

UM ESTUDO SOBRE INDISCIPLINA E AFETIVIDADE NA ESCOLA

Fabiane Mathias Delattre Mendes¹ - FACEAR
fabianemdmdendes@yahoo.com.br

Lucélia Gonçalves dos Santos² - UTP
lucelia.ppped@yahoo.com

Veridyana Deitos de Paula - FACEAR
verydyana.deitos@hotmail.com

Resumo: Este artigo propõe um estudo sobre indisciplina e afetividade na escola, com base em uma revisão teórica. Inicialmente, exploramos a noção de indisciplina na escola, como fator capaz de propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos professores. A intenção é analisar a possível contribuição positiva dos eventos de indisciplina, bem como refletir sobre a importância do diálogo e da afetividade, para a quebra de barreiras relacionais e para o avanço do processo de ensino-aprendizagem. Argumentamos a necessidade de se ouvir os diversos sujeitos na escola, pois informam sobre a totalidade que ali se encontra. A indisciplina é a expressão de esquemas de pensamento, quer de insatisfação, quer de inadequação e de tantos outros. O trabalho inicia refletindo sobre a possível dimensão positiva da indisciplina. Em seguida, analisa as relações entre indisciplina, afetividade e aprendizagem. Para finalizar o artigo, argumentamos sobre a possibilidade de pensar a indisciplina na escola como oportunidade de diálogo aberto e afetivo sobre a qualidade das relações e práticas pedagógicas exercidas na escola

Palavras-chave: Educação. Indisciplina Escolar. Aprendizagem. Afetividade.

Introdução

Os eventos de indisciplina na escola, apesar de um fenômeno nada recente, têm apresentado contornos diferenciados, apresentado características novas, ao mesmo tempo em que solicita ser analisada sob visões diferentes. Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas,

¹ Psicóloga. Mestre em Educação (UTP). Professora da FACEAR.

² Pedagoga. Mestre em Educação (UTP).

sugere que outros significados.

A indisciplina escolar, há décadas, vêm sendo registrados em atas de conselhos de classe e em livros de ocorrência. É tema de reunião de pais, está presente entre as preocupações dos professores e se mostra também na fala dos funcionários que “supervisionam” o momento do recreio. É um fenômeno habitual na escola e fonte de inquietude e preocupação em relação a possíveis prejuízos significativos ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores, em particular, argumentam que a indisciplina interrompe o processo de ensino e que a aprendizagem pode ocorrer parcialmente ou simplesmente não se concretizar. Uma consequência desse contexto residiria na tendência, entre os professores, de modificar práticas pedagógicas. Além disso, poderiam surgir barreiras relacionais que impediriam a fluidez do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Atualmente, no cotidiano escolar, temos observado uma movimentação constante em busca de instrumentos facilitadores do trabalho com a indisciplina na escola - que estaria aumentando a cada dia. Essa preocupação estaria refletindo a frequência e a diversificação das manifestações de indisciplina na escola.

Neste artigo analisamos tais aspectos, que conectam indisciplina e afetividade na escola, com base em uma revisão teórica. Inicialmente, exploramos a possibilidade da indisciplina na escola funcionar como um vetor de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos professores. Em seguida, analisamos as relações entre indisciplina, aprendizagem e afetividade. Ao final, argumentamos sobre a possibilidade de pensar a indisciplina na escola como oportunidade de diálogo aberto e afetivo sobre a qualidade das relações e práticas pedagógicas exercidas na escola.

Indisciplina na Escola

A Indisciplina na escola assume diferentes representações entre os sujeitos que ali se encontram. Dentre tais representações, aqui destacamos a visão que ela seria um fator capaz de desencadear processos de reflexão sobre as vivências no ambiente escolar. Nesse sentido, a indisciplina poderia assumir uma função positiva de transformação na escola. Tal como sugerem Garcia, Torres e Alberti (2007, p. 10), "a indisciplina pode ser lida positivamente, na medida em que é capaz de solicitar reflexão, atitudes e soluções criativas na escola".

Essa perspectiva positiva afirma que os eventos de indisciplina podem agir como vetores de mudança, sem deixar que as práticas e relações pedagógicas se transformem em algo estático, pois aqueles poderiam revelar falhas nos processos da escola. Assim, embora as expressões de indisciplina recebam usualmente uma leitura apenas focalizada em suas implicações negativas, elas podem ser pensadas como positivas dentro da perspectiva de mudança na qualidade da escola.

