

CRISE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA SOBRE AS RELAÇÕES E A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Flávio Fernando de Souza – UTP, Curitiba
prof.flaviofsouza@gmail.com
Agência financiadora: CNPq

Resumo: Neste estudo teórico parte-se do pressuposto de uma crise entre os sujeitos da relação pedagógica, como consequência do questionamento dos significados da escola e de autoridade docente para as novas gerações. Aqui se busca problematizar, com base em um conjunto de teóricos, a relação entre as formas de atuação de professores e alunos em contextos de indisciplina e suas implicações sobre os contextos de convivência e aprendizagem que daí resultam. Em vista disso, inicialmente se recupera uma noção de indisciplina situada na relação pedagógica professor e aluno. Em seguida, debate-se sobre a crise na relação pedagógica com base nos confrontos entre seus sujeitos e na ideia de crise da autoridade docente. Como sustentação para esta argumentação analisam-se os achados de uma investigação realizada por Cothran e Ennis (1997) sobre as estratégias utilizadas por professores e alunos em contextos conflitivos e suas consequências para as relações e a aprendizagem na escola. Conclui-se apontando a necessidade de ressignificar a relação pedagógica com base no compartilhamento do poder de decisão sobre o currículo entre professor e alunos, que se estruture a partir do engajamento mútuo entre estes sujeitos no esforço de conjugar contextos favoráveis de convivência e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Relação Pedagógica. Indisciplina. Aprendizagem. Convivência.

Introdução

Conforme Parrat-Dayán (2012, p. 161), vive-se hoje uma crise da escola, que se caracteriza não apenas como uma “[...] ruptura no funcionamento da escola de antes frente à massificação que caracteriza a escola hoje”, mas uma “[...] ruptura da instituição escolar nela mesma”, fazendo eco às grandes transformações que

caracterizam a (pós-)modernidade e diante do que se precisa responder de outra forma e reinventar a própria escola e as relações e finalidades que ali se produzem e se reproduzem.

Entende-se aqui crise na perspectiva arendtiana como possibilidade, como momento crucial para o pensamento crítico. Crise, em sua raiz etimológica, deriva do termo grego *krisis*, que significa discernir, decidir, ou seja, caracteriza um momento privilegiado de mudança, um momento para se visitar a si mesmo e discernir sobre suas escolhas e decisões. É, segundo Arendt (2009, p. 223), uma

[...] oportunidade proporcionada pelo próprio fato da crise, [...] que nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

A crise da escola, contudo, para além de seus motivos externos advindos da crise econômica, dos mercados mundializados, da cultura de massas, é também produzida a partir do questionamento aos modelos tradicionais de autoridade e de socialização que marcam as experiências dos sujeitos da prática pedagógica – professores e alunos. De um lado, portanto, têm-se os professores, questionados em sua função e autoridade, constantemente combalidos pelas dificuldades que enfrentam no cotidiano das escolas, em que se sentem desqualificados e desacreditados pela mídia e pelos pais, desamparados pelos gestores escolares e confrontados pelas indisciplinas de seus alunos. E, de outro, os alunos, em suas experiências de constituírem-se sujeitos-autores de sua aprendizagem; mas, novos sujeitos, que “[...] devem se adaptar a uma cultura que ainda não conhecem” (PARRAT-DAYAN,

2012, p. 162), e que, por isso mesmo, a ela resistem através de suas indisciplinas comunicando seu descontentamento, sua indiferença, e desestabilizando as relações e a prática pedagógica na qual estão inseridos.

Neste estudo teórico, portanto, parte-se do pressuposto de uma crise entre os sujeitos da relação pedagógica, como consequência do questionamento dos significados da escola e de autoridade docente para as novas gerações. Aqui se busca problematizar, com base em um conjunto de teóricos, como a indisciplina afeta a relação pedagógica e suas implicações sobre os contextos de convivência e aprendizagem que daí resultam.

