

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

FATORES INDUTORES DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

MONIQUE MACÊDO NEVES

**FORTALEZA-CEARÁ
2005**

FATORES INDUTORES DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

MONIQUE MACÊDO NEVES

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

FORTLEZA-CEARÁ
2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Monique Macedo Neves

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Profª. Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientadora

Esta monografia é devedora das contribuições que recebi de várias pessoas. A todas elas – em especial aos meus pais que sempre me ensinaram o valor de estudo e do aperfeiçoamento, colocando-os como algo de fundamental importância para vida profissional de uma pessoa e ao meu marido que sempre apoiou todas as minhas decisões – expresso a minha gratidão e o compromisso de não parar por aqui.

“(…) Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

RESUMO

No presente estudo, é feita uma reflexão teórica a respeito da indisciplina dos alunos na escola. Delimita-se a problemática – a análise da contextualização da indisciplina e dos agentes que servem como indutores destes atos. Aponta-se o contexto histórico-social, os pais e a escola como tendo grande responsabilidade sobre tudo que está acontecendo. Uma vez que ao invés de trabalharem em parceria, preferem ficar procurando o culpado. Neste sentido, busca-se trazer à tona as idéias dos diferentes autores sobre este tema. Mostrando como a indisciplina é expressa por cada sujeito e relacionada ao contexto em que ele estaria inserido. Sob a luz de referenciais teóricos, discute-se a indisciplina como um sintoma, e não como atitude de puro desrespeito, de intolerância e do não cumprimento de regras capazes de orientar a convivência de um grupo. Regras que devem ser elaboradas em conjunto com os alunos e obedecidas no cotidiano buscando uma produção escolar de melhor qualidade. Nesta monografia, também se apresenta ao leitor perspectivas de intervenção psicopedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	3
1.1. Conceito.....	4
1.2. Visões de Indisciplina.....	7
2. INFLUÊNCIA FAMILIAR NA PRODUÇÃO DE INDISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	10
2.1. Autoritarismo X Permissividade.....	13
2.2. Relação Afetiva e Desenvolvimento Cognitivo.....	14
3. ESCOLARES.....	18
3.1. Violência Escolar.....	20
3.2. Escola: Agente Transgressor e Disciplinador.....	23
3.3. Dificuldades de Aprendizagem.....	24
4. PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	27
4.1. Psicodrama.....	27
4.2. Grupo Operativo – Pichon-Rivière.....	30
4.3. Modificação de Comportamento.....	33
CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

INTRODUÇÃO

As escolas vivem hoje um tempo de grande adversidade. O crescente processo evolutivo da sociedade; a reestruturação familiar, onde a mãe não se encontra mais em casa cuidando da educação dos filhos, atribuição às escolas, além da função de ensiná-los, a função de educá-los; a supressão do autoritarismo e o surgimento da permissividade, são apenas alguns dos fatores que tornam mais difícil a “superação” das adversidades no cotidiano escolar.

Escolas encontram-se sob fogo cruzado. Não conseguem formar adequadamente os seus alunos nem para o mercado nem para a vida cotidiana. É vista com um lugar inútil e sem sentido, uma vez que normalmente acabam prevalecendo os direitos dos pais, o dos alunos, as normas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou do Conselho Tutelar. Mas e as regras criadas por elas? E o direito dos professores de ensinarem a quem quer aprender? E a formação adequada para que estes profissionais possam se reciclar, onde estão? Parece que as escolas não têm mais direito algum, só deveres. Diante desta crise os grupos se organizam no cotidiano e expressam suas ações em micropolíticas cada vez mais segmentadas.

Esses pequenos e fragmentados grupos passam a atuar no interior das escolas e tecem sua rebeldia e descontentamento em ações que questionam a falência da escola. Essas ações são em muitos casos extremamente violentas. E é diante dessa violência que o professor, que não teve formação adequada, passa a atuar. Ele é agredido, desrespeitado e algumas vezes chega a ser morto. Isto está sendo causado por um fenômeno de subversão do senso de hierarquia. Os alunos mandam e os professores obedecem.

Desta forma surgem e tornam-se cada vez mais presentes dentro das escolas, as “gangues” e os novos sujeitos da educação, os chamados alunos “indisciplinados”. Porém, como estes alunos podem ser disciplinados se disciplina, de forma clara e resumida, quer dizer “submissão a um regulamento”, mas ser submisso a que regulamento; ao antigo ou ao que ainda está se formando. Contudo, é na dúvida que alguns grupos se formam e estabelecem suas próprias leis. Já outros estabelecem, isoladamente, condutas de “rebeldia”. Porém, há aqueles que são tidos como “maus alunos”, mas o problema não é apenas deles, ou melhor, estes são indisciplinados por terem alguma dificuldade de aprendizagem e como o professor, como mediador do conhecimento, encontra-se, na maioria das vezes, despreparado para diagnosticar e, principalmente trabalhar estas dificuldades objetivando ajudar os alunos a superá-las, prefere dizer que estes alunos não aprendem porque não querem.

Toda esta situação se vai agravando à medida que os pais vão se afastando do modelo autoritário, dando mais poder de decisão aos seus filhos e menos as escolas o que gera um choque de valores.

Analisar os novos sujeitos que integram o espaço escolar é reencontrar papéis múltiplos da subjetividade, recompondo na historicidade que lhe é devida um novo sentido, se é que se pode buscar um sentido sem cair nas armadilhas conceituais da filosofia moderna.

O sujeito é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído na história. É o elemento criador, produtor e constantemente demolidor de sentidos, destruidor de normas, produtor de sonhos e artífice do acaso. É esse sujeito complexo que se move nos escombros da temporalidade e ameaça a docilidade racionalista das técnicas pedagógicas.

Todavia, esse sujeito, organizado em gangues e galeras deve ser analisado no presente. O que está acontecendo agora? Neste documento pretende-se estudar a constituição dos novos sujeitos que atuam em sala de aula e as sucessivas práticas disciplinares. Só depois de entender esta constituição é que começará a analisar qual é a melhor maneira de restabelecer a disciplina na sala de aula.

No primeiro capítulo, é feita uma contextualização da indisciplina. Analisa-se como ela se desenvolveu até atingir as proporções de hoje. Mostram-se quais fatos históricos, culturais, políticos, econômicos e psicológicos acabam resultando ao fenômeno.

No segundo capítulo, aborda-se a influência familiar na produção da indisciplina no contexto educacional. Em suma, avalia-se como a família foi modificada historicamente e como ela pode modificar o cotidiano escolar.

O terceiro capítulo é feito uma síntese coloquial da questão da agressividade no cotidiano escolar. Mostram-se como os atos de indisciplina estão afetando os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo, sugestões de intervenções psicopedagógicas são apresentadas como auxiliares aos pais e professores para restabelecer o bom convívio entre as partes.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

“O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa: tática e antideserção, de antivadiagem: de antiaglomeração” (*Foucault, 1986, p. 131*)

Ao fim do século XX os chamados atos de indisciplina surgem com “força total”. Passam de atos isolados ou sem importância para algo que transformou a escola em um grande centro de conflitos, tornando-se então, tema de diversas pesquisas. E a disciplina escolar que comumente era estudada apenas sob a óptica dos diversos problemas de comportamento, hoje se percebe sob duas visões. A primeira é a questão do comportamento relacionando-o ao caráter sociocultural insistindo em conceitos como de poder, autoridade, autoritarismo, etc. A segunda enfatiza este tema como uma questão de interesse educativo valorizando-o como variável mediadora e facilitadora do êxito no ensino. Contudo, observa-se em ambos um aspecto comum: a modificação de conduta de um ou vários indivíduos, no caso o aluno, apesar de fazerem uso de meios diferentes para alcançar este aspecto.

Pesquisas realizadas em 2001, pelo Observatório do Universo Escolar, constatou que a maioria dos professores atribui à falta de disciplina o fracasso do planejamento inicial. E isso se torna claro ao utilizar a disciplina como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem.

O conceito de disciplina está intimamente ligado à obediência presente no cotidiano escolar, onde o professor queixa-se de ser pouco valorizado e espera do aluno um comportamento passivo e dócil, para não agravar sua “situação”. Segundo Gotzens, apud Estrela (1992), discutindo o tema, diz que ao se falar de disciplina, torna-se inevitável o surgimento da idéia de opressão e falta de liberdade, ou seja, para que haja disciplina os indivíduos devem se submeter, sem questionar, as regras criadas por outros indivíduos e nos dias atuais isso é algo quase impossível, uma vez que os alunos de hoje, têm maior e mais rápido acesso a todos os tipos de informações, transformando-os em seres questionadores que não aceitam receber conceitos prontos ou estabelecidos a priori.

1.1 Conceito

O que separa um aluno disciplinado de um aluno indisciplinado na maioria das vezes é apenas um conceito. É a prática de um ato equivocado ou espontâneo, uma frase mal formulada ou dita na hora errada ou mesmo uma ação não planejada.

Então para conceituarmos indisciplina, far-se-á necessário compreendermos a disciplina como algo dinâmico, mutável e global, valorizando sempre o tempo, a cultura, a classe social e a instituição na qual o indivíduo esta inserido, para que possamos analisar e trabalhar a indisciplina a partir de seus agentes potencializadores. Por isso não podemos considerar a indisciplina como algo estabelecido e sim como uma situação que foi gerada como sintoma de problemas emocionais, cognitivos, comportamentais (como por exemplo: falta de limites), psicológicos ou mesmo educacionais. Porém é uma situação que pode ser reestruturada, bastando apenas que sejam analisados e modificados seus agentes causadores.

