

DA INDISCIPLINA AO AUTORRESPEITO – O PROJETO “CO-OPERAR”

Flávia Maria de Campos Vivaldi – FE/UNICAMP
flamacavi@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida com um grupo de 18 adolescentes com histórico repetido de fracasso escolar, de uma escola Pública Municipal de Minas Gerais. A escola, ao perceber a indisciplina gerada pela presença de adolescentes “repetentes” nas salas regulares de 6º e 7º anos busca como alternativa o desenvolvimento do Projeto “Co-operar”, visando a (re) construção dos vínculos consigo mesmos, com seus pares e com o conhecimento, e, posteriormente, por meio de uma reclassificação, o retorno para a convivência nas salas de ensino regular.

Palavras-chave: indisciplina, fracasso escolar, autorrespeito.

1 INTRODUÇÃO

A indisciplina dos alunos em sala de aula vem sendo tema de inúmeras discussões principalmente ao longo da última década. Autores apontam perspectivas diversas que, embora retratem diferentes abordagens, acabam por traduzir a complexidade do tema bem como por configurá-lo como “uma via bastante promissora de pesquisa educacional” (GARCIA, 2009, p.315).

O fracasso escolar, a busca pelas causas e fatores responsáveis por desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade e série/ano, é outro tema de considerável interesse acadêmico e que, na maioria das abordagens converte-se com a questão da indisciplina.

Não há como desconsiderarmos as relações existentes entre indisciplina e fracasso escolar uma vez que, ambos apontam para uma reflexão acerca do universo educacional. O presente trabalho apresenta uma alternativa de como a escola pode reverter um quadro

de indisciplina associado a repetidas reprovações escolares, em uma experiência de (re) construção positiva de vínculos com o conhecimento e com as relações interpessoais.

2 INDISCIPLINA, FRACASSO ESCOLAR e AUTORRESPEITO: BUSCANDO RELAÇÕES

O quadro conceitual sobre a ideia de indisciplina demonstra, pela sua diversidade de abordagens, um processo dinâmico que apresenta constantes atualizações.

Garcia (2009, p.314) reúne abordagens distintas que tanto remetem a um protagonismo (geralmente o aluno) como centro da discussão: "a indisciplina como inadaptação escolar e conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula" (ESTRELA, 1994, p. 75-76); ausência ou negação de um comportamento desejável (FORTUNA, 2002); perturbação que abrange as situações e os comportamentos que incomodam os processos de ensino-aprendizagem (PRAIRAT, 2004); conduta inadequada às normas estabelecidas, envolvendo atitudes de rebeldia ou recusa, que quebram regras e orientações da escola (FURLÁN, 1998), como também as que buscam entender a indisciplina como consequência de um processo maior que inclui todo o currículo* da escola: problema de autoridade moral nas escolas (ARUM, 2005); ruptura relacionada às esferas pedagógica e normativa da escola (GARCIA, 2006); forma de desordem na sala de aula que exterioriza a organização do trabalho de ensino (REY, 2004).

Nossa perspectiva para as situações de indisciplina vai de encontro às ideias dos últimos autores, concordando que estão implícitos no fenômeno fatores externos aos alunos que se servem

* O currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações que são no mundo social e, conseqüentemente, no mundo da cultura, aí incluídas, é claro, as ressignificações do espaço e do tempo (VEIGA-NETO, 2002a, p. 167).

em algumas situações, da indisciplina como forma de denúncia ou resistência às dinâmicas e realidades da sala de aula, rompendo, portanto, com relações previamente estabelecidas.

Considerando o currículo como algo a ser ressignificado no espaço e tempo, atualmente considera-se que as causas e fatores responsáveis por desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade e para a série/ano escolar baseia-se em diferentes perspectivas: aluno, ambiente familiar, professor, condições de desenvolvimento e do ensino, investimento e políticas educacionais, entre outras (CARVALHO, LINHARES & MARTINEZ, 2001; MARTURANO, 1999; SOUZA, 1997).

Assim como a indisciplina, o fracasso escolar deve ser entendido como um fenômeno complexo, de causas múltiplas, intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, sendo pertinente considerar as últimas, relacionadas ao contexto escolar (método pedagógico e relação professor-aluno).

