

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensinar a ensinar: didática para a escola
fundamental e média - Amelia Domingues de Castro; Anna
Maria Pessoa de Carvalho; Organizadoras - São Paulo :
Cengage Learning, 2014.

8. reimpr. da 1. ed. de 2001.
ISBN 978-85-221-0242-6

1. Educação - filosofia 2. Ensino - finalidades e
objetivos 3. Ensino fundamental 4. Ensino médio I. Castro,
Amelia Domingues de. II. Carvalho, Anna Maria Pessoa de
III. Título.

01-0181

CDD-371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Didática: Educação 371.3


Ensinar a Ensinar

Didática para a Escola Fundamental e Média

Amelia Domingues de Castro
Anna Maria Pessoa de Carvalho
organizadoras

Daniel Gil Perez
Denice Barbara Catani
Elsa Garrido
Helena Coharik Chamlian
Laurizete Ferragut Passos
Manoel Oriosvaldo de Moura
Mari Eliza Dalmazo Afonso de André
Myriam Krasilchik
Sonia Teresinha de Sousa Penin
Vani Moreira Kenski

81945

 CENGAGE
Learning

Austrália • Brasil • Japão • Coreia • México • Cingapura • Espanha • Reino Unido • Estados Unidos

CAPÍTULO 4

A DISCIPLINA:

UMA QUESTÃO CRUCIAL NA DIDÁTICA

Helena Coharik Chamlian

4.1 Introdução

A questão da disciplina tem representado um grande desafio para a maioria dos professores em seu trabalho cotidiano, sendo objeto de constante alusão nos estudos e debates que envolvem os sistemas de ensino nos tempos atuais.

Segundo Maria Teresa Estrela, o termo disciplina é marcado pela sua polissemia. Podemos atribuir a ele vários sentidos que vão desde a designação de um ramo do conhecimento ou matéria de estudo até o de regra de conduta para fazer reinar a ordem em uma determinada coletividade e a obediência a essa regra. Além do mais, para essa autora, nas sociedades ocidentais de raízes culturais greco-latinas e judaico-cristãs, a evolução dos conceitos e das práticas disciplinares apresenta, *grosso modo*, o mesmo percurso:

... parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes, passa por um estágio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chega a uma concepção que valoriza sobretudo a interioridade e o engajamento livre do indivíduo.¹

Assim, não nos parece excessivo lembrar que já na obra de Comenio “Didática Magna”, publicada no século XVII, há um capítulo exclusivamente

¹ M. T. Estrela. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, p.16.

destinado à questão da disciplina escolar.² As palavras introdutórias desse capítulo são as seguintes:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: 'uma escola sem disciplina é um moinho sem água'. Efetivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele para necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa.(...) Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?³

Mais adiante, Comenio explica quando e por que a disciplina deve ser utilizada:

Antes de tudo, creio que é doutrina aceite por todos que a disciplina se deve exercer contra quem exorbita, mas não porque exorbitou (efetivamente o fato não pode desfazer-se), mas para que não exorbite mais.(...) Não deve empregar-se uma disciplina severa no que se refere aos estudos e às letras, mas apenas nos aspectos ligados aos costumes. Com efeito, se os estudos são adequadamente regulados (como ensinamos já), são, por si mesmos, atractivos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos.(...) Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos é, sem dúvida, em vão que se emprega a força. (...) É desta maneira que deve chegar-se a criar, nos alunos, um amor harmonioso dos estudos, se se quer evitar que a sua indiferença se transforme em hostilidade, e a sua apatia em estupidez.⁴

Com essas afirmações, o autor apresenta um dos significados atribuídos à disciplina que, durante muito tempo, servirá de base para sua compreensão, ou seja, o de sua importância na condução das tarefas escolares. Coerente com sua concepção sobre a arte de ensinar, cabe ao professor prevenir e vigiar para que a desobediência às regras não aconteça. Quando isso ocorrer, será porque o professor não soube controlar as ações dos alunos, nem prevenir a indisciplina, ou, então, tampouco ministrar um ensino atraente e motivador.

Na verdade, Comenio refere-se, no caso, a dois fenômenos distintos, subjacentes a essas afirmações: o primeiro deles diz respeito aos comportamentos dos alunos, incluindo as questões relativas à interação entre professores e alunos; o segundo está vinculado ao modo pelo qual são trabalhados os campos do conhecimento, organizados sob a forma de programas, que sugerem, por sua vez, a orde-

2 Comenio "Didática Magna", publicada no século XVII. João Amos Comenio. *Didática Magna*, Cap. XXVI.

3 Idem, p. 401.

4 Ibidem, pp. 402-3.

nação do raciocínio e dos procedimentos intelectuais, e que competem, de modo mais direto, ao professor estimular e desenvolver.

Assim, dependendo da forma pela qual o conceito é entendido estão a ele subjacentes fenômenos de ordem diversa, que, muitas vezes, ficam obscurecidos pela indistinção conceptual e que redundam no tratamento da questão de modo distinto e até contraditório.

Procuraremos nesse trabalho apresentar como as diversas concepções sobre disciplina foram formuladas pelos teóricos e práticos da Educação desde Comenio, buscando, com isso, esclarecer as raízes de alguns dos significados que o termo disciplina tem assumido, bem como compreender, com base neles, as funções previstas para as práticas de escolarização presentes até hoje.

A seguir, buscaremos, mediante a apresentação das recorrências presentes nos relatos de pesquisa sobre a sala de aula na atualidade, extrair sugestões para a formação de professores, tendo como eixo o tratamento da questão da disciplina na sala de aula.