Para Foucault, citado por França (1996, p. 144), “no mundo moderno, são os sentimentos a matéria relevante para o julgamento moral, ou seja, a veracidade dos atos está no que estes ocultam, como os desejos, intenções, sentimentos. Desta forma, a linguagem terá como função desvelar a interioridade pessoal, a fim de comunicar os conteúdos internos da ação, sem os quais nenhuma ação é crível”.

De La Tailler (1996), diz que este é um tema muito delicado, pelo menos por três razões. A primeira refere-se ao risco de cair no moralismo ingênuo, ao tentar descrever o real. A segunda menciona o reducionismo, tanto o psicológico, que estuda o fenômeno isolado-o do contexto em que se encontra inserido; quanto o sociológico, que atribui as causas gerais todo o comportamento humano, desprezando variáveis psicológicas. E a terceira que se refere a complexidade, às vezes até, ambigüidade do tema.

Kant (1960) considera a disciplina condição necessária para humanizar o homem, para que ele aprenda a controlar seus impulsos, redimindo-o de sua condição animal. Não se trata apenas de ensiná-lo a ter “bons modos”, a comportar-se em sala para que possa aprender. Até mesmo porque ele é capaz de aprender andando ou brincando em sala. Trata de ser ensiná-lo normas para que ele consiga viver harmoniosamente em sociedade.

Pesquisa realizada (Añaños, 1988:; Añaños e Gotzens,1990), com professores do ensino fundamental das comarcas de Girona, revelou que eles têm um grande interesse sobre este tema. Porém para eles a disciplina é apenas, um instrumento de controle do comportamento, desvalorizando qualquer inter-relação entre a disciplina e o sucesso do planejamento. Negando a disciplina tanto seu caráter funcional, que favorece o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e de socialização; quanto o instrumental, que deve ser utilizado para manter o equilíbrio entre a mesma e o comportamento, tendo consciência de suas possibilidades, limitações e meios.

E analisando por este enfoque, a disciplina não deve ser percebida como um mecanismo inibidor da indisciplina, mas como um instrumento que facilitará a organização das compulsões e das atitudes como membros de uma instituição. Na opinião de Foucault, (1986, p. 38), “..., controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e uma atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez”.

Definitivamente, deve-se compreender a disciplina não só pelo enfoque terapêutico, como geralmente é denominada em múltiplos trabalhos realizados e no cotidiano educacional (em casa e na escola). Mas também, por um enfoque psicoeducacional, combatendo alguns preconceitos, dentre eles o de que o problema sempre está no aluno esquecendo de tudo e de todos que, junto com o aluno, estão envolvidos no processo educativo.

Os preconceitos acabam distorcendo tanto o conceito de indisciplina quanto a prática educativa. E é desta forma insistindo no caráter psicoeducativo da indisciplina que abordaremos, nos capítulos seguintes, esta questão que tanto interessa aos educadores.

Indisciplina em sala de aula é matéria de reflexão, estudo e trabalho por parte tanto dos pais quanto dos professores queixosos e disciplinadores. Eles devem ter a consciência de que disciplina se constrói em grupo e na relação. É uma mistura capciosa de conhecimento, percepção, clareza de objetivos, interesse, diálogo e bom humor.

Os professores precisam experimentar a disciplina como componente de ensino, transformando a sala de aula num espaço interativo.

A medida em que as relações entre pais e filhos e professores e alunos vão se desenvolvendo e se estabelecendo as dificuldades e as diferenças vão surgindo, eles precisam construir juntos um contrato claro e objetivo que auxilie a todos, e que seja um agente facilitador de circulação de conhecimentos, de idéias, de humores, de direitos e de deveres dentre outros.

Um dos fatores que mais estimula a indisciplina, ou a falta de consideração dos alunos a um professor é a falta de coerência entre o que o professor diz e o que ele faz, entre os valores que ele tenta transmitir aos alunos e os que ele mesmo vive.

Os valores e atitudes cultivados numa escola precisam ser incorporados por toda a equipe de profissionais; a incoerência entre a vivência desses valores pelos professores, pode transmitir aos alunos uma visão distorcida dos valores que a instituição cultiva. Podendo abrir espaço para que eles têm criar ou impor seus valores pessoais na escola.

O mau comportamento é com freqüência, conseqüência de condições desfavoráveis do ambiente escolar ou do ambiente familiar que está atuando sobre os alunos. Para “modificar” estes comportamentos os professores observar e tentar descobrir o que esta por trás deste sintoma, caso consiga resolver, antes de tomar qualquer atitude os pais devem ser chamados à escola para que agora em parceria tentem, através da modificação do agente potencializador o aluno se readapte as normas da sala.

Soluções para os chamados problemas de indisciplina deverão estar baseadas numa análise exaustiva da situação, na reflexão, no diálogo e em técnicas que capacitem os alunos para o autocontrole e a responsabilidade por sua conduta. Estas atitudes são indispensáveis, pois o limite entre os problemas de aprendizagem e os de indisciplina são um tanto difuso podendo facilmente confundir profissionais menos preparados. Além de que os atos de indisciplina, após análise, revelam-se sintomas de um problema.

Atualmente, os professores relacionam, a maior parte dos casos de indisciplina, à dificuldade de aprendizagem. Normalmente rotulam o aluno com hiperativo. Isto ocorre sem que haja qualquer análise ou estudo mais aprofundado. Ignorando que em muitos casos, uma relação mais afetiva entre o professor e o aluno, transformaria a sala de aula num ambiente de cordialidade, não dando espaço para o surgimento de gestos ou palavras agressivas.

Se a intenção é diminuir a indisciplina, há que se reparar na estrutura do ambiente escolar e perguntar se nele existe lugar para uma efetiva relação humana; se a densidade populacional existente e a organização horária dos trabalhos estimula o convívio e o diálogo na resolução de conflitos. É comum, assentar a disciplina na escola, sobretudo na burocratização de processos disciplinares e nas correspondentes sanções, privilegiando um modelo repressivo. Devemos criar um sistema que promova a responsabilidade do indivíduo perante a comunidade. Cada um tem o direito de se constituir como elemento ativo na organização dessa comunidade, na elaboração das normas pelas quais ela tem de se reger. O fim último dessas normas é o respeito e o bem-estar de todos. Neste modelo, a punição se transformaria em um modo de exercer a cidadania, gerando uma discussão entre os indivíduos, uma análise das motivações e das conseqüências dos atos cometidos, tentando ultrapassá-las ou penalizá-las numa perspectiva de defesa dos valores humanos.

Durkheim (1984), discutindo o tema, comenta o conceito de disciplina como recurso de educação moral, visando ajudar o indivíduo a moderar seus apetites e desejos e a compreender que a felicidade não se desenvolve sem limites, porque somos seres sociais e, se negarmos a sociedade, automaticamente nos negamos. O objetivo da educação é transformar o ser humano num ser social que, atendendo aos ideais de seu tempo histórico, seja útil à comunidade. Portanto, os educadores considerando que a liberdade é filha da autoridade, mas não do autoritarismo, devem ajudar seus educandos a se construírem no marco da regularidade, libertando-se do imediatismo das impressões, o que gera dispersão e inquietação. Sob pena de destruir toda iniciativa, qualidade tão necessária aos tempos modernos, a disciplina não pode ser inculcada sobrepondo-se à reflexão e à crítica, que são, por excelência, agentes de todas as transformações.

Como foi exposto neste tópico, o conceito de indisciplina não é estático, esta relacionada um conjunto de valores e expectativas, que são modificadas ao longo da história. Porém, ela está intimamente ligada à obediência, de forma mais ou menos consciente.

1.2 Visões de Indisciplina

“O juízo de valores é substituído por uma atitude de compreensão” (Mery, 1985)

No tópico anterior, conceituou-se indisciplina como ela é comumente definida pelos agentes diretos envolvidos nos processos educacionais.

Neste tópico, a indisciplina será analisada por um enfoque psicoeducativo. Este reflete sobre o tema a partir da psicologia da educação, considerando como elemento primário desta reflexão as próprias situações de aprendizagem que envolve o aluno, demonstrando assim seu caráter preventivo.

Além de seu caráter preventivo, o enfoque psicoeducativo, teria uma postura mais interventiva, uma vez que as situações educacionais estão direta ou indiretamente relacionadas a atividade profissional dos professores. Isto sugere a possibilidade de intervenção nos diversos níveis do processo de ensino-aprendizagem. E este, tem seu início no planejamento, onde o professor observará o conhecimento prévio dos alunos, o aluno como um todo, as limitações e os recursos que irá dispor para realizá-lo; podendo chegar a ponto de ter que reestruturar o planejamento por inteiro, caso os propósitos não sejam alcançados num primeiro momento.

Vale ressaltar também, que a indisciplina não é um novo conceito na visão psicológica. Segundo Jeanine Mery, citada por Rubinstein (1999, p. 18), desde o século XIX havia uma intervenção pedagógica curativa para atender a todas as áreas de desadaptação e deficiência infantil.

Para tanto os educadores foram buscar na medicina, explicações que justificassem o que estava acontecendo dentro da escola no processo educativo. E esta por sua vez, observou, classificou e nomeou todos os fenômenos do fracasso escolar. E assim surge: “a reeducação, área do conhecimento preocupada em detectar e tratar das dificuldades de aprendizagem. O processo terapêutico da reeducação inicia-se com a identificação, medida e classificação dos possíveis desvios para, a partir deles, construir um plano de trabalho. Dar um nome para os desvios foi, durante algum tempo, a forma que encontrou para, talvez, ‘desculpar’ o aprendiz e, quem sabe, outras instituições que poderiam, de certa forma, ter contribuído para a ocorrência do problema. Essa modalidade terapêutica enfatizava os recursos pedagógicos que melhor pudessem ajudar o aluno com dificuldades” (Rubinstein, 1999, p.18).