Em vista disso, organiza-se este texto da seguinte forma. Inicialmente se recupera uma noção de indisciplina situada na relação pedagógica professor e aluno. Em seguida, debate-se sobre a noção de crise na relação pedagógica a partir dos confrontos entre seus sujeitos e da ideia de crise da autoridade docente. Como sustentação para esta argumentação, mais adiante, analisam-se os achados de uma investigação realizada por Cothran e Ennis (1997) sobre as estratégias utilizadas por professores e alunos em contextos conflitivos e suas consequências para as relações e a aprendizagem na escola.

Tem-se como pressuposto que o tecido das relações entre professores e alunos constitui-se uma trama de conflitos em que ambos buscam afirmar seu poder de controle sobre os contextos de sala de aula, diante do que os professores realizam adaptações em suas práticas tendo em vista minimizar as tensões provocadas pela indisciplina e, ao mesmo tempo, conquistar a conformidade dos alunos em sala. Com base nisto, questiona-se sobre as implicações destas adaptações, realizadas em decorrência da indisciplina e a partir de negociações do currículo entre professores e alunos, para o contexto das relações e da aprendizagem. Essa questão é foco da

análise aqui empreendida e que, por sua vez, torna possíveis as considerações que o finalizam.

Indisciplina e Relação Pedagógica

Considerando-se a escola uma construção história e social, um sistema aberto que interage com seu entorno a todo tempo, absorvida por múltiplas demandas entre as quais se destacam aquelas originadas pelo processo de massificação do acesso, questiona-se também na atualidade suas funções e finalidades. Dessa inserção da escola no contexto sócio-histórico mais amplo, que lhe dá origem e significado, podem-se perceber em seu interior os reflexos dos embates que perpassam estes contextos, entre os quais Estrela (2002, p. 13) destaca “[...] as desigualdades econômicas e sociais, que crescentemente se têm vindo a agravar gerando fenômenos preocupantes de exclusão social, a erosão da coesão familiar, a crise dos valores e o conflito de gerações”, em decorrência dos quais a indisciplina tem se apresentado como um dos principais problemas que comprometem a vida escolar, e mais especificamente a relação professor-aluno, que acaba por configurar-se como uma

[...] realidade conflitual em que o poder e a normatividade do professor se manifestam, sobretudo no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicações da aula e na sua regulação e põem em jogo um sistema de representações e expectativas recíprocas que, muitas vezes, geram um grande equívoco de ordem pedagógica com o qual alguns alunos não pactuam levando-os a procurar no grupo de pares o apoio afetivo, a recuperação e afirmação da sua autoestima que a ação pedagógica muitas vezes não favorece e mesmo a procurar formas subversivas de autoridade, ligada à imposição das ‘regras de desordem’ que talvez mais não sejam do que a disciplina da contradisciplina (ESTRELA, 2002, p. 77; grifos do autor).

Por outro lado, esta realidade conflitual das relações pedagógicas, afirmada por Estrela, caracteriza-se conforme Aquino (2003, p. 378) como resultante de um contexto cotidiano regido “[...] por uma espécie de tensão ininterrupta e excludente”, colocando como principal queixa dos educadores os “[...] problemas de relacionamento interpessoal em sala de aula”, dos quais os principais ‘sintomas’ são “[...] a indisciplina, agressividades, revanchismo e apatia”, decorrentes, em seu entendimento, da perda da credibilidade entre escola e família, a que se podem acrescentar decorrentes, também da perda da credibilidade na autoridade dos professores por parte dos alunos e da possibilidade de a escola influenciar positivamente em suas vidas adultas e profissionais.

Tem-se, portanto, com base nestes autores, além das influências macrossociais, um confronto interno, situado na relação pedagógica, que resulta do questionamento ao estatuto e à noção de autoridade docente e dos efeitos da massificação do acesso escolar, que traz para as salas de aula um sujeito completamente divergente daquele ideal escolarizado de aluno, a partir dos quais se podem entender os conflitos escolares como sinalizadores da inevitável necessidade de transformar a escola, desde seus programas, tempos, espaços e relações. Com base nisto, pode-se entender a indisciplina como uma expressão legítima, um indicativo de que algo na relação pedagógica não está bem, e que, conforme Aquino (2003, p. 384), “[...] estaria sinalizando, que algo, do ponto de vista pedagógico e, mais especificamente, das relações estabelecidas em sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos”.