Ao se considerar a qualidade das relações estabelecidas na escola, também como provável causa de indisciplina e de fracasso escolar, evidencia-se o quanto a dimensão afetiva é geralmente negligenciada em relação à cognitiva. Contudo, a relação afetiva é a que “abre a relação com o saber” (MOLL, 1999, p. 480). Para Codo e Gazzotti (1999, p.50), “é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza”.

Sobre a dimensão afetiva consideramos aqui, as construções que o sujeito faz de sua própria imagem, a partir das relações estabelecidas no meio social em que está inserido, sempre na tentativa de se sentir valorizado. Leite (1979) afirma que nos conhecemos a partir do olhar dos outros, numa relação dinâmica, onde há uma interação entre um eu com o outro ou com os outros, entendendo assim, que são as sucessivas e diferentes imagens que os outros dão de nós mesmos que permitem sabermos quem somos.

Concordando que a aprendizagem pode ser favorecida pela relação afetiva existente entre educador e educando, inúmeros autores demonstram a qualidade das relações interpessoais como um dos fatores determinantes para um ambiente favorável de aprendizagem (TOGNETTA, 2001; ARAÚJO, 2001; VINHA, MANTOVANI DE ASSIS, 2008).

No contexto de sala de aula o destaque é para situações extremas, onde se sobressaiam ou o desempenho cognitivo elevado ou o comportamento inadequado frente às normas aceitas pela escola e pelo educador – o comportamento indisciplinado. O benefício deste processo poderia ser garantido se o professor mantivesse em relação aos educandos, uma postura de neutralidade, em que fossem ocultadas as preferências e antipatias, relações afetivas que, embora inconscientes, marcam a vida dos estudantes. (LEITE, 1979).

La Taille (2004) traduz o autoconhecimento como a representação de si, por meio das seguintes questões: *Quem eu sou? Quem eu desejo ser? Quais as imagens que tenho de mim?* As imagens nesse sentido são entendidas como sendo sempre valorativas porque associadas às ideias de bom ou mau, certo ou errado, admirável ou desprezível. Segundo o autor, existe uma busca, por parte das pessoas, por imagens positivas de si. Diante de um impedimento, não raro há o abandono àquelas que não podem ser concretizadas, conduzindo à procura de outras. Um exemplo citado esclarece sua explicação e é pertinente ao presente trabalho: um aluno que pensa não ser aceito pelos pais ou tira notas baixas tem uma imagem negativa de si e pode procurar identificar-se com outras imagens que o façam sentir-se valor, como, por exemplo, ser o valentão ou o popular da turma.

Se nossa autoimagem depende do olhar do outro e imaginando as relações desiguais existentes nas interações professor-aluno, o que normalmente se evidencia são ambientes regidos pela

coerção e pelo respeito unilateral. Piaget (1932) demonstra claramente em seus estudos, os efeitos nocivos dessas relações coercitivas na manutenção da heteronomia (moral e cognitiva).

No presente estudo serão abordadas principalmente as questões referentes aos efeitos da cooperação, as representações de si e a qualidade das relações interpessoais, como balizadores para o trabalho com a indisciplina escolar.

3 UMA PROPOSTA, UMA EXPERIÊNCIA: O PROJETO "CO-OPERAR"

Passamos a relatar uma experiência desenvolvida numa escola Pública Municipal, do interior de Minas Gerais.

Logo no primeiro conselho de classe, do ano letivo de 2010, houve especial atenção para o panorama das turmas de 6º e 7º anos (ao todo seis turmas, três de cada ano), onde se reuniram 18 adolescentes, com histórico repetido de reprovações escolares. Havia, portanto, uma diferença significativa de idades entre os que apresentavam a defasagem idade/série em relação aos alunos cuja situação escolar era tida como regular.

Os relatos dos professores traziam situações de mau comportamento envolvendo palavrões, abusos de poder por parte dos que fisicamente se destacavam, total descaso e desinteresse para com as atividades de sala e atitudes desafiadoras e desrespeitosas tanto em relação às autoridades quanto com os próprios colegas de turma. O quadro de incivilidade, aqui entendida como a ideia de desordens repetidas (DEBARBIÉUX, 2006), provocava nas diferentes turmas tanto o afastamento e a apatia em relação à aprendizagem, como uma espécie de "efeito dominó", uma vez que as atitudes negativas geralmente desencadeadas pelos adolescentes com histórico de fracasso acabavam encontrando eco em outros alunos.