Para um trabalho efetivo com a indisciplina, a positividade deve superar a negatividade na visão empregada sobre ela. Portanto, as causas devem ser destacadas e trabalhadas mais do que as consequências uma vez que, se fosse possível eliminar as causas, as consequências desapareceriam. Parece uma recomendação simples, mas não o é, pois envolve todo o contexto escolar.

Em relação à positividade da indisciplina, vale mencionar o que Freller articula em seus escritos. Para Freller (2001, p. 18), a indisciplina denuncia um "conjunto de normas arbitrárias, inconstantes, imprecisas, parciais, ideológicas, porém, raramente, às regras negociadas e necessárias à vida escolar". Dessa forma, a indisciplina dos alunos torna-se positiva e apropriada, pois pode estar

denotando a dificuldade da criança para trabalhar com as frustrações impostas pelo "princípio de realidade" (p. 18).

O princípio de realidade referenciado por Freller (2001, p. 18) retrata que os alunos, por não aceitarem as frustrações impostas encontradas na escola, agem por meio de condutas inapropriadas buscando modificar o meio onde se encontram.

Rego (1996) também destaca a importância de existir um *contrato social* entre os alunos e a escola como forma de buscar soluções para as manifestações de indisciplina na escola. Esse contrato social iria permitir que as vozes dos sujeitos fossem ouvidas. Dentre essas vozes, a do aluno, que exerce um papel importante no repensar a escola na sua totalidade. Caso não haja a articulação e efetivação do contrato social, o aluno poderá utilizar formas alternativas para demonstrar o que pensa, tais como expressões de indisciplina.

Por meio dessa expressividade da indisciplina na escola, devemos considerar que dentro de uma visão sistêmica de Educação, os sujeitos do processo ensino-aprendizagem formam um todo que é a escola. Se um destes sujeitos não se sente satisfeito e integrante, ele acaba por romper o processo de aprendizagem, que é a indisciplina. É importante ressaltarmos que qualquer trabalho efetivo com a indisciplina solicita o diálogo para que haja uma quebra nas barreiras relacionais e se manifeste na expressão dos sujeitos envolvidos.

A interação do aluno com a escola e seus sujeitos pode propiciar à escola uma compreensão das condições de trabalho da escola e o papel que desempenha perante o aluno.

Segundo Xavier e Barbosa (2002, p. 28), as escolas que possuem estruturas rígidas não conseguem assimilar valores, comportamentos, atitudes que não os hegemonicamente dominantes, considerando os comportamentos divergentes, as diferenças, como posturas indisciplinadas. As rupturas na estrutura rígida destas

escolas são necessárias para que novas propostas sejam construídas. É fundamental que todos os sujeitos tenham fala participativa na construção da estrutura do ambiente escolar. Nesse ambiente, os “inadaptados” (indisciplinados) teriam espaço para participar do seu processo de conhecimento, do seu compromisso como aluno, da sua organização como cidadão, e, não sendo passivos, como os quer a escola que aí está (p. 29).

A instituição escolar deve ousar em suas propostas. A necessidade de mudanças e adaptações solicitadas na contemporaneidade reflete a emancipação de ideias dos sujeitos, os quais solicitam flexibilidade e participação na estruturação do complexo espaço escolar. Ao ouvir os sujeitos, a escola estaria automaticamente trabalhando com questões relacionadas a manifestações de indisciplina.

Pode-se observar que, independente dos sujeitos, existe a percepção que a indisciplina escolar seria algo a ser pensado como instrumento a favor das práticas pedagógicas. As manifestações e causas da indisciplina retratam os resultados da prática pedagógica evidenciada na escola, ou seja, a indisciplina pode refletir inadequações do que está sendo praticado pela instituição de ensino. Por meio de uma reflexão sobre a indisciplina, a escola pode adequar suas propostas pedagógicas aos sujeitos envolvidos, trabalhando, então, com o que causou a indisciplina e não simplesmente com o momento do ato de indisciplina. Cada sujeito tem algo a dizer sobre os processos de indisciplina existentes na escola, sejam eles alunos, professores ou até mesmo os próprios coordenadores pedagógicos. O protesto dos alunos, as expressões de incômodo e a insatisfação dos professores denotam a importância de todos os sujeitos serem ouvidos, para que ocorra um repensar das estratégias adotadas na instituição onde estão inseridos.