Esta nova área acabou difundindo e banalizando o diagnóstico. Ao se dar nomes aos “problemas”, ficou fácil para qualquer profissional dar seu “diagnóstico” sobre o que estava acontecendo com o aluno.

O que surgiu como uma modalidade terapêutica que serviria para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento, acabou servindo tanto para ajudá-lo

como para estereotipá-lo. Pois os leigos começaram, a decorar os termos técnicos e a usá-los como se fosse muito simples dar nomes aos distúrbios de comportamento.

Os profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem começaram a perceber que a maior parte dos indivíduos encaminhados a eles, não sofriam de nenhum distúrbio, mas apresentavam comportamentos inadequados. Foi então que eles perceberam que havia uma forte relação entre o processo de aprendizagem e os sujeitos envolvidos no mesmo. Isto fez com que antes de dar qualquer diagnóstico, a vida emocional, política, econômica e cultural do indivíduo fosse analisada.

Esta nova percepção do contexto educacional nos faz analisar a indisciplina, também, por um enfoque histórico, que certamente servirá de base para qualquer trabalho psicoeducacional. O enfoque histórico notadamente proporciona ao psicoeducativo uma seqüência de fatos que podem servir como agentes indutores da indisciplina, facilitando assim, o trabalho de “restabelecimento” da disciplina.

A história de nossa formação esta fortemente marcada pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que aconteceram no Brasil, desde a época do descobrimento. Nosso país passou por um longo período de escravidão, o que acabou gerando, por tempos que vão além do período de escravidão, comportamentos de servidão, de mando e de submissão, em que o indivíduo é desrespeitado na sua condição fundamental de pessoa e tratado como “objeto” de manipulação dos seus “proprietários” (atualmente, professores, patrões e etc).

No que se refere à educação, logo no período de colonização, apenas quinze dias após a chegada dos jesuítas, eles fundaram a escola de “ler e escrever”. Eles investem numa catequização intensa com o intuito de impor aos habitantes (índios e colonos), exceto mulheres e mestiços, sua moral e fé, desrespeitando as crenças e costumes aqui já existentes. Aconteceu neste período, uma agressiva violação dos direitos do indivíduo.

Os mestiços foram excluídos da educação jesuíta, por serem muitos e provocarem arruaças. Isto nós faz observar um primeiro registro histórico, em nosso país, do que poderia ser considerado por muitos como indisciplina. Por serem muitos e terem seus próprios valores não aceitavam se submeter aos valores jesuíticos.

Os jesuítas tinham fortes intenções políticas e religiosas de educar para controlar a consciência e o comportamento de seus alunos. Alias, por muitos anos a educação no Brasil teve forte presença religiosa, as ciências físicas e naturais, a técnica e as artes eram rejeitadas, pois exigem reflexões e opiniões próprias. A Fé era algo que impunha medo e por isso as regras de Deus deveriam ser seguidas a risca, pois caso isso não acontecesse o homem pecador seria punido severamente pelos homens em nome de Deus.

Outro fato marcante tanto para a história quanto para a educação em nosso país foi o golpe militar, que nos impôs longos anos de ditadura. Mais outro longo período de muita opressão e agressividade. Onde os jovens não

podiam ter opiniões e vontades contrárias as dos militares, pois eram severamente punidos.

Os militares ficaram-se atraídos pelo ideário positivista de Augusto Conte, pois este tinha formas de disciplina e moral bem severas. E para que os civis também fossem disciplinados como eles, as instituições de ensino começaram a ser vigiadas e os “agitadores” torturados e assassinados para que servissem de exemplo para os outros.

A História do Brasil sempre foi marcada por forte opressão, repressão, punição e outros mais. As pessoas “comuns” eram impedidas de terem pensamentos próprios e de buscarem seus ideais. Porém hoje, os jovens adquiriram muitos direitos e poucos deveres. Surgiu, quase que de repente, uma liberdade excessiva, a qual as crianças e jovens não estavam acostumados a ter e os professores não estavam acostumados a ver. Isto acabou gerando uma crise na educação, refletida nos altos índices de indisciplina e violência dentro da instituição escolar.

Os pais de hoje que viveram na época da ditadura como oprimidos, têm medo de ao impor limites aos seus filhos parecerem repressores. E por sua vez os que compartilhavam dos ideais positivista, impõem aos seus filhos um rigor severo na obediência das normas.

A educação chegou a um ponto onde não existe um meio termo. Ou se oprime ou se “liberta”. Há uma dicotomia e enquanto esta não for dissolvida, os casos de indisciplina estarão sempre presentes nas escolas.

2 INFLUENCIA FAMILIAR NA PRODUÇÃO DE INDISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Na idade média o homem dava muita importância ao seu ofício, como se a vida privada fosse antes de tudo, seu trabalho. E isso é facilmente observado quando vemos as iconografias tradicionais, onde o homem aparece em vários ambientes, mas sempre sozinho. Ele atribuía um valor sentimental ao seu ofício, negando a existência de qualquer sentimento familiar. Porém devemos deixar claro que a família existia, o que não se observava era a relação familiar.

A imagem do homem medieval solitário começa a ser modificada por volta do século XV, quando as mulheres surgem, ainda de maneira muito discreta nas iconografias da época. Mas com o passar do tempo as mulheres assumem o papel de companheiras, iniciando assim, a ideia de família. Porém, os filhos ainda são algo externo a família. Eles não acompanham seus pais em momento algum, sendo criados e educados dentro de casa. Contudo, nas iconografias do século XVI esta imagem também começa a ser modificada e então surge a imagem da família completa (PAI → MÃE → FILHO)

Com o nascimento da “instituição familiar”, tem-se o surgimento de outras relações como: a de comadre e compadre, encontro de diversas famílias e de família (AVÓS → FILHOS → IRMÃOS → NETOS).

Mesmo ampliando-se as relações e surgindo a instituição familiar um dos componentes continua não tendo função definida na sociedade com um todo. As crianças fazem parte da família, mas não têm nem voz nem vez. Para família medieval inglesa, as crianças deveriam ser mantidas em casa até os sete ou nove anos e ao completarem esta idade deveriam ser enviadas para casa de outra pessoa, onde elas deveriam aprender a servir bem e devidamente o dono de seu novo lar. Nesta época o serviço doméstico não degradava a imagem de ninguém e para eles era uma boa forma de educar as crianças. Segundo Aires (1981, p. 228): “A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão até mesmo porque na época não havia limites entre a profissão e a vida privada. Por causa desta forma ‘prática’ de educar, a escola era uma exceção que estava destinada apenas aos clérigos e aos latinófonos”.

A partir do século XVII com a ampliação do acesso a escola e com a preferência pelo filho primogênito, as crianças deixam de ser entregues a outra família, permanecendo na companhia de seus pais. Assim, elas se tornaram parte indispensável na vida cotidiana.

Com o passar dos anos as relações entre pais e filhos tornaram-se mais afetivas e mais fortes o que acabou proporcionando que o filho tivesse voz e vez. Seus desejos e necessidades passaram a ser compreendidos e a

maior parte deles atendidos. Percebeu-se que eles passam por fases até se tornarem adulto, e que cada uma dessas fases exige dos pais uma atenção diferenciada. E isso foi claramente observado após a Revolução Francesa, quando a educação passou a ser um direito de todos e se tornou indispensável à criança, a medida em que a educação da criança era uma promessa de progresso que inclui em si, desde cedo, o sentimento e o afeto. Este ideal francês transformou a criança em um potencial a ser desenvolvido pelos pais e pelos professores.

Contudo, nos dias atuais, depois de ter passado por várias transformações decorrentes das necessidades e exigências do homem social, não se pode negar que estas transformações também adquiriram um caráter econômico, tecnocrático que interferiram e modificaram de maneira mais ou menos agressiva a cultura de diversos povos. E todo esse processo acabou refletindo-se também na instituição familiar.

Com a Revolução Industrial, o capitalismo, a intensificação do movimento feminista e da ditadura no Brasil, dentre outros, inicia-se um caminho contrário à evolução familiar. O pai volta a depositar fundamental importância no seu trabalho, ausentando-se de casa por longos períodos diários. No entanto, o sentimento de família não deixa de existir, porém vem acompanhado de um sentimento de culpa, do qual ele tenta se redimir não negando os desejos de seus filhos. Ele dedica tamanha importância ao trabalho porque “precisa” dar ao seu filho coisas que ele não teve, como: televisão no quarto, computador ligada a Internet, brinquedos eletrônicos, cursos de línguas e computação. Este comportamento dos pais, acabou gerando vários danos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos filhos.

As crianças não aprenderam a criar brinquedos utilizando objetos que não têm mais utilidades, pois têm brinquedos menos educativos, mas mais atraentes; não aprenderam a correr, subir e se equilibrar em árvores, pois não tem árvores em seu quintal, aliás, na grande maioria das casas/apartamentos o único espaço disponível as crianças é o seu próprio quarto. Claro que também existem famílias que não dão presentes caros aos filhos, mas também passam a maior parte do tempo fora de casa trabalhando para prover o sustento da família.