O confronto entre os sujeitos da relação pedagógica, deste modo, se manifesta agudizado de um lado pelas manifestações dos alunos, tidas como disruptivas e, de outro, pelas medidas e estratégias tampouco acolhedoras por parte dos educadores,

marcadas que são ainda por punições, ameaças, banimentos de sala, a tal ponto que em contexto brasileiro, segundo apontam os dados do estudo TALIS (OECD, 2009¹, *apud* GARCIA, 2009b, p. 7128), “[...] a indisciplina se destacou como o principal fator que afeta o ambiente de ensino-aprendizagem”, o que corresponde dizer, segundo os dados do estudo, que no Brasil desperdiçam-se 17,8% do tempo das aulas em função de problemas de ordem disciplinar. Mais precisamente, em razão de situações disciplinares e tarefas burocráticas, os dados do estudo apontam que “[...] apenas cerca de 69,2% do tempo das aulas seriam efetivamente utilizados para o processo de ensino-aprendizagem” (Ibid., p. 7129).

A indisciplina em sala de aula, portanto, conforme Garcia (2012, p. 130), “[...] afeta as rotinas de ensino e aprendizagem e produz imprevisibilidade nas relações entre professores e alunos”. Torna-se, assim, um dos grandes desafios, não o único, que se colocam à educação, aos educadores e também aos alunos, e que os leva a repensarem seus papéis e suas funções, especialmente em razão das implicações da indisciplina sobre “[...] o ambiente de convivência e aprendizagem em sala de aula” (Ibid., p. 129). Deste modo, entende-se a indisciplina enquanto um desafio que se coloca aos professores em sua prática pedagógica e que pode, nesse entendimento, possibilitar aos sujeitos da relação pedagógica – professores e alunos – uma nova experiência e exercício de escuta, reconhecimento e de aceitação mútuas, enfim de diálogos e questionamentos e, por que não, de transformação desta própria prática pedagógica e das relações que ali se estabelecem.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que algumas expressões de indisciplina estariam reclamando outros olhares e outras ações por parte de professores e gestores, diante das quais, antes de se atribuir

¹ OECD. **Teaching and learning international survey**: first results from TALIS. Paris: OECD, 2009.

culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias de trabalho, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos professores. Assim sendo, não imunes a estas inúmeras tensões e desequilíbrios, professores e gestores se veem confrontados com a necessidade de ressignificar papéis, funções, políticas e práticas. Em decorrência disto se percebe na escola hoje um amplo movimento de reestruturação interna e complexificação dos tecidos das relações entre seus sujeitos, do que resulta, entre outros, a ideia de crise da autoridade docente e na necessidade de ressignificar a relação pedagógica, sobre o que se debaterá na sequência.

Crise Na Relação Pedagógica: indisciplina e crise da autoridade docente

Os apelos por relações democráticas que adentram a escola, em decorrência do processo de democratização e massificação do acesso escolar, ampliam as possibilidades de ação, abrem caminhos para o debate de ideias e para a elaboração de respostas novas no enfrentamento de velhos problemas, entre os quais a questão da indisciplina escolar e sua relação com a ressignificação dos conceitos de autoridade docente e relação pedagógica. Mas, também, fazem surgir a incerteza, a insegurança e, por vezes, o recuo a velhas práticas, uma vez que não há respostas prontas diante deste desafio.

O exercício da autoridade em contexto escolar, segundo aponta D'Antola (1989, p. 50), é marcado por uma tradição autoritária verticalizada, na qual "[...] o poder de decisão está sempre colocado na autoridade hierarquicamente superior e as relações se dão de cima para baixo". Tal verticalização das relações

resulta em distanciamento entre aqueles que são os sujeitos da prática pedagógica – professor e aluno. Distanciamento que não se estabelece apenas enquanto uma questão espacial, mas, sobretudo quanto ao pertencimento e às possibilidades de participação dos alunos, “[...] sujeitos a quem as ações da escola se destinam” (Id.), nas decisões em relação aos contextos e práticas a que estão submetidos na escola.