Quando os sujeitos da escola não conseguem estabelecer um

bom relacionamento entre si, o contexto escola perde a oportunidade de desenvolver-se. Sendo assim, podemos também destacar que barreiras relacionais são formadas impedindo a expressão do alunado que, por não conseguir dialogar sobre suas perspectivas e dificuldades, volta-se contra a escola e desenvolvem com a ajuda da própria instituição a indisciplina.

O exercício de ouvir a todos e desenvolver as histórias mudando as práticas discursivas acaba por reconstruir os sujeitos, modificando suas vivências e traçando uma nova visão de mundo. Sendo assim, a situação que causou danos na vida do sujeito são reparados, e o desconforto provocado pela ocasião transforma-se em algo construtivo e sem desconforto, propiciando mudanças e formas diferenciadas de lidar com problemas futuros. Tal como sugere Garcia (2005, p. 93):

Se a indisciplina se origina de esquemas de pensamento, também deriva outros tantos, e persiste como uma tensão criativa, lembrando aos professores, por exemplo, da importância de estarem atentos ao modo como ensinam, a como se relacionam com os estudantes, e sobre como pensam a si mesmos.

Essa reflexão sobre os processos sociais, escola, indisciplina leva-nos a pensar sobre os princípios norteadores das relações em que o saber ouvir, o ser afetivo, o aceitar o outro, lidar com situações conflitantes, a amizade, o amor, o respeito, o reconhecer as falhas dentre outros, seguem o curso de uma prática social idealizada por todos.

Indisciplina, Aprendizagem e Afetividade

Deparamo-nos constantemente com o desafio de trabalhar as relações entre os sujeitos da escola que podem resultar em

expressões de indisciplina. Gostaríamos de destacar a reflexão de Garcia (1999), com base em Abud e Romeu (1989) e Vasconcellos (1995), quando assinala que um importante elemento preventivo da indisciplina reside no próprio ambiente escolar, que deve ser verdadeiramente humano, no sentido de constituir um espaço democrático onde se cultivam o diálogo e a afetividade, em que se praticam a observação e a garantia dos direitos humanos. O autor complementa esta ideia ao escrever: "este clima caloroso deve refletir um conhecimento e preocupação quanto aos estudantes enquanto pessoas, tendo em vista suas condições concretas, individualidades e singularidade" (GARCIA, 1999, p. 106).

Nesse sentido, temos a contribuição de Pino (1998, p. 130-131), sobre o significado dos fenômenos afetivos.

[...] representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Wallon (1979) dedicou grande parte de sua vida a estudar a afetividade. E por meio de seus estudos afirmou que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e no funcionamento da inteligência, determinando os interesses e as necessidades individuais. Tendo em vista que a aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, por intermédio do outro que o

indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, com isso, apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.

Experiências vividas em sala de aula que permitem trocas afetivas facilitam o processo de aprendizagem e o diálogo entre os sujeitos da escola, evitando, dessa maneira, insatisfações que conduzem a manifestações como as de indisciplina.

É importante ressaltarmos que o ambiente escolar deve despertar interesse e segurança. Segundo Freire (1996, p. 52):

Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Ao criar possibilidades e permitir a expressão do aluno, o professor disponibiliza automaticamente a aproximação, a quebra de barreiras relacionais. Esse processo ocorre também por meio do afeto. Segundo Veiga (2008, p. 23), baseada em Codo (1999), uma relação "direta e indireta com o outro é necessariamente permeada pelo afeto".

O ato de ensinar deve ser vivenciado por "um ensino permeado pela afetividade", resultando e concretizando "o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno" (VEIGA, 2008, p. 23). O professor como mediador do conhecimento deve instigar os educandos mediante uma relação afetiva, proporcionando momentos de trocas de experiências, de diálogos, a fim de amenizar dúvidas e estabelecer vínculos com os educandos.

A falta de diálogo entre os sujeitos da escola acaba desencadeando a indisciplina, pelo confronto direto ou indireto dos alunos

com os professores, que acabam quebrando as regras. Dessa forma, a afetividade auxilia na prevenção da indisciplina.