O movimento feminista teve importante participação nesse retrocesso da educação familiar, pois juntamente com o capitalismo, levou a mulher, mãe potencial, a trabalhar fora de casa, para auxiliar na renda familiar. Isso acabou rompendo com a imagem do homem como chefe da família, dando a mulher um poder maior de decisão e fazendo com que ela entregasse a terceiros a função de educar os filhos, o que acabou afetando-os de forma mais ou menos agressiva. Eles deixaram de ser zelados e educados, recebendo limites, para serem “cuidados” por empregadas domésticas, na maioria das vezes pouco instruídas intelectualmente e ensinados pelas escolas, que se viram obrigadas a aumentarem suas funções.

A mãe de outros tempos, era a mulher do lar, aquela que fazia todo um trabalho paralelo de atendimento complementar à criança na escola:

cuidava do uniforme, materiais, lanches, higiene pessoal, etc, o pai não sofria o desgaste cotidiano da autoridade. Ele era poupado. A mãe administrava o cotidiano e fazia a mediação dos conflitos.

Contudo nos dias de hoje, a felicidade pessoal de cada um vem em primeiro lugar e a criança na grande maioria das famílias ele só vêm depois de um longo período de planejamento. Este planejamento só se inicia após cada parceiro ter obtido seu sucesso pessoal. Provavelmente é por isso que há, em todos os pais uma culpa que eles procuram compensar através de consumismo, comprando tudo para as crianças, ou “comprando as crianças” para compensar sua ausência. Essa culpa leva à falsa idéia de que felicidade é fazer o que a criança quer. Dessa forma, a vida familiar encontra-se desestruturada.

Outro fato que repercutiu fortemente na educação familiar dos dias atuais foi à ditadura militar. Em sua grande maioria, os pais de hoje eram os filhos da década de 60 e 70, que lutaram contra tudo e todos buscando seus ideais, condenado todo tipo de repressão ou censura. Talvez por isso, eles não estejam conseguindo impor limites aos seus filhos. O medo de ser autoritário é um sentimento importante. Mas o que não se deve confundir o que é ser autoritário com autoritarismo. Autoritarismo é impor regras injustas, arbitrarias que beneficie poucos em detrimento de muitos. É impor regras — mesmo que boas — negando à pessoa que deve obedecê-las a possibilidade de compreender sua origem e sentido. E isso os pais não devem fazer. Porém exercer autoridade é outra coisa. As regras colocadas devem ser justas, explicadas e dada à possibilidade de serem questionadas.

A relação de autoridade seja na família, seja na sala de aula, deve seguir essa mesma lógica: os pais ou os professores devem ser reconhecidos ou fazer-se reconhecer através do dialogo, como pessoas que detém conhecimentos legítimos e necessários ao pleno desenvolvimento das novas gerações. Assim sendo, é claro que a moral (o respeito pelo outro) e projetos éticos de crescimento pessoal e social correspondem a valores preciosos para a vida. A criança começará a pensar neles referenciada em figuras de autoridade e, quando conquistar sua autonomia, vai se lembrar da referência que teve de autoridade com gratidão.

Neste novo modelo familiar, onde os pais estão quase sempre ocupados com suas atividades Cury (2003, p.12), afirma: “Pais e filhos vivem ilhados, raramente choram juntos e comentam sobre seus sonhos, angústias, alegrias, frustrações”. O que acaba transformando os filhos em seres individualistas e egocêntricos. Este comportamento dos filhos e a ausência dos pais acabaram eclodindo na escola através dos atos de indisciplina, que se tornaram um sintoma de “doença social-emocional”.

A família transmite as suas crianças um nome, uma tradição, uma neurose familiar, uma vez que cada família tem seu folclore básico para que o sujeito conquiste o campo de enunciação no universo da família. E a criança se surpreende quando entra no universo da escola porque entra no universo desconhecido, no qual é tratada de forma diferente do que o é na família. E a

escola pressupõe o esquecimento da família, porque, para a criança ir bem na escola ela normalmente tem que se desvincular da permissividade dos pais.

2.1 Autoritarismo X Permissividade

“A autoridade é algo natural que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para se impor, seja para se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes. Desse modo, o relacionamento desenvolve-se sem atropelos. O autoritarismo ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal-estar tanto na adrenalina daquele que impõe quanto na depressão daquele que se submete” (*Tiba, 1996, p. 18*)

A disciplina e as regras são estruturantes e fundamentais no desenvolvimento psíquico das crianças, logo essenciais tanto na escola quanto na família. A confusão que se gerou entre autoridade e autoritarismo, herança dos anos sessenta e um pouco do pós-25 de Abril, criou como que um complexo em relação a qualquer tomada de posição mais firme.

Passamos de uma educação sem liberdade, limitadora da criatividade e quase castradora - realmente autoritária - para o extremo oposto da permissividade quase total. Como reflexo desta educação permissiva proveniente dos pais, nas últimas décadas tem-se assistido a uma desautorização da escola e do papel dos professores e educadores. Valores cívicos e de respeito pelo outro são coisas quase inexistentes.

Faz-se necessário que os pais compreendam o funcionamento psicológico das crianças e adolescentes, a dinâmica dos grupos e as relações humanas e as exigências da sociedade moderna. As figuras de referência e os limites por estas impostos são absolutamente imprescindíveis à criança na construção da sua identidade. Na ausência de limites, a diferença do outro não é reconhecida, não é respeitada. Na família permissiva e na escola autoritária, a autoridade e a disciplina devem ser entendidas nesta perspectiva.

Atualmente observamos uma escalada de indisciplina e atos violentos nas escolas, como se os jovens necessitassem transgredir sem cessar até que finalmente alguém os ouça. A ausência de resposta ao apelo contido neste tipo de comportamentos, isto é, a demissão da autoridade dos adultos, reforça o desespero, lançando os jovens numa fuga, traduzida em atos pré-delinquentes que reforçam um sentimento de impunidade e onipotência.

Vale a pena falar em autoridade e disciplina na escola, para restituir aos educadores a premência do seu papel formativo e educativo, a necessidade de se envolverem efetivamente, de exercerem a verdadeira autoridade, numa linguagem partilhada de direitos e deveres com os pais e as famílias.

Nada permitir ou permitir tudo, são hábitos extremamente opostos e igualmente nocivos do ponto de vista educacional.

2.2 Relação Afetiva e Desenvolvimento Cognitivo

A partir da leitura de alguns textos, pode-se observar a importância da afetividade no desenvolvimento intelectual da criança, podendo ela, acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Inclusive, para Piaget, o desenvolvimento intelectual é composto por dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Sendo assim, considera-se que a cognição e afeto caminham lado a lado construindo (formando) o conhecimento humano. Mas ele também deixa bem claro, que o aspecto afetivo pode influenciar o cognitivo, mas não pode modificar ou criar estruturas de comportamento e o mesmo ocorre ao contrário.

As mudanças comportamentais surgem a partir das relações inter ou intra-pessoal. E nestas relações é que a mãe desempenha um papel fundamental, atuando como agente mediador entre criança e as experiências que a levarão ao desenvolvimento.

Galvão (1995) diz que para Wallon, a afetividade ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento; já que ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. E é durante este tempo que a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção. É justamente neste período que o carinho/amor da mãe exercerá uma influência fundamental.

Como já foi comentado anteriormente, o desenvolvimento (seja ele afetivo ou cognitivo) se dá quando ocorre na relação entre duas ou mais pessoas, ou melhor, ao se vivenciar experiências. E quando se trata de um bebê, a pessoa que está em contato direto com ele é a mãe, então será ela a responsável (mediadora) pelas experiências que ele irá experimentar.

A existência mental e física da criança depende de sua mãe, e a criança vem a sentir que é assim. Ela vivencia um sentimento de identidade com a mãe e só revela um eu por convencer-se que é de fato um ser separado de sua mãe. A mãe é a pessoa que o filho ama com amor primário egoístico e

a quem se torna apegada. Ela é a pessoa que lhe impõe primeiro que ninguém os requisitos da realidade. Internamente ela também é importante. A criança vem a definir-se como pessoa através de seu relacionamento com ela, ao internalizar os aspectos mais importantes do seu relacionamento para consigo mesma e com o mundo – suas emoções, sua qualidade de auto-amor (narcisismo), ou auto-ódio (depressão) decorrem todos em primeira instância desse primeiríssimo relacionamento.

A quantidade e a qualidade de cuidados que a mãe dedica ao seu filho durante o período inicial (principalmente), irá definir ou influenciar em sua personalidade, auto-identidade, auto-estima (proporcionando-lhe experiências satisfatórias) em seus sentimentos. Auxiliará a criança a descobrir não somente o que “eu sou”, mas sim, o quem “sou eu”, servindo como o ego externo da criança por um certo tempo, enquanto a criança não está pronta, até que ela desenvolva as capacidades adaptativas do ego e as capacidades de controle do meio. Se a mãe não servir como elo de ligação entre a criança e o meio, as capacidades relacionais da criança podem afetar a formação do núcleo do “ego central”.

Deve-se lembrar que o cuidado excessivo pode afetar tanto ou mais que a falta de cuidado. A mãe deve ter consciência que sua função é propiciar experiências que levem o bebê ao desenvolvimento e não vivenciar as experiências pelo mesmo. Ela deve em alguns momentos “frustrá-lo” para que ele rejeite seus cuidados e aprenda a agir sem a mãe para ajudá-lo.