Consequente a isso, pode-se perceber na maioria das escolas uma arquitetura autoritária do poder do adulto sobre os alunos, que se expressa na fixação e manutenção do status de um e de outros, dos ritos, dos espaços e dos tempos escolares,

[...] os alunos sentam-se em carteiras fixas e dispostas em fileiras; as aulas são ministradas de forma expositiva, sendo que a participação prevista para o aluno é copiar; o conteúdo trabalhado não tem relação com a realidade do aluno; os professores exigem que os alunos fiquem sentados silenciosos durante as aulas, pois qualquer manifestação imprevista é considerada indisciplina; os professores indicam todos os trabalhos que os alunos devem realizar e estes só devem responder o que lhes é perguntado; a disciplina é concebida como obediência às ordens (D’ANTOLA, 1989, p. 51).

Ou seja, na escola, as relações sociais de poder se reproduzem, se sustentam e fixam-se a partir de uma longa tradição que tem como finalidade manter a organização das instituições escolares através do ordenamento e da regulação dos currículos e dos ritos “[...] fixados em torno de formas de ensinar, de práticas de se relacionar com os menores e de controlá-los [que] constituem toda uma bagagem que legitima, dando sentido ao que se ensina, ao que se transmite e ao que se adquire” (SACRISTÁN, 2005, p. 161-162). Portanto, nas escolas, aprender é uma forma de “[...] absorver um saber que, muitas vezes, somente se justifica em função dos

próprios ritos aos quais se está submetido” (Ibid., p. 162).

A infração a qualquer um daqueles dispositivos de fixação e ordenamento é passível de punição, cuja função, segundo aponta D’Antola (1989, p. 51), “[...] não é resolver o problema, mas apenas conseguir que o aluno ‘indisciplinado’ não incomode mais” (grifos do autor). Tem-se em vista, desse modo, reprimir ou negar o conflito, satisfazendo apenas ao professor ou à escola. Diante do que, ao aluno, resta submeter-se, adaptar-se ou, também, resistir, contestar. Porém, não sem antes sofrer “[...] todo tipo de ameaças, desde repreensões, retiradas da sala de aula, diminuição da nota de aproveitamento, realização de exercícios escolares como castigo, até mesmo a expulsão” (Id.).

Com base nisso, pode-se afirmar que dificilmente o aluno encontraria neste contexto algo com que se identificar, algum sentimento de acolhida e reconhecimento a partir do qual pudesse desenvolver um certo sentido de pertencimento, o que segundo sugere esta autora, pode estar na base dos conflitos entre professores e alunos na escola. O contexto da relação pedagógica está deste modo, marcado pela tensão entre a estrutura escolar verticalizada de poder que se expressa, entre outros, no professor, através da fixação de conteúdos, rituais, espaços, tempos e movimentos, e o sujeito-estudante (pós-)moderno, assim referido por Green & Bigum (2008, p. 209), como “[...] um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”.

Estes alunos são portadores de uma nova subjetividade, com uma identidade inteiramente nova, que está se formando “[...] a partir do nexa entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia (Ibid., p. 214), a que estes autores denominam de *‘alienígenas na sala de aula’*, e diante dos quais, os educadores precisam avaliar o que está acontecendo em suas salas de aula “[...] quando os/as alienígenas entram e tomam seus assentos, esperando

(im)pacientemente suas instruções de como herdar a terra” (Ibid., p. 218; grifos dos autores).

Estes novos sujeitos manifestam o que se tem definido, conforme Xavier (2006, p. 147-148), como

[...] comportamento não escolar [...]: o movimento contínuo, a conversa generalizada, os gritos e brigas, os pedidos constantes para ir ao banheiro ou tomar água, as saídas e retornos da sala para ir simplesmente dar uma volta, as queixas, o arrastar de classes, as idas ao quadro para brincar com o giz etc., comportamentos estes que se manifestam independentemente da presença ou não da professora na sala de aula.