Os professores visivelmente abalados e inseguros frente

àquela situação apoiavam-se preferencialmente na diferença de idades para justificar o quadro. É evidente que a diferença de idades era somente a ponta de um iceberg que trazia em toda a sua dimensão a divergência de interesses, a necessidade de se ser reconhecido como valor e o compromisso da escola para com aqueles jovens.

A partir de ampla discussão entre os professores, coordenação e direção, houve a concordância de que o trabalho com aqueles jovens deveria respeitar a singularidade da situação que trazia já uma história carregada de fracassos e construções de significados negativos sobre si. Por outro lado, havia a dificuldade de se considerar tais singularidades sem se ferir o respeito à maioria dos alunos das salas que, pela diferença de experiências e de desenvolvimento, sendo bem mais novos e imaturos, estavam sendo negativamente afetados pelo clima de indisciplina já instaurado.

Diante da necessidade a coordenação elaborou um trabalho diferenciado com os 18 adolescentes, que contemplasse primeiramente a (re) construção da autoimagem em direção ao autorrespeito.

Este grupo, afastados das salas de aula regulares até o final do ano letivo, teria encontros de estudos diários, com a duração de 2h30, na sala de informática (que passou a ser a sala do grupo). Os estudos seriam mediados pela coordenadora que, quanto às diversas áreas de conhecimento, buscaria não só o conteúdo, mas principalmente conhecer como aquele grupo pensava, raciocinava sobre os diferentes assuntos, ideias e teorias a serem discutidas. A proposta da coordenação era a de buscar estabelecer um novo vínculo com a aprendizagem, por meio de relações de cooperação e experiências significativas. Inspirado no modelo da Escola da Ponte, a dinâmica do trabalho traria para os alunos oportunidades de escolherem as atividades do dia, organizarem a lista de frequência

preenchidas por eles próprios, se manifestarem quanto às dificuldades e sucessos alcançados, oferecendo e aceitando ajuda aos pares e coordenadora. A escola convidou os alunos e respectivas famílias para uma reunião onde foram apresentadas as propostas de trabalho, enfatizando-se a necessidade de se respeitar aquele grupo enquanto sujeitos capazes de escreverem uma história de sucesso escolar. Após o esclarecimento de todas as dúvidas apontadas pelos interessados e a concordância com os termos da proposta que trazia como regra básica, a frequência diária e sistemática dos adolescentes nos encontros/aula, as famílias assinaram autorização para que o filho participasse do que foi batizado por Projeto "Co-operar". Em seguida, a escola encaminhou à Secretaria Municipal de Educação, o referido projeto, embasado pela fundamentação teórica piagetiana.

Em decorrência de inúmeros entraves burocráticos, o Projeto só teve seu início no mês de agosto, tendo a duração de 05 meses. No final do ano, os alunos passariam por uma avaliação de reclassificação, devendo retornar, no ano letivo seguinte, para as salas regulares (regularidade de idade/série).

Logo no primeiro encontro, propôs-se aos alunos, (16 meninos e 02 meninas), que escrevessem num pequeno pedaço de papel, uma pergunta que a escola ainda não tivesse respondido a eles, ou seja, o que eles gostariam de saber e que nunca tinham encontrado nos conteúdos trabalhados pela escola? Da coleta dessas informações, disparou-se um trabalho com tais temas. A partir dos interesses, daquilo que nos move e mobiliza – portanto da dimensão afetiva, o grupo começa a se constituir como uma equipe para que juntos, pela cooperação, encontrassem suas respostas. A dinâmica de se trabalhar constantemente em grupo foi adotada para que houvesse espaço de (re) construção das relações já extremamente abaladas pela banalização das incivildades até então presentes.

Embora o projeto tenha surgido em decorrência de se

oportunizar aos jovens a regularização de sua vida escolar, com a possibilidade de retornarem para seus grupos de equivalência idade/série, o foco diário, além dos conteúdos curriculares pertinentes aos 6º, 7º e 8º anos, foi o de reflexão sobre os valores individuais e coletivos que fossem favoráveis à construção do autorrespeito. Nesse sentido, a qualidade das relações era o objeto central de atenção, por meio da reflexão de como as pessoas devem ser tratadas e, portanto, da maneira como vinham se tratando mutuamente bem como a todos que o cercavam. O trabalho de todo o conteúdo foi pautado na cooperação, definida por Piaget (1932/1994) como o conjunto de trocas e de interações entre indivíduos iguais (oposto das relações hierárquicas) e diferenciados (oposto ao conformismo compulsório).

