investigação de novas possibilidades de atuação profissional. Sala de aula é laboratório pedagógico, sempre! Não é o aluno que não se encaixa no que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que se possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico.

* a última regra ética, e com a qual encerramos nosso percurso, é a idéia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: *a competência e o prazer*. Quando podemos (ou conseguimos) exercer esse ofício extraordinário que é a docência com competência e prazer – e, por extensão, com generosidade –, isso se traduz também na maneira com que o aluno exercita o seu lugar. O resto é sorte. E por falar nisso, boa sorte a todos!

(Recebido em 01 de agosto de 1998; aprovado em 19 de novembro de 1998.)

* Professor da Faculdade de Educação da USP.



All the contents of this journal, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Biblioteca
Av. da Universidade, 308
05508-900 São Paulo SP Brazil
Tel.: +55 11 3818-3525
Fax: +55 11 3818-3148



revedu@edu.usp.br