4.2 A Disciplina e a Atividade Intelectual

Os princípios de eficiência e ordem que encontramos expressos nos fundamentos dos métodos propostos por Comenio e apresentados no trecho acima – citado pelo prisma da questão disciplinar – foram também utilizados pelos jesuítas, na França do século XVII. Além disso, segundo Durkheim, incorporaram na ação educativa uma característica típica da ética cristã: a idéia do dever.⁵

A ação dos jesuítas não se limitou apenas a estabelecer um padrão de trabalho escolar. Para Durkheim, ela chegou a determinar a própria concepção de educação intelectual. Segundo ele, na Antiguidade, a educação intelectual tinha como objetivo comunicar à criança um certo número de talentos determinados, instrumentos necessários ao exercício de um papel na sociedade. O Cristianismo, ao contrário, assumiu rapidamente a perspectiva de que formar um homem não era ornamentar seu espírito com certas idéias, nem lhe fazer contrair certos hábitos em particular, mas criar nele uma certa disposição geral do espírito e da vontade, que lhe fizesse ver as coisas em geral sob uma perspectiva determinada.⁶

Nesse caso, concebia-se a escola como um local purificado, distante do mundo adulto, desenvolvendo conteúdos fictícios, única e exclusivamente com o

5 De acordo com Durkheim, com os jesuítas teve nascimento o sistema pedagógico que fez do dever escrito o dever escolar típico. Cf. DURKHEIM, E. *L'évolution Pédagogique en France*, p.248.

6 Idem, pp. 36-7.

objetivo de se constituírem em uma perpétua lição de moral. Seu propósito não era, por exemplo, fazer compreender as civilizações antigas, mas, simplesmente, ensinar a falar e a escrever em grego e latim. Assim, o ambiente greco-romano em que se fazia viver as crianças era vazio de tudo o que era greco-romano, para se tornar uma espécie de meio irreal/ideal, povoado, sem dúvida, de personagens que haviam existido na história, mas que não mantinham mais nada de histórico. Não passavam de figuras emblemáticas, símbolos da virtude ou do vício.

Do ponto de vista pedagógico, as práticas da educação jesuítica eram habilidosamente planejadas. Regulamentavam minuciosamente o estudo e o recreio e recorriam sistematicamente ao sentimento de emulação, importante recurso para o esforço. As classes eram divididas em decúrias ou em partidos opostos, como romanos e cartagineses, com seus cônsules, tribunos, etc. Estes cargos eram conquistados com o estudo e a disciplina. Como resultado, os jesuítas obtinham uma formação disciplinada, sem o uso de recursos violentos, mas freqüentemente através de um grande exercício mental.⁷

Podemos dizer que durante os séculos XVIII e XIX as práticas escolares não se alteraram substantivamente e a concepção de que a disciplina era importante para a atividade intelectual vara os tempos.

Desse modo, vamos verificar que, no início desse século, Alain, autor dos *"Propos sur l'éducation"*,⁸ ainda argumentava que a intervenção constante do professor em relação aos alunos visaria a calma, a estabilidade, o domínio de si mesmo, sem os quais não poderiam encontrar os modelos. Assim, em vez de ceder às solicitações do "devaneio errante", de uma agitação destemperada, tratava-se de ajudá-los a canalizar e a aproveitar as suas próprias riquezas: "é preciso que a criança conheça o poder que tem de se governar".⁹

Mais recentemente, nos anos 80, Carlos Eduardo Guimaraes¹⁰ retoma essa perspectiva, aprofundando o sentido da disciplina para o domínio de qualquer campo do conhecimento; afirmando que "...disciplinar-se é aceitar as exigências que o objeto nos impõe e que se manifestam a nossa consciência como normas",¹¹

7 A respeito da organização das classes no sistema jesuítico desse período, são bastante ilustrativos os exemplos que inspiraram Michel Foucault em sua análise sobre o poder disciplinar. V. M. Foucault, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, pp. 133-4.

8 ALAIN, *Propos sur l'éducation*. Paris: Rieder, 1932.

9 Para a transcrição das citações utilizamos a tradução brasileira dos *Propos*, publicada com o título de *Reflexões Sobre a Educação*, p. 4.

10 Carlos Eduardo Guimaraes é professor do Departamento de Ciências da Educação do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da Unesp de Araraquara, SP.

11 Carlos Eduardo Guimaraes, A disciplina no processo ensino-aprendizagem. In: *Didática*, v. 18, p. 34.

o autor procura demonstrar que a disciplina visa ao domínio do objeto. Nesse sentido, a disciplina do aluno buscará a plena efetivação do processo de aprendizagem, pelo domínio da matéria de estudo, o que implica não só a assimilação de dados, mas, também, o domínio da organização lógica que lhe é peculiar e, portanto, uma submissão às suas leis estruturais.

A função do professor, nesse caso, é dar oportunidade para a matéria se manifestar, promovendo o confronto entre ela e a consciência do aluno.¹² O significado de disciplina utilizado por Guimaraes está, desse modo, mais próximo do sentido de formação do espírito, pelo exercício e esforço intelectual.

Pela descrição até aqui realizada, podemos perceber que a disciplina, relacionada à atividade mental ou como atitude intelectual, aparece sobretudo como elemento ou requisito importante do processo de aprendizagem do aluno.