À medida que se buscava responder às questões levantadas pelos alunos: “Por que o céu é azul”, “Quando surgiu o cigarro”, “Quantos países existem no mundo”, dentre outras, usava-se tais assuntos como pano de fundo para muitos conteúdos previstos formalmente para a escola. O desafio estava no favorecimento da *vontade* por parte dos jovens em se engajarem novamente com o conhecimento de tal forma a retornarem no ano seguinte às salas regulares.

A experiência desse convívio onde se buscava fortalecer um contrato social voltado para relações positivas com o conhecimento e com as pessoas, foi geradora de pesquisas acerca das representações sobre escola, sobre a amizade e sentimentos de estudantes com e sem histórico de fracasso escolar (VIVALDI, DELL’AGLI, 2011, 2012; TORTELLA, VIVALDI, SOUZA; 2012).

O resultado quantitativo desse trabalho foi: 13 alunos (cursando anteriormente 6º e 7º anos, com idades entre 14 e 16 anos) promovidos para o 9º ano. Um aluno reclassificado do 6º para o 8º ano (13 anos). Tiveram 4 desistentes: 1 aluna (16 anos) que se

recusou a passar pela avaliação de reclassificação, optando por se transferir para a EJA e 3 alunos que deixaram de participar do projeto por não assumirem a frequência e assiduidade necessárias ao trabalho. Os desistentes também optaram por ingressar nas salas de EJA, no ano seguinte.

Como foi possível acompanhar esses alunos no seu retorno às salas regulares, constataram-se visíveis e significativas transformações ocorridas em suas atitudes e relações interpessoais e com o conhecimento. Constantemente os professores faziam relatos acerca da mudança observada na conduta dos jovens que retornaram para seus grupos com uma autoimagem positiva de si, portanto favorecedora a uma convivência social muito mais positiva.

Dos 13 alunos promovidos para o 9º ano, 07 deles ingressaram e frequentam o Ensino Médio, 04 permaneceram no 9º ano (sendo que 03 optaram pelo período da noite - EJA) e concluem o Ensino Fundamental no final do presente ano, e 2 encontram-se ainda sem estudar, mesmo a escola tendo encaminhado os casos de abandono para o Conselho Tutelar e Promotoria Pública.

Outro resultado decorrente dessa experiência, foi a ampliação da proposta para mais 4 salas de projeto no período da noite, substituindo assim salas de EJA. A dinâmica dessas salas tem trazido melhores resultados quanto às questões de conhecimento e relações interpessoais, bem como à evasão que ocorria nas salas de EJA - que atualmente conta somente com turmas equivalentes ao 9º ano.

4 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a escolha feita pela escola para trabalhar um quadro de indisciplina reflete seu currículo. Se há ainda por parte das escolas uma tendência para com a contenção e monitoração dos problemas de indisciplina, há também uma busca constante de se oferecer

um ambiente sociomoral cooperativo favorável à construção da autonomia.

A escola em questão optou por assumir a responsabilidade sobre a realidade do fracasso escolar bem como da indisciplina, apostando investir no ser humano aluno.

Partiu do princípio de se favorecer a (re) construção de uma autoimagem positiva por parte dos alunos que já demonstravam em suas atitudes uma visão nada otimista e encorajadora de futuro.

Admitindo-se que o autoconhecimento é um processo de construção interna, amplamente influenciado pelos juízos alheios, com destaque aos adultos significativos (LA TAILLE, 2004), podemos inferir que, as imagens positivas referem-se a uma autoestima que lhe confira valor. Há, porém, um contexto para a estima de si. Segundo Ricouer (apud, LA TAILLE, 2006), o autorrespeito é a autoestima regida pela moral. Para La Taille (2006), o sentimento de autorrespeito une os planos moral e ético. Nas palavras do autor:

(...) respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. Em termos puramente morais, não há possibilidade de respeitar a outrem na sua dignidade sem, ao fazê-lo, experimentar o sentimento da própria dignidade. (LA TAILLE, 2006, p. 56).