A interação entre os sujeitos da escola por diversos determinantes acaba por não ocorrer de forma adequada (sem afetividade), ou seja, professores exercem sua ação pedagógica sem a devida discussão com os alunos sobre suas expectativas e necessidades, podendo por meio desta atitude causar indisciplina no contexto da sala de aula. Dentre esses sujeitos da escola, destacamos o professor, que pode tornar possíveis relações interpessoais munidas de afetividade.

Sabemos que a importância da interação entre professor-aluno é responsável por estabelecer também a relação pedagógica. A descrição feita por Estrela (1992, p. 36) aponta que a relação pedagógica faz parte de um contexto interpessoal que se estabelece por uma situação pedagógica, assim como dos resultados deste contato.

Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor - "staff", aluno funcionário, professor-pais... num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas. (ESTRELA, 1992, p. 36).

Mesmo com uma relação afetiva e com um ambiente humanizador, o professor poderá encontrar situações de indisciplina, as quais poderão estar relacionadas com as metodologias utilizadas. Sobre isso, Garcia (1999, p. 106) assinala:

Nesse contexto, mostra-se como solução recorrer a estratégias de desenvolvimento institucional e desencadear um processo de reestruturação (ou elaboração!) de programas disciplinares e de ensino, visando obter melhorias significativas tanto no comportamento estudantil quanto no seu desempenho escolar.

No que diz respeito às estratégias de desenvolvimento institucional, refere-se às metodologias e às políticas adotadas tanto pelo professor quanto pela escola. Estas deverão ser revisadas e aprimoradas de modo a conceber uma educação de qualidade para o educando, dando ênfase às individualidades de cada um, procurando diversas estratégias para atender aos mais variados meios de aprendizagem.

Portanto, tanto a escola como espaço humanizador quanto o professor como mediador do conhecimento devem estar preparados para as diversas demandas da sociedade, bem como devem estar sensibilizados para perceber situações de indisciplina, pois a indisciplina pode ser uma sinalização. Dessa forma, a política da escola e a prática do professor devem estar pautadas numa concepção afetiva, sendo capazes de detectar por meio de uma prática afetiva a exteriorização das necessidades do educando.

Considerações Finais

Neste artigo partimos do pressuposto que a indisciplina pode representar um aspecto positivo para o avanço do meio escolar, incitando um amadurecimento e a reflexão dos sujeitos envolvidos, sobre práticas e relações não satisfatórias. Ao longo do deste trabalho, consideramos a afetividade entre os "sujeitos da escola e na escola" como um fator fundamental na prevenção da indisciplina escolar, bem como para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.

A indisciplina pode ser a indicação de práticas pedagógicas inapropriadas e ineficazes. E a consciência dessa situação pode proporcionar uma releitura da escola e avanços no processo de ensino-aprendizagem. A indisciplina também pode sinalizar a necessidade de

desenvolvimento afetivo de todos os envolvidos no ambiente da escola. Argumentamos que o vínculo afetivo é capaz de sustentar trocas interpessoais importantes e desta forma fazer avançar os processos de ensino-aprendizagem. Na medida em que a afetividade é uma dimensão incluída e cultivada na escola, ocorre a exteriorização de necessidades e expectativas dos sujeitos, de um modo mais frequente, o que cria um horizonte mais favorável a um trabalho mais efetivo com a indisciplina.

A afetividade fornece uma perspectiva às relações na escola, que potencializa formas de diálogo e reposiciona o sentido das manifestações de indisciplina. Nessa perspectiva, os eventos de indisciplina deixariam de ser apenas uma manifestação de insatisfação, para se tornarem uma oportunidade de diálogo aberto e afetivo sobre a qualidade das relações e práticas pedagógicas exercidas na escola.

Referências

- BARBOSA, M. C, S.; XAVIER, M. L. M. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-31.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GARCIA, J. A construção social da indisciplina na escola. In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 1,

Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2005, p. 87-93.

GARCIA, Joe; TORRES, Renato; ALBERTI, Amanda. Um estudo sobre criatividade e indisciplina na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 7, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2007. p. 1-11.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Texto do curso "Seminários Avançados em Psicologia da Educação", ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1998.

REGO, T C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 3. ed. Campinas: São Paulo, 2008, p. 13-33.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, 1979.