Poderíamos afirmar que nessa perspectiva a disciplina escolar, os exercícios escolares, por si próprios, e muitas vezes sem a necessidade de organizar uma aprendizagem particular das qualidades do caráter, são considerados suficientes para desenvolver as virtudes humanas fundamentais. Durkheim, na obra que consagrou à educação moral, afirma que a influência educativa das disciplinas intelectuais decorre de que nossa moralidade tem base na inteligência, pois somos seres inteligentes e "...nosso fim deve ser o de fazer de cada um de nossos alunos, não um poço de ciência, mas uma Razão completa".¹³

4.3 A Disciplina e a Formação do Caráter

A disciplina para a formação do caráter tem como objetivo primordial colocar a criança em contato com as regras morais, desenraizá-la da selvageria natural que caracterizaria a infância. Buisson, em seu dicionário pedagógico, afirma que:

Para dominar o egoísmo natural, a criança não pode constranger-se a si própria, porque não sente necessidade disso. Cumpre, pois, que a coerção lhe venha de fora; e proceda do sentimento de dever que lhe é inculcado. (...) Ora é justamente para dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade deve ser empregada.¹⁴

Concebida como ser selvagem, a criança deveria ser afastada o mais rápido possível desse estado por intermédio da Educação: "O estado selvagem é a inde-

12 Idem, p. 38.

13 DURKHEIM, E. *L'éducation Morale*. p.

14 Cf. BUISSON. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, 2 v.

pendência em relação às leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a pressão das leis.¹⁵

A criança representaria, desse modo, tudo o que no homem é insuficiência e negatividade. Ela estaria distante do ideal, do inteligível, da pureza. Nesse sentido, o mestre, representante dessas virtudes, teria naturalmente o poder e autoridade para agir sobre ela, para encaminhá-la no longo e penoso caminho da sabedoria e da virtude.

Com base nesse pressuposto, Durkheim, por exemplo, apresenta argumentos em favor da autoridade do professor em relação ao aluno, porque concebe o espírito infantil como extremamente maleável, aproximando a ação pedagógica da sugestão telepática. A criança está, diante do educador, num estado de passividade, que é decorrente de sua vontade ainda rudimentar e de sua consciência que não contém senão um pequeno número de representações incapazes de lutar contra as que lhes são sugeridas. É, pois, muito acessível ao contágio do exemplo, muito inclinada à imitação. Por outro lado, o mestre tem, naturalmente, uma ascendência sobre o aluno, pela superioridade de sua experiência e cultura, que darão à sua ação o poder eficaz necessário.¹⁶

A disciplina, principal instrumento de ação do professor, é também justificada como via de acesso aos valores essenciais. Considerada em sua totalidade, faz a criança viver a experiência do “poder moral”, de uma “realidade moral”; um comportamento que ultrapassa os caprichos, os humores, os desejos tanto dos alunos quanto do professor; uma autoridade que os transcende, que não é a vontade de um sujeito determinado, que não será, portanto, submetida a variações, arranjos, negociações ou aos interesses individuais. O conjunto de regras constitui iniciação à ordem moral, em que cada um passa a sentir-se submetido às mesmas obrigações e assim unido a todos os demais.¹⁷

A esse respeito, são bastante sugestivas as considerações de Alain sobre as diferenças entre a vida na família e na escola. Segundo ele, a família não permite à criança desenvolver-se suficientemente: “...a família instrui mal e, até, educa mal”,¹⁸ porque põe em jogo sentimentos vigorosos. Toda falta na família é ofensa contra a afeição e julgada como tal. Do mesmo modo, o desconhecimento da regra exterior e sua desobediência levam a criança facilmente ao arrebatamento, ou à timidez e

15 KANT, I. *Éducation*, p. 3.

16 DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*, pp. 54-5.

17 Georges Snyders, comentando esta característica da Educação tradicional, afirma que não se pode negar uma certa conexão entre as atividades escolar e a religiosa. Pergunta, então: “Os modelos, a um tempo transcendentais e imanentes, não possuem um caráter quase sagrado? Cf. G. Snyders. *Pedagogia Progressista*, p. 24.

18 ALAIN. Op. cit. p. 18.

à vergonha. Desse arrebatamento não se livrará senão por atividades regradas que encontrará na escola.

Do mesmo modo que diferencia a vida na família e na escola, Alain compara pais e professores, enfatizando o papel que estes últimos devem representar. Assim, enquanto o amor dos pais é impaciente, “...o bom mestre é assaz indiferente, e quer sê-lo, e se exercita em sê-lo”.¹⁹ É, portanto, insensível aos apelos afetivos, pois, segundo ele, o que conta na escola é o *verdadeiro* e o *justo* (os grifos são nossos). Para Alain, só essa indiferenciação pode levar a criança à autodisciplina e ao trabalho.

Um universo assim considerado, em que a disciplina, os exercícios metódicos e precisos permitem pouco a pouco que a criança se liberte de sua natureza arrebatada e que tenha acesso aos modelos morais, só será possível se a escola instituir um domínio particular, onde os acontecimentos não se passem como “na vida”: “A escola prepara para a vida, voltando as costas à vida”.²⁰

Nesse conjunto de pressuposições, fica claro que a criança é sujeito da educação pelas suas fraquezas. A todo momento é apresentada por expressões como: instabilidade, irregularidade, incapacidade de se dominar, tendência a todos os excessos. Daí porque é natural que o professor intervenha, já que ele, por estar mais próximo dos modelos a serem inculcados, poderá ser capaz de conduzi-las até eles. O professor desempenha um papel que permanece a uma certa distância de seus alunos. Ele é, de certo modo, o representante dos “homens superiores” aos quais serve de apresentador.

Podemos dizer, em última instância, como Charlot, que a relação essencial não é a da criança com o adulto, mas a da natureza corrompida com a verdade e a virtude. Nesse caso, é preciso, portanto, que o adulto seja portador da verdade e da virtude. A criança deve, pois, ser submetida ao pedagogo, representante da sabedoria, mas afastada da vida social adulta, onde reina a corrupção.²¹

Uma escola assim concebida não percebe antinomia alguma entre a disciplina, a restrição, as sanções e os castigos corporais e o progresso do aluno. A autoridade do mestre é percebida como força que, longe de esmagar, libera e dá impulso.