É a busca por um valor positivo de si que impulsiona o homem a agir e somente por respeitar a si mesmo que alguém poderá respeitar o outro.

Nesse sentido, a proposta do projeto "Co-operar", visava a ressignificação do olhar do aluno sobre si, sobre o outro e sobre o conhecimento. Buscou-se o favorecimento da cooperação e da reciprocidade.

Sendo assim, seria fundamental que as relações fossem embasadas pelo respeito mútuo, uma vez que o respeito unilateral, segun-

do Piaget (1932/1994), não favorece à liberdade das funções intelectuais e ao desenvolvimento de uma lógica autônoma.

Refletindo-se sobre as ideias de cooperação na perspectiva piagetiana, o trabalho em grupo seria então, uma das práticas do autogoverno exigindo do aluno grande atividade cognitiva e social, uma vez que o esforço de coordenar diferentes perspectivas possibilitaria o exercício da lógica e do respeito mútuo. O trabalhar em grupo possibilitou aos alunos enriquecimento não só em seus conhecimentos construídos, mas também em suas habilidades sociais uma vez que estavam presentes o exercício do diálogo, do respeito, da escuta, da participação ativa e da capacidade de pedir e prestar ajuda. A interação social, dessa forma, foi permanentemente favorecida. O equilíbrio emocional daquele grupo de alunos foi aos poucos sendo atingido pelas próprias relações estabelecidas entre todos os membros, que no exercício de elegerem soluções mais adequadas ao grupo, lidavam frequentemente com frustrações pessoais e autorregulações.

Partindo de um quadro desafiador de indisciplina, a escola, exerceu sua função social e ocupou seu espaço como geradora de conhecimento. A experiência abriu espaço também para se discutir as implicações das reprovações como mantenedoras ou geradoras das situações de indisciplina.

A expectativa que se tem sobre tal experiência não pode levar em conta somente resultados quantitativos referentes ao número de alunos que ingressaram no 9º ano e que continuam frequentando a escola.

A ênfase maior deve ser dada no trabalho que inverte uma lógica social (evidentemente injusta) e busca no conhecimento um valor emancipatório.

A inversão da lógica está no fato de se oferecer a um grupo comumente marginalizado pela escola ("os repetentes"), a oportunidade de se constituírem como sujeitos de direitos e de deveres. De se

perceber numa situação de caos pedagógico, o sintoma de um currículo tendencioso e de uma educação enferma.

Enfim, de se partir da indisciplina para o autorrespeito.

Referências

ARAÚJO, U F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil : sete anos de estudo Longitudinal. **Rev. On line Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2 , p.1-12, fev.2001.

CARVALHO, A. E., LINHARES, M. B. M., & MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (<1.500g). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14 (1), 1-33. 2001.

CODO, W., & GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In CODÓ, W. (Dir.). **Educação, carinho e trabalho**. 3. ed.). Petrópolis: Vozes, 1999. p.48-59

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola** – um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação Santa Maria*, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, D.M. Educação e relações interpessoais. **Boletim de Psicologia**, XI, 38, julho –dezembro, 1979, p. 8-34.

MARTURANO, E. M. A.. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Pesquisa: Teoria e Pesquisa**, 15 (2), 135-142. 1999.

MOLL, J. **La dimension affective dans la formation des adultes**. In G. Chappaz (Dir.) . Paris: SFPUNAPEC, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de

mondo. In: A. S. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TOGNETTA, L. R. P. **A dinâmica de um ambiente cooperativo**. Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: "Transformar a educação: Nosso Desafio". Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2001, p. 165-173.

TORTELLA; VIVALDI; SOUZA . Amizade e fracasso escolar. **Educativa** (UCG). ISSN: 1415-0492 (aceito para publicação 2012)

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **O direito de aprender a conviver**: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp; Art Point. 2008

VIVALDI, F.M.C.; DELL' AGLI, B.A.V. **Representação de escola em adolescentes com histórico de fracasso escolar**. Anais do II CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, Unicamp/ Campinas, 2011, p.493-510.

VIVALDI, F.M.C.; DELL' AGLI, B.A.V. Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v 4, n. 1, p. 167-191, Jan.-Jul. 2012.