Manenti (1998), no texto O Olhar do Cego, comenta sobre a vivência de uma mãe com um bebê cego, onde a mãe afirma: “não consigo amamentar meu filho porque ele não me olha”. A angústia desta mãe surge por se achar impotente/incapaz de auxiliar seu filho a se desenvolver.

Com todos estes comentários a respeito da necessidade que a criança tem de ser amada e cuidada pela mãe, poderia se perguntar qual a importância da presença do pai. Há uma diferença? Sim. Desde o início a criança reconhece o pai como um ser separado dela, já que ele representa para a criança a realidade, enquanto a mãe é tida como parte de seu bebê. Para o bebê a mãe é encanto, fantasia, satisfação de seus desejos.

O que desperta o desejo da criança é o desejo materno. A tarefa das mães, mais que dar comida é inserir o filho no simbólico. A partir do momento em que a mãe passa a investir na criança, as coisas podem se objetivar. Passa a ser mãe fálica, porque agora detém o objeto da falta. É preciso entrar uma terceira figura para acabar com a relação narcísica e incestuosa entre mãe e filho. A figura paterna representa esse corte em relação à mãe e seu filho. O que está em jogo na função paterna é a lei da proibição do incesto; lei psíquica que dá condições ao indivíduo de entrar numa cultura de leis, porque não há lei sem cultura, nem cultura sem lei.

Balint, citado por Soifer (1982, p.108) diz: “a criança porta-se para com o pai mais de acordo com a realidade porque arcaicas bases de uma original identidade natural nunca existiram em relação com o pai”. E Balint conclui que “o amor pela mãe é originariamente um amor sem senso de

realidade, enquanto o amor e ódio pelo pai – inclusive à situação edípica – está sob o tacão da realidade”.

Considerando-se tais comentários é notável a importância do cuidado materno principalmente para o bebê, pois é este “cuidado” que o levará a desenvolver o senso do “eu”, a sensibilidade de justiça, a auto-estima, os sistemas cognitivos.

Quando a criança se sente amada, aceita, valorizada e respeitada, adquire autonomia, confiança e aprende a amar, desenvolvendo um sentimento de autovalorização e importância. A auto-estima é uma coisa que se aprende, a partir das opiniões positivas que se tem sobre si e sobre os outros.

Nessa perspectiva, o papel da afetividade na inteligência é funcional. Ela é a fonte de energia de que a cognição precisa para seu funcionamento. Existe uma relação intrínseca entre a afetividade e a cognição.

No transcorrer de seus trabalhos, Piaget (1994) incorpora um outro tema na relação entre a afetividade e a cognição, que são os valores. Ele considera os valores como pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano e afirma que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito. Os valores se originam, assim, do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo, a partir de suas relações internas e externas.

Vygotsky (1996) também observou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, Vygotsky buscou no desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo.

A linguagem configura-se como produto e expressão da cultura. Para Vygotsky ela forneceria, os conceitos e as formas de organização do real. Por tanto, ela seria um modo de compreender o mundo e se compreender diante e a partir dele.

Vygotsky explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma ele que: A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os

sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

Wallon (1975), afirmava que as raízes da emoção encontravam-se na vida orgânica. E interessado em compreender o psiquismo humano, ele se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, por considerar que elas se baseiam numa lógica mecanicista esquecendo a complexidade que a envolve. Estes autores concebem as emoções como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético.

Criticando as teorias clássicas, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Na perspectiva genética de Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

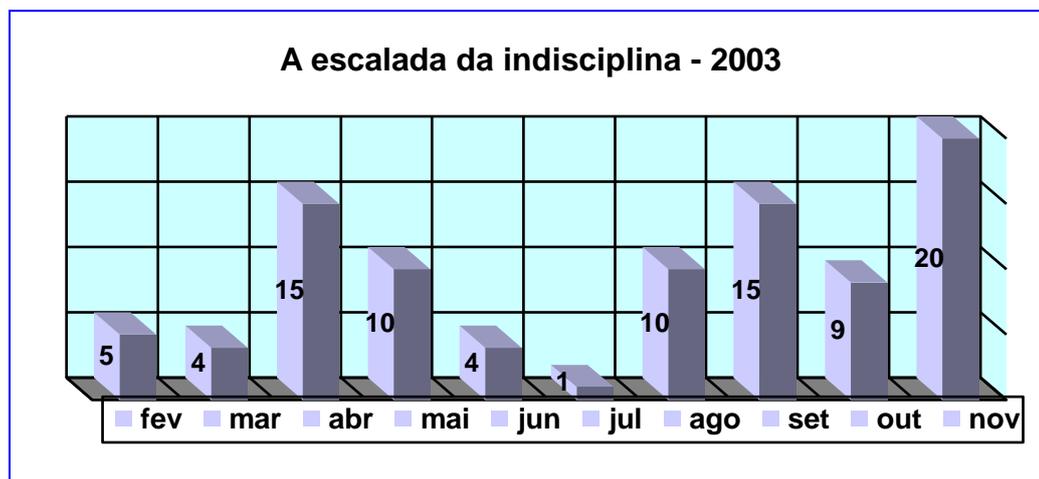
Em sumo, para Wallon, segundo Galvão (1995, p.64): “as emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo”.

Acreditamos poder avançar as discussões que apontam para a articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, se incorporarmos no cotidiano de nossas escolas o estudo sistematizado dos afetos e sentimentos, encarados como objetos de conhecimento. Para isso far-se-á necessário introduzir no trabalho educativo, conteúdos relacionados à vida pessoal e à vida privada das pessoas, perpassando os conteúdos de matemática, de língua, de ciências, etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva.

Pelo que expusemos aqui, pode-se perceber que os pais precisam educar seus filhos de forma mais atenta no que se refere às relações

afetivas. Assim ajudaram os seus filhos a se descobrirem como indivíduos completo (corpo, mente e sentimento), conhecerem e compreenderem seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. Trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de transformar filhos em alunos para a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

3 CONFLITOS ESCOLARES



*Dados levantados pelo educador Júlio Groppa Aquino em colégio público durante o ano letivo de 2003.

Fonte: Revista Época – nº 36 – 16 de maio de 2005 – p.52

Diversos dispositivos legais foram criados para fazer funcionar regras e leis que servem como garantia de proteção do desenvolvimento da criança. No entanto, a escola não está conseguindo dar conta dessa atribuição como deveria. Está descaracterizada; perdeu o eixo: conhecimento, tradição. E isso está causando um mal estar nos professores que se sentem impotentes frente a estas demandas; tendo que preparar o aluno para a vida, fornecer-lhe as ferramentas/conhecimentos com que poderá atuar para conduzir a civilização. E, frente à magnitude do problema já enraizado nas escolas, elas se vê impedidas de ensinar, vê-se impotentes para segurar o aluno dentro da sala de aula, muito menos despertar e manter seu interesse pelos conteúdos curriculares específicos.

Desta forma, fica claramente que as medidas adotadas não têm atingido o âmago da questão, agindo mais como paliativo, para acalmar os ânimos no momento das ocorrências de indisciplina. Indisciplina que, na atualidade, se apresenta não mais como um evento específico e esporádico, mas como um dos mais graves e generalizados obstáculos pedagógicos ao trabalho educativo com alunos de todas as idades e de todas as escolas – tanto particulares como e principalmente as públicas.

A escola é o local que garante efetivamente a relação de trocas sociais e preparação para a cidadania; nela a criança pode estabelecer pactos, contratos, relações sociais, pois não basta que a criança se limite à sua singularidade; ela precisa do outro para conhecer suas próprias limitações.

O próprio desenvolvimento orgânico do ser humano depende e é vinculado à questão social. Mesmo antes da possibilidade da linguagem, a criança tem recursos de interação que muitas vezes passam despercebidos.

Na escola se criam laços sociais e a criança pode de fato participar de um tipo de enlaçamento social que é a condição indispensável ao ser humano.

Nas instituições escolares, o foco se deslocou do professor para o aluno. Este deslocamento causou grandes transtornos no âmbito educacional. É como se todo problema que ocorresse dentro da sala fosse de responsabilidade única e exclusiva do aluno. Ignorando que além do aluno, fazem parte do processo ensino-aprendizagem: o próprio professor e sua dinâmica de ensino, o relacionamento familiar, a disciplina curricular, as instalações, as dificuldades de aprendizagem e outros muitos fatores.

Sabemos que a possibilidade educativa por excelência de perder o amor faz com que a criança aprenda. E isto deve ser mantido. O aluno precisa saber que, se não cumpre a lei, é colocado para fora; sofrendo as conseqüências da sua opção. E o professor, por dever, enuncia e faz cumprir a lei. Se isso não ocorre, se o professor age por amor e não por dever, o aluno não respeita, se iguala e não aprende, nem deixa a aula ocorrer como deve ser; atrapalha.

Na escola, os alunos estão dentro do circuito das trocas sociais e a própria lógica de funcionamento social tende a excluir os que têm problema. Agindo por dever o professor vai educar e mostrar o que é certo, que, em última instância, significa colocar para fora o aluno que está atrapalhando e reprovar o que não aprendeu os conteúdos necessários à série seguinte.

Como se trata de pessoas em formação, é preciso estabelecer um sistema de estímulos que favoreçam o desenvolvimento das responsabilidades dos alunos. Muito mais que punir, faz-se necessário exigir uma atuação continuada dos professores: os alunos não mudam de um dia para o outro. Os professores precisam estar sempre reforçando os comportamentos adequados e re-discutindo sobre os inadequados. Em educação é absolutamente necessário contar com o tempo, pois o importante é a formação.