4.4 A Disciplina e as Motivações Interiores

Os significados do conceito de disciplina até aqui apresentados não esgotam as possibilidades de justificação do uso das práticas disciplinares. Além do mais,

19 Idem, p. 23.

20 Chateau, Op. cit., p. 60.

21 Cf. Bernard Charlot. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ele pode ser entendido não apenas como restrição e coação à atividade e ao comportamento do aluno – e nesse sentido representar a sua submissão –, mas também como expressão de seu desenvolvimento e maturidade.

Paul Nash²² afirma que a restrição extrema só produz efeito educativo sobre a criança quando gera a auto disciplina e, para ele, isso acontece muito mais raramente do que nos inclinamos a acreditar. Prosseguindo seu raciocínio, acrescenta:

O treinamento de crianças não é difícil, tal como treinamos cães ou soldados por meio do processo de condicionamento, de modo que adotem hábitos aparentemente disciplinados. O perigo é que venhamos a aceitar tais hábitos como evidência de disciplina íntima.²³

Claparède foi bastante explícito a esse respeito, afirmando que não se pode realizar o “milagre” de preparar crianças para serem cidadãos livres, que obedeçam a motivos interiores, ensinando-as, durante vinte anos, a serem escravas de uma autoridade externa.²⁴

Para Guimarães, por sua vez, “...é através do conhecimento das leis, das necessidades, que o homem se liberta [e, nesse sentido] Libertar-se é disciplinar-se”.²⁵

Nos dois argumentos, fica claro que o critério para eficácia da disciplina não se deve basear no comportamento atual da criança, no momento em que o professor esteja próximo dela para discipliná-la, e sim no comportamento futuro que a disciplina encorajará, no que acontecerá quando a mão coatora do professor tiver sido afastada, no padrão permanente de autocontrole que a criança seja ajudada a desenvolver.

Acreditamos que chegamos ao cerne do estudo da disciplina e de sua função, quer se considere a ótica do ensino, ou da instrução, quer se pense na formação do caráter. De uma certa forma, toda a discussão aqui realizada nos conduz à sua intencionalidade, ou seja, ao tipo de indivíduo que se pretende formar: dependente e submisso à vontade de outrem; autônomo e responsável por seus atos.

Na verdade, a discussão travada desde o final do século XIX com o advento dos métodos ativos de ensino tinha como pressuposto encontrar alternativas para as tarefas escolares. Valendo-se da adesão *a priori* do espírito da criança, “natu-

22 Paulo Nash. *Autoridade e Liberdade na Educação – Uma Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

23 Idem, p. 133.

24 Cf. E Claparède. *A educação funcional*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1954.

25 Carlos Eduardo Guimarães. Op. cit., p. 36.

ralmente” aberto ao conhecimento, preconizavam a liberdade como meio; tinham como fim a disciplina interior livremente consentida.

Toda a argumentação dos escolanovistas parte do reconhecimento da existência na criança e no adolescente de certas forças que “urgem por se desenvolver e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina – para logo termos uma base sólida por onde construir.”²⁶

Assim, para eles, interesses fortes equivalem à vontade forte: aquilo que chamamos de fraqueza de vontade é, usualmente, deficiência de interesses. Uma pessoa que possa ser persuadida a fazer algo que não deseja realmente fazer não tem nenhuma concepção clara quanto aos seus verdadeiros interesses. O perigo existente na excessiva disciplina externa é que ela ajuda a produzir pessoas que não têm interesses fortemente desenvolvidos; são de vontade fraca e, por isso, cedem facilmente e se deixam conduzir.

Ao contrário, crianças e jovens cujos interesses estejam ativamente engajados em seus estudos não precisam ser policiados. Uma liberdade considerável pode ser-lhes concedida, não para que se evite a disciplina genuína, mas para que lhes seja permitido assumirem responsabilidades maiores e menos artificiais, cujo desempenho evoque nas crianças o sentimento íntimo de ordem.

Esses argumentos caracterizaram no essencial as propostas de novos métodos de ensino que, desde o movimento escolanovista, procuram, entre outras coisas, equacionar a questão da disciplina na formação do ser humano, considerando especialmente o fato de que boa parte dela se dá na instituição escolar.

Não pretendemos enumerar aqui todas as tendências e movimentos, que desde o escolanovismo, de algum modo, propuseram alternativas para as práticas escolares de caráter disciplinador, já que as diferenciações essenciais estão contidas nas concepções acima apresentadas. De qualquer forma, devemos mencionar que algumas delas, como as propostas não-diretivas de Rogers e Neill, por exemplo, procuraram explorar ao máximo as decorrências da idéia de que os alunos podem auto-regular-se e que, portanto, não há necessidade de imposições para que eles encontrem ou percebam seus interesses e motivações genuínos.

Por outro lado, o condicionamento da relação pedagógica pela instituição escolar sempre constituiu um obstáculo à disseminação de práticas docentes de caráter menos diretivo, uma vez que estas sempre foram percebidas como ameaça à forma de organização e de trabalho típicos da atividade escolar. Esse condicionamento explica também por que essas propostas muitas vezes foram consideradas ingênuas, visionárias e até escamoteadoras do que se concebe como o essencial da tarefa pedagógica: apontar uma direção ao trabalho do aluno.

26 John Dewey. *Vida e Educação*. pp. 82-3.

Além disso, o caráter acelerado das mudanças que afetaram as condições de trabalho na escola, como: a massificação do ensino, as novas funções sociais que lhes são atribuídas, a mudança da imagem social do professor e o valor atribuído à própria Educação acentuaram as dificuldades de consecução de propósitos pedagógicos que favorecessem a autonomia.

4.5 O que as Pesquisas têm Demonstrado

Procuraremos focalizar, neste momento, a maneira pela qual essas concepções de disciplina têm se traduzido no funcionamento cotidiano da atividade escolar, tendo como base investigações e análises sobre as práticas escolares e suas representações no discurso dos professores.