Apresentam-se, portanto, como um desafio aos professores na elaboração e também na execução de suas aulas planejadas, de ensinar a quem ainda não sabe ser aluno, bem como organizá-los e discipliná-los para isso. Para Dubet (1997, p. 223), os alunos, estes novos sujeitos, desafiam as habilidades docentes de organizar, manter e ensinar nestes contextos porque

[...] não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno; [...] a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor; [...] eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa; [...] é preciso ocupar constantemente os alunos, [pois] não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outras coisas e não fazer barulho; é extremamente cansativo dar aula, já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar; para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para ‘botar ordem’, para dar orientações (grifos do autor).

Retomando-se a ideia inicial de crise na relação pedagógica, parece imprescindível perguntar-se sobre o que fazer diante destes contextos. Apelar para a repressão, como o fez (e não o faz ainda?) a escola tradicional? Ou, investir na organização, ou reinvenção de uma

nova ordem e função para a escola, coerente com uma proposta de educação democrática, progressista?

Para Khouri (1989), é preciso buscar um novo modelo para as relações entre professor e aluno, entre a escola e a sociedade, a partir de outros valores e escolhas, de outros saberes, que se traduzam em uma

[...] nova concepção de disciplina, ou melhor de antidisciplina, que leve à redefinição de papéis e a novas responsabilidades e direitos para todos [que, porém], não pode estar baseada em regras impostas, nem na burocracia, que restringe a possibilidade de decisão a uma minoria, nem em informações que se canalizam de cima para baixo, fortalecendo o autoritarismo de uns poucos e a submissão e dependência da maioria. (KHOURI, 1989, p. 46).

Em decorrência desta busca por alguma possibilidade de convergência entre professores e alunos em sala de aula, e o estabelecimento de um contexto produtivo para a ensinagem e a aprendizagem, a análise no próximo tópico se apoiará nos achados de uma pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras estadunidenses Cothran e Ennis (1997) sobre a atuação de professores e alunos em contextos conflituos, numa perspectiva de possibilidade de abertura a uma “[...] relação de poder recíproco, em que professores e alunos compartilham o controle do ambiente de aprendizagem” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 1).

Conflitos em Sala de Aula: estratégias de professores e alunos

A pesquisa de Cothran e Ennis (1997) foi desenvolvida com base em observação e entrevistas com quatro professores de educação física e seus alunos em uma escola de ensino fundamental no Condado de Grant, nos Estados Unidos. Os 51 estudantes que

participaram da pesquisa abrangem a faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, sendo 89% deles de origem afro-americana, e os 11% restantes sobretudo de origem euro-americana. Os professores participantes foram indicados pelo supervisor distrital de educação física tendo em vista sua experiência docente, compreendida entre 18 e 29 anos.

Nesta investigação, partiu-se do pressuposto de que se percebem atualmente, em decorrência de mudanças sociais e econômicas em nível macrossocial, alterações na visão tradicional sobre o poder dos professores, que antes estava baseado no papel que desempenhavam enquanto “[...] doadores de conhecimento especializado” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 2). Ou seja, a sua posição de autoridade, de transmissor do saber, bastava para impor aos estudantes o comportamento adequado em sala. Contudo, como se vê a partir de diversos relatos, estudos, na mídia, e também aqui já retratado no tópico anterior, há um sem número de estudantes sem disposição para aceitar esta visão tradicional da autoridade do professor, os novos sujeitos-alunos da (pós-)modernidade.

Os comportamentos, atitudes e expressões de resistência, manifestos através da indisciplina, se multiplicam nas salas de aula, evidenciando que há um conflito de interesses entre os sujeitos da relação pedagógica, que se pode dizer, originado a partir então do enfraquecimento daquela noção tradicional de autoridade, mas, conforme sugerem as autoras (Id.), também de certa perda na credibilidade na função social da escola causada por uma quebra entre as finalidades e possibilidades da escola e as expectativas dos alunos e suas famílias, especialmente das classes populares, que desacreditam da tradicional suposição de que o sucesso na escola estaria diretamente relacionado com o sucesso profissional, financeiro, depois da escola.