O professor deve tratar os alunos com estima e respeito. Para estar em condições de educar, pois ele precisa estabelecer relações cordiais e afetuosas com seus alunos; criando um ambiente estimulante de compreensão e colaboração, usando de atitudes agradáveis com todos os alunos, sem distinção.

Cabe ao educador não apenas interpretar para os jovens a velha moral de seus pais, mas também ajudá-los a se conscientizarem do novo ideal moral que os novos tempos impõem, produzindo o progresso no sentido de maior justiça social. Se for pela educação que se constrói o sujeito social, essa construção, ao se sobrepor às idiosincrasias, forma um ser mais completo e mais humano, pois é habitado pelo altruísmo.

A função da educação é fazer com que o sujeito que está sendo educado conviva bem no seu meio social, a ele adaptando-se e, para bem se adaptar, é preciso disciplinar-se. Porém, a disciplina escolar não deve ser um meio de garantir sossego, paz exterior, silêncio, já que esse não seria um fim moral e sim coerção pura e simples. Contudo, deve colaborar na construção da autodisciplina do aluno. Enquanto instrumento de educação, a disciplina escolar não se apoia em um conjunto de regras a serem internalizadas e acatadas por todos em benefício de todos, atentando-se para o fato de que se a falta de regra tem seus perigos, o excesso de regulamentação também o tem. É preciso considerar que o próprio educador, para disciplinar seus alunos, precisa formar parcerias com os pais, estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, conter-se, disciplinar-se, impedindo-se de cair na arbitrariedade e no abuso de seu lugar de poder.

3.1 Violência Escolar

Onde estão as reais causas da violência escolar? Estão na familiar, na sociedade como um todo? Há quem atribua os mais diversos fatores como causa da violência. Contudo, precisamos compreender que todos os fatores emergem da violência, são determinados por ela, constituem-se em efeito da mesma e não são causados por ela. A verdadeira causa da violência não é veiculada pelo saber convencional, mas sim ocultada por este por motivos ideológicos, de interesse dos sistemas sociais dominantes em obscurecer a verdade.

Violência faz parte da natureza do ser humano, reside no subconsciente do seu universo psíquico, denominada por Freud de Ego. Ninguém pode saber das reais causas da violência, sem conhecer e compreender os mecanismos do Ego.

Guimarães (1988), apresenta-nos também considerável contribuição para a teoria da Violência Escolar ao apontar o fato da escola funcionar como prisão, esquecendo-se da tarefa de educar o cidadão. Relata a crise da educação, que é evidenciada no Brasil; e com base na obra de Foucault denuncia os regulamentos rígidos e opressivos que levam os alunos à evasão escolar e a uma crescente depredação da escola.

A autora afirma com base na obra de Michel Foucault "Vigiar e Punir", que a depredação não gira em função da pobreza do bairro, mas, gira em torno do rigor punitivo desencadeado pela escola. Consta-se algumas semelhanças entre os processos de vigilância e punição descritos por Foucault com relação ao século XIX e os que ocorrem nas escolas de hoje.

A agressividade faz parte da essência das crianças. Elas batem umas nas outras, choram, fazem birra, tiram brinquedos dos colegas e não compartilham os seus. Estes comportamentos, um tanto agressivo, são constantes na educação infantil. Por volta dos três ou quatro anos, as crianças começam as brincadeiras cooperativas e logo em seguida começam a conflitar-

se. Entram em um processo de socialização, para adaptar-se ao mundo adulto. Durante o processo de socialização com o mundo adulto a criança descobre que existe aceitação e rejeição social, dependendo do que ela faça ou da forma como interage ela será aceita ou rejeitada.

Na educação infantil, a criança ainda não é capaz de aceitar críticas vindas do mundo exterior, pois é neste período que ela está construindo seu auto-conceito. Contudo cabe aos pais iniciar este processo de formação da identidade transmitindo segurança aos seus filhos, mas à escola de ensinar a conviver com a competição e com as críticas dos colegas, porque no mundo em que ela se encontra há inúmeras formas de competições e de críticas.

A criança com medo de não ser aceita pelo grupo, com medo da rejeição muitas vezes desenvolve um comportamento agressivo. A agressividade física é manifestada em crianças de 2 a 3 anos, por elas se encontrarem na fase do egocentrismo, ou seja, ela se considera o centro das atenções.

Entre 3 ou 4 anos a criança já consegue se relacionar com os colegas, mas ainda é egocêntrica, pois os interesses são iguais. O egocentrismo nesta fase é decorrente da tentativa de que a realidade se submete aos seus desejos, a forma em que o mundo está organizado gera um estado de confusão entre o eu e o mundo do exterior. Diante desta confusão começa gerar conflito entre as crianças e os adultos.

Por volta dos 5 anos de idade, iniciam as brincadeiras e os jogos interativos. Nesta fase os grupos se tornam coesos e as regras dos jogos são comuns e respeitadas. A agressividade normalmente diminui, pois deixa de ser entendida como defesa e sobrevivência.

Com o aproximar dos 7 anos de idade, a criança começa a modificar o seu comportamento na convivência com os colegas. Nesta fase o egocentrismo diminui, tornando capaz o relacionamento da criança com o mundo social de maneira mais objetiva.

A diminuição do egocentrismo no período compreendido entre 7 e 12 anos permite também que a criança compreenda o ponto de vista de outras pessoas, demonstrando assim mais receptividade de amizade de outras crianças. Por isso nesta fase a família ainda continua desempenhando um papel importante no desenvolvimento da criança, que é o papel de orientar a criança para que desenvolva noções básicas para a vida porque a família é o primeiro contato com um grupo social. Ao mesmo tempo a escola surge também como um elemento relevante tornando-se um fator importante no processo da formação da identidade. Nesse momento a interação professor – aluno e a convivência com o grupo escolar tornam-se mais complexa que os relacionamentos familiares, porque o aluno precisa adaptar-se as exigências do professor e a cumprir horários.

Durante todos estes períodos é indispensável o acompanhamento dos pais e da escola. Ambos devem estar atentos para observarem o desenvolvimento do indivíduo e a conseqüente diminuição da agressividade.

Caso isto não aconteça os pais em parceria com a escola, devem se empenhar para descobrir o que anda gerando esse comportamento não aceitável.

Considerando a questão da organização do trabalho coletivo em sala de aula objetivando realizar a construção do conhecimento, podemos dizer que a disciplina que marcou a educação até os anos de 1980 deixou de ter sintonia em relação aos comportamentos dos tempos atuais, pois sabemos que cada época tem sua maneira própria de manifestar seus sintomas. O que muitos alunos de hoje fazem é desafiar os professores, provocá-los, considerando-se vitoriosos por conseguirem que estes não dêem adequadamente suas aulas.

Neste ponto, é importante considerarmos que faz parte do desenvolvimento dos alunos ir contra o professor e a escola; desafiá-los. Escola e professores é que precisam estar cientes de que os alunos estão num exercício de diferenciação, buscando autonomia, e agir de forma a explicitar a situação, evitando revolta ou apatia, o que é muito importante e revela maturidade. O oposto pode instalar revolta ou apatia dissonantes, o que, em ambos os casos, não deixa o trabalho da escola avançar.

Há alguns anos, quando se “convidava” um aluno a transferir-se da escola, os outros ficavam assustados e a disciplina da instituição melhorava, pelo menos por um tempo. Hoje não é bem assim. Essa medida banalizou-se. Tanto que nas escolas públicas municipais de Fortaleza, para se expulsar um aluno, a equipe pedagógica tem que preparar um relatório de todos os registros de indisciplina, que será submetido a uma avaliação, pelos chefes do distrito de educação e pelo Conselho Tutelar, e conseqüente aprovação ou rejeição.

Tanta burocracia faz com que os alunos e pais acham que têm o poder de reverter todas as decisões da escola, pois muitas vezes conseguem mesmo. Nesse ponto, há que se considerar que quando a escola decide qual aluno pode ficar e qual não, está fazendo a posição da lei encarnada, da mãe onipotente que diz: aqui essa criança não cabe. E a escola acaba assumindo um poder grande demais.

No entanto, uma coisa é a autoridade do professor e da escola, com base no conhecimento e na tarefa educativa, outra coisa é o autoritarismo. A autoridade é algo da própria estrutura do encontro entre um adulto e uma criança. Já se essa autoridade for fundada sobre bases ilegítimas, conduz ao autoritarismo e à injustiça. É muito comum nos depararmos com professores que corrigem o aluno publicamente, expressa autoridade com agressividade, critica excessivamente, puni facilmente quando está irritado e impõe limites sem dar explicações. Isto acaba agravando os atos de agressividade no cotidiano escolar.

Os professores têm que reconhecer que a autoridade é extremamente necessária, mas o autoritarismo precisa ser combatido urgentemente. Se eles estabelecerem vínculos afetivos com os alunos a autoridade fluirá com muito mais leveza.

Parece que não estão sendo tomadas as medidas adequadas, ou seja, mudam-se regras e regimentos, enfatizando a punição, quando deveriam

ser incentivadas outras medidas, como fortalecer o corpo docente, instrumentalizando-o através de cursos/estudos/capacitação constante e adequada. Além de medidas legais coerentes, que não aprovelem alunos sem condições.

É preciso que a escola cumpra seu papel de formadora e disciplinadora, que seus referenciais estimulem o jovem a não ir para a indisciplina, que ele se sinta respeitado e apoiado para retribuir com respeito e adesão. Há que se olhar para os casos de insucesso para se aprender com eles. Há que se olhar para os casos clínicos, para a teoria psicanalítica e aprender com ela, e procurar recuperar o papel da escola e a autoridade do professor, ao invés de inventar mil programas que não dão certo, mas dão gasto do ponto de vista econômico e produzem desgaste impressionante para o aluno e o professor.