Estudos recentes sobre um fenômeno denominado por alguns de “mal-estar docente” ou de “burnout”²⁷ por outros, empregados para “...descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”,²⁸ apontam que os problemas de disciplina enfrentados pelos professores estão entre os principais fatores a provocar exaustão emocional, ou a “síndrome da desistência” (quando as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhes parece inútil) e levando, muitas vezes, ao abandono da profissão.

Nesse sentido, a questão da disciplina, que sempre esteve presente no contexto de atuação dos professores, parece adquirir um relevo cada vez maior, especialmente no momento em que se operam transformações no significado social da escolarização.

Já no início dos anos 80, pudemos verificar a importância desse tema, quando, em pesquisa realizada nas séries iniciais de uma escola de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo, a observação das práticas docentes em sala de aula sugeria que, para os professores, a disciplina na escola era uma premissa crucial. No ano seguinte, complementamos a pesquisa junto aos professores daquela mesma escola, organizando uma discussão sistematizada sobre os dados observados e tivemos a oportunidade de confirmar nossas primeiras impressões. Durante a discussão, uma das professoras formulou um conceito de disciplina aceito, em princípio, pela maioria dos presentes, que dizia o seguinte: “*Para nós, na escola – eu acho que todas aqui concordam comigo – a disciplina seria: bons hábitos, saber manter-se sentado, saber ouvir, falar, saber formar fila, respeitar o próximo...*”

27 Cf. José M. Esteve. *O mal-estar Docente*. Lisboa, Ed. Escher, 1992. CODO, Wanderley (Org.). *Educação, Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

28 Idem, p. 98.

Esclarecendo o significado de bons hábitos, a professora incluiu também: “*hábitos de higiene, limpeza, assiduidade, saber pedir licença, ter amor à pátria, conceitos de moral e civismo.*”²⁹

Naquela ocasião, interpretamos essas afirmações explorando os elementos constantes da situação estudada, o que nos levou a considerar o conceito de disciplina associado à conversão da escola em um ambiente moral organizado. Entendemos que os pressupostos pedagógicos que sustentavam essa conversão repousavam fundamentalmente sobre a importância atribuída à ação disciplinar na formação dos indivíduos. A disciplina era o meio que a escola utilizava para dar conta de sua função moralizadora, já que a equipe escolar considerava cumprir suas atividades num meio social difícil e sem os pré-requisitos necessários para a escolaridade.

Quais os indícios presentes na situação estudada que nos permitiram formular essa hipótese?

Um deles encontrava-se no clima de religiosidade que envolvia a escola. Este clima foi verificado tanto nos documentos oficiais da escola, como nas práticas educativas, e manifesto nos objetivos do plano escolar, como, por exemplo: “desenvolver uma educação humanista e cristã”; ou nas expressões encontradas nas lousas da sala de aula: “Se eu for obediente, Deus me amará sempre”.

Outro forte indício do sentido moralizador das ações dos professores dizia respeito à idéia de que a escola e a família devem cooperar na educação das crianças. Essa referência foi constante e crucial em nossa discussão com os professores.

No plano das práticas pedagógicas, vários aspectos observados sugeriam a legitimação da hipótese de coerência do modelo moral, como, por exemplo: humilhação sistemática das crianças, a auto-identificação das professoras como autoridade e a preocupação com a disciplina, sempre mais importante do que qualquer preocupação didática.

Assim, na sala de aula, o professor, como autoridade, limitava ou tentava limitar a movimentação física e a própria fala do aluno a pretexto de que a disciplina é um pré-requisito para o ensino. Nos relatórios de observação das aulas, as palavras mais freqüentemente registradas na fala das professoras foram: “senta”; “fica quieto(a)”; vamos calar a boca?”

A organização da aprendizagem da leitura e da escrita também pode ser enquadrada como integrante desse modelo e, em muitos casos, semelhante às ações das escolas de Lyon do século XVII, descritas por Michel Foucault³⁰: classes

29 Cf. H. C. Chamlian. *A Relação Pedagógica e a Formação do Professor*: uma tentativa de intervenção. São Paulo: FEUSP, 1988

30 M. Foucault. *Vigiar e Punir*. O nascimento da prisão. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

organizadas de acordo com a família silábica dominada, remanejamentos mensais que não levavam em conta os vínculos estabelecidos pela criança com seus colegas e, até mesmo, com o professor; o ensino do código escrito desvinculado de seu significado semântico, sustentado por atividades de cópia e memorização que tornavam a aprendizagem puramente mecânica.

Apesar da presença massiva desses indicadores, tanto nas observações de sala de aula, como na discussão com os professores, foi possível vislumbrar um quadro mais complexo que dava conta de outras práticas ou elementos aparentemente isolados e contraditórios ao modelo descrito, sugerindo-nos que alguns professores estavam identificados com práticas ou concepções mais integradoras. Uma das professoras observadas parecia enquadrar-se nesse caso: muito ativa, cheia de energia, falava alto, tocava nas crianças, dirigia-lhes cumprimentos, exigia sua participação e escutava-as atentamente, cada vez que se exprimiam; estimulava sua imaginação e, à medida que lhes dava direito à palavra, sabia exigir seu silêncio quando ele era indispensável.

Durante a discussão com as professoras, uma delas, por exemplo, resistiu à imagem de uma população de crianças completamente anômica, sugerida por algumas observações em sala de aula e pela fala de outras colegas. Com essa atitude, inclusive, muitas das perspectivas apresentadas foram se matizando, revelando que, na prática, muitas delas não conseguiam ser coerentes com o modelo moralizador que diziam adotar.

Ficou evidente que o problema de comunicação com as crianças estava longe de ser dominado por aquelas professoras. Mas é preciso dizer, também, que elas tentavam, em pequenas doses e de acordo com o seu grau de imaginação.