Aliado a estes, Cothran e Ennis sugerem um terceiro fator que

pode estar contribuindo para alterar a equação de poder na escola, que se traduz no conflito de interesses entre professores e alunos quanto às finalidades e a própria prática da escola. Enquanto aqueles estariam focados no ensino e nos conteúdos, e em decorrência, na aprendizagem dos alunos, portanto, em objetivos educacionais mais amplos; os alunos, por seu lado, estariam focados em objetivos não educacionais, em suas relações, o que “[...] cria uma tensão nas salas de aula que influencia a eficácia escolar” (Ibid., p. 3), e que, por sua vez, estaria forçando professores e alunos a estabelecerem uma relação de negociação com base nestes interesses conflitantes.

A resistência por um lado e a busca por um clima de conformidade por outro, impõe que se encontre um meio termo que torne possíveis a convivência, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, ou seja, que se gerenciem estas tensões de forma produtiva e positiva para todos os envolvidos. Portanto, “o reconhecimento de que a negociação ocorre em sala de aula implica que todos os participantes, e não apenas os professores, têm poder” (Id.). Por conseguinte, uma vez que se admita poder haver em sala de aula um poder compartilhado, negociado entre estes sujeitos, que têm expectativas e interesses diferenciados e conflitantes, se torna necessário entender de que formas ocorrem estas negociações e suas implicações para a prática pedagógica.

Com base nisto, além da constatação sempre presente nos relatos dos professores entrevistados de que esteja cada vez mais difícil ensinar a estes estudantes, cumpre destacar um importante achado desta pesquisa (Ibid., p. 9), que indica a presença de outro componente nesta equação, qual seja, a percepção dos próprios professores quanto à sua limitação de recursos para lidar com estes alunos e suas indisciplinas. Neste sentido, pode-se sugerir que a dificuldade de gerenciar os conflitos e tensões produzidos pela indisciplina, aliada a contextos cada vez mais marcados pela

resistência e propensos à interrupção, podem aumentar consideravelmente as possibilidades implosivas desse contexto.

Por um lado, as estratégias dos alunos para resistir às atividades, contextos e relações que lhes são proporcionados na escola, conforme os dados da pesquisa, têm em vista alterar o foco dos objetivos educacionais planejados pelos professores para o de seus interesses e relações, e se traduzem na negação a participarem nas atividades, na organização de 'motins', ou seja, na utilização de seu poder de liderar e influenciar grupos de colegas para a resistência diante do professor e, ainda, porém menos frequentes, nas estratégias mais agressivas de interrupção da aula (Ibid., p. 6-9).

As estratégias dos alunos para obter controle sobre o currículo, deste modo, colocam os professores diante do desafio da escolha entre a imposição e a negociação, entre resistir ou desistir, avançar ou recuar, enfim, entre tentar ensinar ou não ensinar o que estava planejado, mas em um ambiente menos conflitivo onde se pode 'sofrer menos'. Segundo apontam os achados da investigação de Cothran e Ennis, os professores, diante destes dilemas, uma vez que em tentativas anteriores as "[...] sanções coercitivas mostraram-se muito limitadas e ineficazes, foram forçados a encontrar estratégias alternativas para ganhar o respeito dos alunos" (Ibid., p. 9). Em suas estratégias, oscilaram entre duas abordagens principais: a retirada estratégica das situações de conflito e a instauração de um sistema de trocas e recompensas baseado em notas, tendo em vista a conformação dos estudantes.

Como consequências destas abordagens apontam-se, por um lado, o recuo dos professores em relação ao seu planejamento como estratégia para resolver o conflito entre os seus interesses educacionais e os interesses relacionais dos alunos, passando a oferecer apenas conteúdos que os alunos gostavam (Ibid., p. 10). Para evitar o 'motim', a resistência generalizada, passam a atender o

que os alunos querem e assim ganham a sua conformidade, tornando-se capazes de controlá-los e obter deles participação, ao mesmo tempo em que se diminuem os conflitos comportamentais e cognitivos.