3.2 Escola: Agente Transgressor e Disciplinador

Considerando que um Regimento pode ser entendido como o conjunto de normas regentes do funcionamento de uma organização, levantaremos as possíveis relações entre a dimensão normativo-legislativa da escola contidas em seu regimento, as interações cotidianas e o fenômeno indisciplina.

Os regimentos das escolas são, na interpretação das normas, basicamente iguais, salvo pequenas alterações. Estão articulados a ideários específicos, relativos a diferentes concepções de caráter ideológico-político-social e diferentes representações da infância, adolescência, e da função social da Escola.

Apesar de existir regimento em todas as escolas, eles raramente são respeitados ou consultados na hora de tomar uma atitude. A penalidade imposta ao aluno é proporcional ao estágio emocional em que o professor encontra-se, caso seja em escola pública ou se for em uma escola particular, a penalidade que recair sobre o aluno também atingirá o professor.

Muitos dos episódios indutores de indisciplina feriam o Regimento, suas intenções pedagógicas de formar o aluno enquanto cidadão consciente, dentro de um relacionamento respeitoso e democrático, sendo que o grande desafio da escola é dar conta da articulação entre o que ela propõe como ideal, intenção formadora ou socializadora e o uso de penalidades.

E é por não conseguir chegar a um meio termo, que a escola transforma-se tanto em um agente disciplinador quanto em um agente transgressor. Praticando ações que hora deixam passar como desapercibidas,

atitudes de má conduta e em outros momentos repreendendo de forma excessiva atos que só uma conversa bastaria para solucioná-lo.

Estes problemas podem ser superados ou pelos menos diminuídos, se professores e alunos estudarem juntos o regimento da instituição. Conhecendo seus direitos e deveres ambos poderão exigir que seus direitos sejam respeitados. E terão consciência de que têm deveres a cumprir, tais como: respeito mútuo, cumprimento das tarefas, respeito às instalações e etc.

3.3 Dificuldades de Aprendizagem

Kupfer (1999), relata que pesquisas apontam, o quanto às escolas estão despreparadas para observar os problemas de aprendizagem e principalmente diagnosticar. Ele diz que segundo pesquisas realizadas sobre o assunto, 90% das crianças que se dirigem aos ambulatórios de Saúde Mental apresentam queixa de problemas na escola.

Para kupfer (1999, p. 65), “se um psicólogo ou um psicanalista aceitar para tratamento psicológico esse exercito de crianças com queixa escolar, estará provavelmente incorrendo no mesmo erro do Alienista, personagem psiquiatra de Machado de Assis, que internou em seu hospital para doentes mentais uma cidade inteira. Sua teoria da loucura, extremamente abrangente, o guiou a este ponto. Mas ao questionar que o erro estivesse talvez em sua teoria, acabou por soltar a cidade inteira e internar-se a si próprio, fonte de todos os erros”.

A criança com dificuldade de aprendizagem, durante muito tempo, foi encaminhada ao médico, cujo diagnóstico isolado, ansiosamente aguardado pela família e pela escola, iria confirmar ou negar a sua normalidade.

Num passado ainda próximo, nos casos detectados, geralmente a criança era encaminhada para classes ou escolas especiais que ofereciam um ensino diferenciado. Com isso, acabavam tornando-se estigmatizada e excluídas da sociedade. Nestas instituições as oportunidades de ampliação de suas potencialidades eram reduzidíssimas. Apenas com a chancela do médico, na maioria das vezes, a criança com dificuldade de aprendizagem passava a ser considerada, por muitas pessoas, como um ser incapaz de criar e produzir conhecimento.

Mesmo hoje, não podemos ignorar que, diante de qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente na escola, a primeira hipótese de explicação ainda faz referência a um possível problema mental. Porém a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante a maioria dos alunos com problemas mentais e a praticamente todos com dificuldade de aprendizagem o direito de permanecer nas escolas de ensino regular.

Contudo, estes alunos ainda são excluídos, pois os professores não receberam capacitação ou formação continuada para trabalhar estes alunos, apenas foram obrigados. Isso acabou influenciando negativamente os problemas já existentes nas escolas. Por exemplo: como os professores só escutam falar aqui-e-a-colá, de maneira muito descontextualizada, sobre o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção – Hiperatividade), para eles os alunos que não conseguem se concentrar são hiperativos. Esquecendo que este comportamento pode está relacionado a alguma deficiência do próprio professor.

Nos dias de hoje, fica cada vez mais evidente que se faz necessário considerar o aspecto orgânico como importante na avaliação do problema de aprendizagem, no entanto é, também, indispensável que os aspectos cognitivos e afetivos sejam ponderados na elaboração do diagnóstico, como também no tratamento indicado.

Além desses fatores, não se pode deixar de levar em conta os níveis econômicos e culturais em que o grupo familiar da criança se encontra, bem como o tipo de escola que freqüenta, uma vez que, se forem bem entendidas e encaminhadas as dificuldades de aprendizagem, as crianças/alunos podem ter asseguradas uma relação mais harmônica, coerente e saudável com o conhecimento.

É indispensável que equipes multidisciplinares, compostas por médicos, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, professores e demais profissionais envolvidos no processo de diagnóstico e “tratamento”, estejam sempre presentes nas escolas, colocando-se a serviço dos casos de problemas de aprendizagem, colaborando para que as crianças encaminhadas, caso tenham algum problema, possam desfrutar plenamente sua cidadania.

Ao contrario do que os professores afirmam, segundo as pesquisas mencionadas acima por Kupfer (1999), apenas 5% dos alunos apresentam o DDA ou o TDAH, que é um dos problemas mais freqüentes nas crianças.

Este déficit é normalmente detectado quando a criança começa a freqüentar a escola, já que é lá que os sintomas podem ser melhor acompanhados (atividade motora excessiva, comportamento impulsivo e problemas de atenção) podem constituir um sério obstáculo à aprendizagem na infância. De qualquer forma, o fato de uma criança ser muito irrequieta e exuberante não significa, forçosamente, que sofra de hiperatividade.

Para diagnosticar este problema, os especialistas levam em conta vários critérios. Os sinais devem ter aparecido numa fase precoce, antes dos sete anos, e prolongar-se durante, pelo menos, seis meses. Estes comportamentos têm de ser mais freqüentes ou graves do que no caso das outras crianças da mesma idade. Além disso, estas condutas afetam o paciente em mais do que um contexto (na escola, em casa, no local de trabalho ou nas relações sociais). Assim, a uma criança que se mostre demasiado irrequieta, distraída e faladora nas aulas, mas que consiga relacionar-se normalmente em casa e noutras situações, não se pode diagnosticar uma perturbação por déficit de atenção e hiperatividade.

As crianças hiperativas não param quietas e, freqüentemente, falam demasiado. Não conseguem manter-se sentadas calmamente: estão constantemente a mexer ruidosamente nas canetas ou a lançar os pés. Muitas vezes, passam o tempo a saltar impacientemente de atividade em atividade. Esta atitude acaba irritando muito os professores, que sua por vez tomam atitudes inesperadas e questionáveis.

As crianças impulsivas mostram-se, freqüentemente, incapazes de controlar as suas reações ou pensamentos antes de agir. Conseqüentemente fazem comentários pouco adequados ou respondem a questões antes mesmo de estas serem completadas. A impulsividade faz com que a espera por algo que anseiam ou pela sua vez se torne insustentável. As crianças hiperativas podem intrometer-se nas atividades das outras ou perturbar as suas brincadeiras.

O professor pode ensinar técnicas que permitam à criança lembrar-se daquilo que tem de fazer: Quando tiver dúvidas acerca de determinada tarefa, pode ver as instruções que estão escritas no quadro, levantar a mão e perguntar ao professor ou, simplesmente, perguntar calmamente a um colega. Ensinar a dividir uma tarefa em várias etapas e a fazer uma coisa de cada vez.

Neste capítulo, falamos sobre as dificuldades de aprendizagem, citando como exemplo a hiperatividade. Mas além dela, existem vários outros déficits. O professor precisa ser trabalhado para saber como proceder quando receber em sua sala algum aluno com dificuldade de aprendizagem.

Mas também é importante que os colegas não sintam que aquela criança tem direito a privilégios especiais, quando, ainda por cima, apresenta um pior comportamento. Se for necessário, o professor pode estender as modificações às outras crianças.

4 PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O cotidiano escolar nos mostra que as formulações preventivas, não são suficientes, contudo também não são tidas como fracassadas. Têm sua importância, mas precisam de um suporte interventivo.

Atualmente o campo da Psicopedagogia é bem vasto de métodos e técnicas que são de grande utilidade para identificar e trabalhar com casos de indisciplina.

Em termos gerais, as propostas das quais vamos tratar neste capítulo são algumas das muitas que poderiam ser mencionadas. Porém, o Psicodrama, o Grupo-Operativo e a Modificação de comportamento foram as escolhidas por considerarmos que os conflitos escolares aqui relatados são basicamente sintomas de problemas pessoais.

4.1 *Psicodrama*

Sonhos...

“Eu me conto em segredo, em verdades ocultas, que sempre soube mais que não podia saber. E, neste jogo ardiloso, vou descobrindo, surpreso e perplexo, aquilo que sou mais que não podia ser. Mas sempre fui sem poder saber! Eu sonho!”