Pesquisas mais recentes, também de caráter etnográfico, apontam práticas semelhantes às verificadas no estudo acima descrito, demonstrando algumas recorrências de situações na prática cotidiana no que diz respeito à questão disciplinar. Alguns desses estudos referem-se a séries mais adiantadas na escolarização, o padrão de atuação, porém, é bastante semelhante ao adotado com os alunos de menor idade.

Desse modo, o estudo de Maria Cristina Vilaça, que trata especificamente do desenvolvimento da autonomia no trabalho com alunos de 5^{as} séries, cita a grande quantidade de tempo de trabalho perdido, na maioria das aulas, "com as 'brincas', o chamar a atenção para a conversa, o barulho".³¹ Às vezes, as "brincas" eram constituídas por longos discursos entediantes que acabavam por provocar maior dispersão e barulho.

31 M. C. G. Vilaça. *A Prática da Autonomia na Sala de Aula: estudo de caso numa classe de 5ª série*, p. 42.

Podemos dizer que, nesse caso, o sentido moralizador da disciplina ainda é componente freqüente do trabalho escolar e que o professor assume o papel de regulador do comportamento dos alunos.³² Muitas vezes, esse objetivo associa-se à exigência da disciplina como pré-requisito para o trabalho e para a aprendizagem, gerando um círculo vicioso difícil de ser ultrapassado.

As necessidades de caráter motor, como a de movimentar-se, podem ser "percebidas" pelo professor como algo que perturbe e que deve ser evitado. Ferrari, a partir de sua investigação, afirma, por exemplo, que a maioria dos professores não percebe que as crianças e os adolescentes têm necessidades motoras, exigem silêncio e são intolerantes ao barulho ou à movimentação dos alunos.³³

Por outro lado, quando os professores têm mais tranquilidade em relação ao barulho, ou quando a aula está melhor estruturada, as questões de disciplina são minimizadas. Porém, se as atividades desenvolvidas em sala de aula são rotineiras e pouco diversificadas, as tensões tendem a aparecer com maior freqüência.

O estudo de Vilaça aponta nesse caso que, grosso modo, os procedimentos utilizados em sala de aula concentram-se, na maior parte das vezes, em: propor ou corrigir exercícios, utilizar o livro didático como fonte quase exclusiva de informação e, mesmo para alunos de 5ª série, o uso da cópia, especialmente para restabelecer uma certa ordem na classe, ou até como recurso didático, na falta de outra alternativa para manter os alunos ocupados.

A despeito da presença majoritária de atividades rotineiras e pouco diversificadas, o estudo de Vilaça aponta, também, momentos em que atividades que favoreciam o desenvolvimento da autonomia puderam ser observadas, permitindo à autora considerar que "...quando a atividade proposta desperta o interesse dos alunos e instiga sua reflexão, a participação tende a aumentar".³⁴

Do ponto de vista das interações em sala de aula, podemos dizer que as pesquisas têm demonstrado que o conceito de disciplina presente na prática dos professores aproxima-se principalmente de seu sentido moralizador, de formação do caráter. Mas, mesmo nesse caso, ela é encarada a partir de seus indícios exteriores,

32 No estudo de Vilaça há uma passagem que, a nosso ver, expressa bem essa situação. Na situação de pesquisadora, a autora percebeu que alguns professores começaram a reparar para onde se dirigia seu olhar na classe, como uma forma de saber onde estava acontecendo alguma coisa diferente e geralmente tomavam alguma providência, dando broncas ou chamando a atenção dos alunos. Refletindo sobre o fato, Vilaça pondera "acerca da necessidade que o professor tem de mostrar que exerce o controle sobre a classe, ou que controla a situação e que [poderia ser julgado] incapaz ou incompetente por não ter esse controle, ou ainda questionar sua autoridade e competência profissional". Op. cit. p. 64.

33 Cf. S. C. Ferrari. *Necessidades dos Alunos de 5ª série Segundo seus Professores*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC.

34 M. C. Vilaça. G. Op. cit. p. 84.

ou seja, pela manifestação dos comportamentos dos alunos, não se levando em conta suas motivações e interesses, criando "...formas ilusórias de participação".³⁵ Podemos enfatizar que, sobretudo, está longe do horizonte dos professores a criação de situações que permitam a atribuição de responsabilidades aos alunos nas formas de organização do trabalho.³⁶

4.6 A Sala de Aula e as Regras para seu Funcionamento

Nesse momento, a intenção é tirar algumas lições a partir das considerações sobre as concepções de disciplina e o que as pesquisas têm demonstrado, afim de traçar algumas diretrizes para a atuação do professor.

Na sala de aula, lugar privilegiado da prática docente, desenvolve-se uma relação de natureza pedagógica que envolve fundamentalmente a transmissão de saberes, mediante interações de caráter intelectual e afetivo.

No tocante à disciplina na sala de aula, considerando as principais acepções acima apresentadas, podemos dizer que o professor assume dois papéis básicos, de acordo com terminologia usada por Estrela: *agente normativo* e *organizador da aula*.³⁷

Desse modo, independentemente da natureza dos fundamentos do sistema disciplinar admitidos por cada professor, segundo Estrela, "é indubitável que ele exerce uma função de inculcação normativa, tornando-se assim veiculador de uma ética, de uma moral e de uma axiologia, que fazem parte do currículo expresso e oculto da escola".³⁸ Portanto, as regras de comportamento instituídas pelo professor ou que ele leva os alunos a instituírem têm necessariamente um quadro de valores como referência, que traduz sua interpretação sobre o sistema axiológico veiculado pelo sistema educativo, seu próprio projeto educativo, e para autora, inclusive a interpretação que o docente faz da ética profissional.