Por seu lado, os professores combinam à estratégia de recuo em seus objetivos educacionais e a evitação dos conflitos, a estratégia de recompensas baseada na troca entre a cooperação dos alunos e nota. Porém, como nem todos os alunos estavam dispostos a cooperar com base na troca por nota, os professores ampliam esse sistema, colocando como 'valores de troca' o "[...] acesso a atividades favoritas ou o tempo livre para alcançar dos alunos os comportamentos desejados" (Ibid., p. 11).

Diante da resistência ou do questionamento dos alunos em relação ao valor que a escola e os professores atribuem aos conteúdos educacionais, os professores se viram impelidos a impor ou persuadir a participação dos alunos utilizando-se de estratégias menos coercitivas, negociadas, que oferecessem menor resistência destes e, conseqüentemente, diminuíssem as tensões em classe.

Contudo, por uma série de razões provenientes desde a formação dos professores que não incluía a sua preparação para lidar com situações de conflitos disciplinares na escola, até mesmo a sua não participação enquanto sujeito-autor na elaboração dos currículos, de forma a tornar os programas e experiências de aprendizagem mais significativas e que atendessem às demandas dos alunos reais presentes em suas salas de aula, bem como pela falta de apoio dos gestores da escola e dos administradores do sistema para estas iniciativas e sua cobrança por manutenção da ordem; por tudo isso, não houve naquele contexto a possibilidade de elaborar uma proposta alternativa que fizesse sentido para a aprendizagem dos alunos, mas também para a prática dos professores em relação ao ensino, ao conhecimento e às relações de socialização dos alunos.

Considerações Finais

Com foco na relação pedagógica, a questão da indisciplina tem representado um problema de ordem grave a ser enfrentado pela escola, os sistemas de ensino e diariamente pelos professores em suas aulas. Porém, mais que entender a indisciplina como problema, o que pode indicar a carga do risco da imobilidade e do recurso a respostas já prontas, pode-se entendê-la enquanto exercendo uma função produtiva (GARCIA, 2010) que estaria sugerindo alguma inadequação das práticas pedagógicas e da própria relação que se estabelece em sala de aula, sendo, por conseguinte, passível de ser tomada enquanto desafio para que se reflita sobre estas mesmas práticas e relações. Portanto, a indisciplina, segundo propõe Garcia (2010, p. 399) “possui conteúdo e não apenas forma” e estaria reclamando o protagonismo dos alunos na constituição da relação pedagógica em sala de aula, e também dos professores a partir da ressignificação de sua autoridade docente, de forma que ambos pudessem partilhar da constituição de ambientes favoráveis à convivência à aprendizagem em sala de aula.

Pode-se inferir, portanto, que a transformação da prática pedagógica implica que as relações entre professores e alunos se estabeleçam sobre bases mais democráticas, porque conforme sugere Garcia (2009a, p. 7720), tais condições são possibilitadoras de menor incidência de eventos de indisciplina, porque se estabelecem a partir de novos contornos na relação pedagógica, especialmente no que diz respeito ao exercício democrático da participação dos alunos na constituição de novos significados para a sua atuação em sala de aula, bem como para os professores aproximarem-se de seus interlocutores em função da criação e manutenção de um ambiente pedagogicamente favorável à aprendizagem de todos, no qual os

alunos possam sentir-se a ele pertencentes e a partir do qual se vão tornando autores de sua própria história, de seu conhecimento e de suas escolhas.

Contudo, os achados da pesquisa de Cothran e Ennis (1997) interrogam a prática pedagógica a partir da análise das formas de atuação de professores e alunos no exercício do poder em sala de aula frente aos conflitos do cotidiano escolar. Com base naqueles dados, pode-se inferir que ainda que os professores tenham conseguido estabelecer alguma forma de controle sobre os alunos e minimizar os conflitos e o sofrimento em suas classes, o efeito que daí decorre é no mínimo questionável, tendo em vista os objetivos educacionais de formulação de uma cultura comum a todos os alunos, entendida enquanto currículo formal ou pelo menos como um conjunto de diretrizes de aprendizagem previstas para cada etapa escolar, uma vez que a cooperação alcançada não foi capaz de produzir os resultados esperados quanto à aprendizagem dos alunos.