Do ponto de vista da ética profissional, Estrela amplia suas considerações a partir de estudos realizados sob sua orientação, que puseram em evidência um consenso total quanto ao grau muito importante atribuído ao dever do professor "...mostrar disciplina e método, de manter uma atitude dialogante e aos valores de responsabilidade, verdade e honestidade".³⁹ O consenso, no entanto, é rompido

35 A expressão é de Maria Teresa Estrela.

36 Cf. Maria Teresa Estrela. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Ed., 1994.

37 Maria Teresa Estrela. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Ed., 1994, p. 100.

38 Ibidem, p. 115.

39 Ibidem, p. 117.

quando se trata de admitir como regras para os alunos o poder de discutir a avaliação ou as regras de funcionamento da sala de aula.

Nesse sentido, conclui a autora que é necessário promover-se, entre a classe docente, um amplo debate a respeito do tipo de profissionalismo e de profissionalidade subjacente às suas práticas, de modo que se discutam os conceitos que mais têm contribuído para caracterizar a cultura ou as subculturas profissionais. Acrescenta, por fim, que entre estes conceitos o de disciplina, "tão marcante para a auto e hetero-imagem do professor" e o conceito de justiça como igualdade de tratamento de todos os alunos parecem ser bastante relevantes nas circunstâncias atuais, em face dos desafios que se colocam para a escola em todos os países.

Por outro lado, se consideramos o professor como agente organizador das aulas, várias pesquisas, que têm como foco central a interação entre professor e alunos, têm destacado o seu papel como agente de indisciplina. Os estudos liderados por Emmer e Evertson, na primeira metade dos anos 80, com turmas de todos os níveis da escola fundamental nos EUA, põem em evidência a importância do planejamento e dos primeiros dias de aula para a criação de um clima favorável à aprendizagem, bem como caracterizam os comportamentos dos docentes que foram identificados como bons ou maus organizadores da aula.⁴⁰

Assim, os bons organizadores estabelecem bem as regras e oferecem direções precisas, apresentam claramente as suas expectativas quanto aos comportamentos dos alunos, respondem a eles de forma consistente, intervêm mais prontamente para parar o desvio e utilizam mais frequentemente as regras em caso de indisciplina. Os professores maus organizadores utilizam regras vagas nem sempre reforçadas, dão direções pouco precisas, comunicam ambigualmente as suas expectativas, são inconsistentes nas suas respostas à maior parte do comportamento desviante dos alunos, ignoram mais vezes esse comportamento, não evocam as suas conseqüências e reagem com lentidão.

Esses estudos concluem, portanto, que a função organizativa desempenhada pelo professor tem um efeito preventivo da indisciplina.

4.7 Considerações Finais

Como já adiantamos anteriormente, apresentamos as diversas concepções de disciplina que se formularam ao longo da evolução dos processos de escolarização, bem como as pesquisas mais recentes que, mergulhando no trabalho cotidiano de sala de aula, têm revelado aspectos cruciais para sua compreensão, com o intuito de colocar ao alcance dos professores os estudos que abrangem o seu campo de ação.

40 Apud, Maria Teresa Estrela. Op. cit. p.81.

Com isso, pretendemos, também, dar-lhes possibilidade de construir os seus próprios instrumentos de análise e de interrogação sobre esse campo e, acima de tudo, de analisarem a si próprios como instrumentos de modificação dessa realidade.

Tais propósitos evocam implicitamente, tanto na formação inicial, quanto continuada, o domínio de procedimentos que nos remetem à investigação-ação, que por suas características, parece-nos, oferecem a possibilidade de que o próprio professor possa construir, a partir deles, esquemas de análise e interpretação. Sobre tudo, pretendemos evitar que, mais uma vez, se imponham, como únicos possíveis, quadros analíticos formulados por especialistas que substituam o professor, ou falem por ele, no processo de reflexão que necessariamente o conduzirá a uma independência maior em suas decisões.

Não pretendemos, no entanto, nos eximir em relação às decorrências que podemos extrair do percurso que realizamos e, por essa razão, julgamos poder também apresentar nossa contribuição para esse processo.

Retomando o trabalho de Maria Teresa Estrela, em suas considerações sobre a formação de professores, na perspectiva das questões de disciplina, o domínio de competências técnicas e relacionais surge como pressuposto fundamental para qualquer projeto dessa ordem.

Há, entretanto, um aspecto que gostaríamos de sublinhar que, segundo nosso entendimento, consiste no cerne da relação pedagógica, isto é: seu condicionamento ao saber a ser transmitido pelo professor e apropriado pelo aluno.

Como vimos, quando o professor era o principal depositário do saber transmitido na escola, sua autoridade fundamentava-se nesse saber e era por ele legitimada. A análise que Foucault faz das instituições sugere, também, uma relação originária de poder em sua constituição. Parafraçando Estrela, verifica-se que a natureza do campo pedagógico dificilmente liberta a relação pedagógica do caráter de violência inerente à sua origem.

Porque ligada à imposição de um saber, a relação pedagógica fica inevitavelmente afectada de um caráter de violência que não é apenas simbólica, violência que o caráter coercitivo da escolaridade obrigatória não permite de modo algum escamotear.⁴¹

Por outro lado, na medida em que a relação pedagógica é condicionada pelo saber a ser transmitido, as atividades propostas para a conquista desse saber determinam os tipos de contatos estabelecidos entre o professor e seus alunos.

As atividades de aprendizagem pressupõem a existência de uma organização que cria tarefas, distribui papéis aos alunos e ao professor, estipula

41 Maria Teresa Estrela. Op. cit. p. 37.

regras e instruções, abre ou fecha canais e redes de comunicação, institui formas de controle.⁴²

Conseqüentemente, essa organização estimula ou inibe formas diferentes de exercício da autoridade, de disciplina.

A autora conclui, mais adiante, que ao professor só resta abster-se de toda a violência desnecessária, e *legitimar* aos olhos dos alunos a sua função, reforçando a sua autoridade pela competência profissional de ordens científica e relacional. Dizendo em outros termos, trata-se hoje, sobretudo, de conquistar o respeito dos alunos em todos os domínios envolvidos no trabalho docente, ou seja: no domínio intelectual (demonstrando capacidade de reflexão, de análise da realidade, de ir além do senso comum); no domínio ético (demonstrando ter princípios, sabendo estabelecer parâmetros, revelando senso de justiça e de firmeza de caráter, bem como compromisso com o bem comum); no domínio profissional (sendo competente, apresentando domínio do conteúdo e da metodologia de trabalho, demonstrando interesse e ânimo, preparando as aulas) e, finalmente, no domínio das relações humanas (percebendo e respeitando o outro como pessoa).

Na construção dessa competência que, como vimos, se refere a aspectos muito precisos da prática do professor, não podemos menosprezar, porém, os aspectos mais gerais e amplos dessa formação, também observados por Estrela:

Numa perspectiva global do trabalho de formação de professores, a reflexão científica deve ser integrada numa reflexão filosófica, nomeadamente de caráter axiológico e ético que facilite ao professor uma tomada de posição sobre os complexos problemas deontológicos levantados pela situação de indisciplina.⁴³

Chegamos ao ponto primordial: com a instituição escolar em crise, com a função docente socialmente desvalorizada, com a destituição de poder do professor, tendo em vista que não é mais o detentor exclusivo do saber, com as sucessivas tentativas por parte das administrações dos sistemas de ensino de retirada de autonomia do professor, será possível legitimar sua função aos olhos dos alunos?

A própria autora admite que as competências técnicas e relacionais reclamadas pelo processo de universalização da escolarização pressupõem uma formação profissional adequada que raras vezes é facultada ao professor. "Assim como [pressupõem] um quadro institucional e recursos materiais que tornem a escola num espaço de trabalho mas também num espaço de vida".⁴⁴

Não nos devemos esquecer, sobretudo, que, a despeito de todas as vicissitudes pelas quais a escola e a profissão docente têm passado é na escola que a relação

42 Idem, p. 40.

43 Ibidem, p. 88.

44 Ibidem, p. 26.

pedagógica acontece e que esta relação professor-aluno é algo que continuamente se constrói e se reconstrói e que compete primeiramente ao professor organizar o trabalho coletivo em sala de aula, para tornar possível a realização de um trabalho pedagógico significativo, envolvendo respeito, responsabilidade, participação, construção do conhecimento e formações de caráter e de cidadania.

Temos clareza de que essas competências e características atribuídas ao professor se convertem em exigências, ao mesmo tempo que transformam seu trabalho, seu ensino, suas aulas em algo extremamente exigente, exigência essa que não é sinônimo de normas ou avaliações exigentes isoladamente consideradas. Mas, de posse delas, o trabalho do professor será, a nosso ver, necessariamente mais inteligente, porque baseado em princípios pedagógicos sólidos, na compreensão da estrutura do conhecimento e no domínio dos processos de desenvolvimento dos alunos.

Esses ingredientes, a nosso ver, facilitarão o reconhecimento da autoridade do professor e, conseqüentemente, de sua legitimidade, baseada em razões e num genuíno compromisso pedagógico de construção de sujeitos, que, conhecendo a realidade, estejam dispostos a modificá-la, segundo um projeto comum.

Nesse sentido, a grande tarefa a realizar na formação de professores, tendo como eixo a questão da disciplina, consiste em operar no sentido de construir uma identidade profissional e pessoal, que sirva como referência para a construção de sua própria autonomia. Este é um trabalho verdadeiramente desafiante na medida em que será preciso lutar com todas as formas de alienação que têm convertido a escola, professores e alunos na “forma valor”⁴⁵ e que transformaram o conhecimento em objeto de troca, fazendo perder de vista o compromisso com uma aprendizagem sólida, no esforço de construir o autogoverno dos alunos.

Bibliografia

- ALAIN. *Reflexões sobre a Educação*. São Paulo: Saraiva, 1978, 214 p.
- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. *História de la Pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964, 709 p.
- BUISSON. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: s. n., 1911.
- CHAMLIAN, H. C. *A Relação Pedagógica e a Formação do Professor: uma tentativa de intervenção*. São Paulo: FEUSP, 1988.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 285 p.

45 A expressão é de Jean François LYOTARD in: *O Pós- Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. pp. 4/5.

- CHATEAU, J. *La Culture Générale*. Paris: Vrin, 1964.
- CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1954.
- CODO, Wanderley (Org.). *Educação, Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COMENIO, João Amos. *Didática Magna*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976, 525 p.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional, s.d.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d.
- . *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1969, 403 p.
- . *L'éducation Morale*, Paris: PUF, 1968, 242 p.
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Ed., 1994, 125 p.
- FERRARI, S. C. *Necessidades dos Alunos de 5ª série Segundo seus Professores*. São Paulo: PUC, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. O nascimento da prisão. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987, 280 p.
- GUIMARÃES, C. E. A Disciplina no Processo Ensino-Aprendizagem. *Didática*, v. 18, pp.33-39, 1982.
- HUBERT, R. *História da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1957, 414 p.
- KANT, I. *Éducation*. Michigan: Mich.Univ.Press, 1960.
- LOURENÇO FILHO. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- LYOTARD, Jean François. *O Pós- Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- NASH, P. *Autoridade e Liberdade na Educação – Uma Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968, 365 p.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- VILAÇA, M. C. G. *A Prática da Autonomia na Sala de Aula: um estudo de caso numa classe de 5ª série*, São Paulo: FEUSP, 2000.