A negociação estabelecida em sala, o compartilhamento do poder de decisão, que nas quatro turmas investigadas sempre pendeu para a sobreposição dos interesses dos alunos em detrimento dos objetivos educacionais, dos conteúdos, do conhecimento planejado pelos professores e pela escola, não foi condição suficiente para garantir àqueles o acesso a saberes outros que não os que já lhes eram familiares e concordes aos seus interesses e, portanto, “[...] o currículo negociado, na verdade, produziu uma ilusão de sucesso da classe, porque os alunos estavam ativos e cooperativos” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 12). Estabeleceu-se, assim, um currículo que manteve a ordem, porém sem um foco educacional, perderam-se os conteúdos e com eles a possibilidade de aprendizagem do currículo pretendido.

Isto parece sugerir que alcançar um clima positivo para a interação em sala, para o ambiente de convivência, baseado apenas

na conformidade dos alunos a partir de recursos e motivações extrínsecas, não seja condição suficiente para o ensino e a aprendizagem, para um projeto educativo que se pautar também em objetivos relacionais, mas que não abdique de sua função de construção do conhecimento e promoção da cidadania. Tal conclusão estaria sinalizando, portanto, a necessidade de se aliar a necessidade de ressignificar a relação pedagógica com base em uma perspectiva inovadora da prática pedagógica sensível aos contextos escolares multiculturais da atualidade, aos novos sujeitos alunos e professores, que se estruture no compartilhamento do poder de decisão sobre o currículo entre professores e alunos, a partir do engajamento mútuo entre estes sujeitos no esforço de conjugar contextos favoráveis de convivência e de aprendizagem.

Neste sentido, pode-se entender a indisciplina como uma força legítima a indicar uma crise na relação pedagógica na escola e que, por isso mesmo, é preciso que seja enfrentada enquanto possibilidade de refletir criticamente sobre o fenômeno em busca de respostas novas, mais adequadas aos novos contextos e experiências escolares, em que não se prescindia da participação de seus sujeitos mais diretos, professores e alunos, de forma a tornarem-se estas respostas resultados de verdadeiro exercício crítico e democrático, evidenciando assim a constituição da função educativa da escola de “[...] formar cidadãos autônomos e críticos” (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 170), onde um referencial de cultura comum a todos possa ser pensado “[...] não só por meio daquilo que o professor pode oferecer, mas também por intermédio das necessidades que os alunos têm, para que eles possam viver suas vidas” (Ibid., p. 173).

Referências

AQUINO, J. R. G. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 377-385.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COTHRAN, D. J.; ENNIS, C. D. Students and teachers' perceptions of conflict and power. **Teaching and Teacher Education**, n. 13, 1997, p. 541-553.

D'ANTOLA, A. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989, p. 49-59.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. São Paulo, mai./jun./jul./ago., n. 5, set./out./nov./dez., n. 6, p. 222-231, 1997.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2002.

GARCIA, J. A. Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009a, p. 7713-7723.

GARCIA, J. A. O que desejam os indisciplinados? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009b, p. 7127-7136.

GARCIA, J. A. Um estudo sobre rebeldia e indisciplina na escola. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, VI, 2010, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UTP, 2010, p. 389-402.

GARCIA, J. A. Indisciplina e crise de confiança na relação entre professor e aluno. In: GARCIA, J. A.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Ética e educação: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 127-141.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos**

culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 208-243;

KHOURI, I. Disciplina X antidisciplina. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989, p. 41-47.

PARRAT-DAYAN, S. Alunos, professores, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil; FE-Unicamp, 2012, p. 159-174.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

XAVIER, M. L. Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento. In: XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na escola:** enfrentamentos e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 145-157.