"Um dia sonhei que era EU e quando acordei descobri que vivia um NÃO-EU. Mas, em que enrascada danada eu tinha me metido, pois vivia num sonho e sonhava na vida". (Vitor R. C. da Silva)

O psicodrama também é um método bastante eficaz de intervenção psicopedagógica. Esta técnica foi criada por Jacob Levi Moreno, por volta de 1912, em Viena no período pós-guerra. Moreno desenvolveu seu trabalho, transformando os jogos de improviso em Teatro da Espontaneidade,

depois em Teatro Terapêutico e este no Psicodrama Terapêutico. Vem deste momento o embrião do Psicodrama de Família.

Ao mudar-se para os Estados Unidos, por dificuldades na aceitação de suas idéias na Europa, começa a propagação do Psicodrama, introduzindo o termo Psicoterapia de Grupo. E em 1936, na cidade de Beacon House, nos Estados Unidos, Moreno construiu o primeiro Teatro Psicodramático, que funcionou até 1982 como um centro de formador de profissionais, e onde eram realizadas sessões semanais com psicodrama público.



J.L. Moreno, M.D., 1889-1974

No início do psicodrama, Moreno transformou os atores profissionais em eixos-auxiliares dos “atores-pacientes”, com o objetivo de descobrir, aprimorar e utilizar os meios que facilitem o predomínio de relações télicas sobre relações transferenciais, no sentido moreniano. À medida que as distorções diminuem e que a comunicação flui, criam-se condições para a recuperação da criatividade e da espontaneidade. Moreno pretendia que a ação dramática terapêutica levasse a algo mais do que a mera repetição de papéis tais como são desempenhados no cotidiano. A ação dramática permite insights profundos por parte do protagonista e do grupo, a respeito do significado dos papéis assumidos (JOGOS DRAMATICOS → DESMPENHO DE PAPEIS → INVERSÃO DE PAPEIS).

Moreno afirmava que o homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo a partir de fatores adversos do meio ambiente. Daí é que surge a idéia de que toda ação é interação por meio de papeis. Para agir em conjunto ou de forma combinada às pessoas precisam de um tempo de preparação (AQUECER → DRAMATIZAR → COMPARTILHAR). Daí a importância da comunicação cotidiana entre pais e filhos. Serve para que eles acabem criando, mesmo que espontaneamente, através das conversas, situações de aquecimento, onde “testando” as reações dos pais mediante certos atos. Os filhos e os pais acabam sondando-se mutuamente.

O psicodrama tem cinco fatores marcantes na opinião de Moreno, são eles:

1) A Espontaneidade: é a capacidade de agir de modo "adequado" diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou renovadora de situações preestabelecidas, sendo assim, um fator que permite potencializar e manifestar a criatividade. Moreno associa a espontaneidade à adequação, o que pode parecer contraditório, mas para ele é fundamental que haja a adequação e o ajustamento do homem em si. Desta forma, ser espontâneo significa estar presente às situações configuradas pelas relações afetivas e sociais, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios. Ela esta indissociavelmente ligada à criatividade.

2) Tele: é a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as pessoas. Este influi decisivamente sobre a comunicação, pois só nos comunicamos a partir daquilo que somos capazes de perceber. A tele é a empatia ocorrendo em duas direções.

3) Empatia: é captação, tendência para se sentir e se colocar na situação do outro. Lembra claramente a associação da espontaneidade com a capacidade de inverter papéis.

4) Co-inconsciente: são ligações profundas, vivências, sentimentos, desejos e até fantasias comuns a duas ou mais pessoas, e que se dão em "estado inconsciente". Para moreno uma vez vencida a resistência interpessoal, a ação psicodramática permitiria ao indivíduo superar os conflitos co-inconsciente.

5) Matriz de Identidade: é o lugar do nascimento, considerado por Moreno a "Placenta social" pois, esta estabelece a comunicação entre a criança e o sistema social, principal e primeiramente da mãe, incluindo aos poucos os que dela são mais próximos. É o local onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com objetos e pessoas dentro de um determinado clima. Relembrando com este fator a importância da mãe para o desenvolvimento da criança citada no capítulo 2, tópico 2.

A Matriz de Identidade, divide-se em cinco etapas: a da indiferenciação, onde a criança, a mãe e o mundo são uma coisa só; a segunda onde a criança concentra a atenção no outro, esquecendo-se de si mesma; a etapa do movimento inverso, onde a criança está atenta a si mesma, ignorando o outro; a quarta onde a criança e o outro estão presentes de maneira concomitante, e ela já se arrisca a tomar o papel do outro, embora não suporte o outro no seu papel; e a quinta na qual já se aceita a troca de papéis, (inversão de papéis). Contudo, posteriormente, Moreno concentra estas cinco etapas em apenas três, que são: Fase do Duplo - fase da indiferenciação e onde a criança precisa sempre de alguém que faça por ela aquilo que não consegue fazer por si própria, necessitando, portanto de um ego-auxiliar; a Fase do Espelho - onde existem dois movimentos que se mesclam: o de concentrar a atenção em si mesma esquecendo-se do outro e o de concentrar a atenção no outro ignorando a si mesma; e a Fase de Inversão - em primeiro lugar, existe a tomada do papel do outro para em seguida haver a inversão concomitante dos papéis.

Os Papéis Psicodramáticos correspondem à dimensão mais individual da vida psíquica, "à dimensão psicológica do eu", e os papéis sociais, à dimensão da interação social. Estes papéis, também chamados "psicológicos", e os papéis sociais corresponde a conjuntos diferenciados de unidades de ação. Na fase da Brecha entre Fantasia e Realidade, adquire-se também, portanto a capacidade de iniciar processos de aquecimento diferenciados, para o desempenho de um e de outro tipo de papel. Só assim se exerce a espontaneidade com a adequação da ação do sujeito a seus próprios papéis.

O Psicodrama Grupal é das modalidades do psicodrama a mais eficiente, pois além de possibilitar todas as vantagens do psicodrama individual com ego possibilita ao indivíduo lidar com sua intimidade frente a um público, numa relação mais próxima das relações da vida real, diminuindo a distância entre o vivenciar terapêutico e o vivenciar real.

Esta “técnica” expandiu-se rapidamente pelo Brasil, por possibilitar que os sujeitos expressem em jogos, encenações ou discussões que levem fundamentalmente a reflexão de comportamentos inadequados. É como se extravasassem no palco do jogo o que não é conveniente extravasar no palco da vida.

O psicodrama apresenta-se como um caminho metodológico alternativo e facilitador da apreensão do conhecimento dentro do processo de aprendizagem. Não se apresenta como uma metodologia organizada “para” os alunos, mas, ao contrário, faz-se “com” os alunos a partir de uma reflexão e vivências coletivas.

4.2 Grupos Operativos – Pichon Rivière

Pichon-Rivière, na década de 50, quando trabalhava em um hospital psiquiátrico, na Argentina, observou que entre seus pacientes hospitalares, o grupo familiar e instituição na qual estavam inseridos, havia uma relação de interjogo evidente. Foi então que ele começou a elaborar a teoria dos grupos operativos.

O grupo operativo é formado por um conjunto de pessoas que estabelecem um vínculo, centrados numa mesma tarefa. Ele tem por finalidade o aprendizado em lidar com as dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal, e não no campo de cada um de seus integrantes, o que seria uma psicanálise individual em grupo.

Dentro do processo grupal existem três momentos, os quais Pichon destacam como: pré-tarefa, tarefa e projeto. A primeira é resistente a mudanças, a segunda já rompe as ansiedades na realização dos mesmos e a terceira onde ocorre uma mobilização de estratégias que leva às mudanças pelo grupo.

Aqui o sujeito é visto como resultado das inter-relações destes com os objetos internos e externos e sua interação dialética através de uma estrutura dinâmica chamada por Pichon de vínculo. Este termo é definido como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem.

A denominação ao grupo operativo dependerá do tipo de tarefa que se está se realizando. Caso a obtenção de cura seja a tarefa de um grupo, podemos chamá-lo de grupo terapêutico. Por outro lado, se esta tarefa tratar-se de aquisição de conhecimentos se estará diante de um grupo de aprendizagem. Embora sejam feitas tais distinções, Pichon-Rivière (1982) afirma que não existem, em sua essência, diferenças entre os propósitos terapêuticos e de aprendizagem.

A principal tarefa de um grupo operativo é a resolução de situações estereotipadas e a obtenção de mudanças. Sendo assim, a distinção entre estas modalidades de grupos operativos não tem justificativa, tendo em vista que todo grupo é capaz de promover o aprendizado de novas formas de se relacionar, assim como todo grupo de aprendizagem é capaz de propiciar resoluções de conflitos interpessoais.

Pode-se perceber que nesse sentido o grupo para Pichon quanto mais heterogêneo mais rico, diferenciando os elementos emergentes nesse contexto. Papeis de porta voz é àquele que manifesta algo inconsciente das ansiedades do grupo (depositário), o sabotador é aquele que dificulta o trabalho do grupo, o diferente, o bode expiatório (depositário de todas as dificuldades do grupo e culpado de cada um de seus fracassos), líderes que tem grande de importância na compreensão dessa dinâmica, pois tende a desenvolver o papel de coordenador no sentido de ajudar os membros a pensar abordando os obstáculos que existem.

Segundo Pichon, todo grupo operativo é terapêutico, porém nem todo grupo terapêutico é operativo. O grupo é terapeutizante por que a medida em que conversamos e discutimos, observamos e ampliamos a área de conhecimento aproximando-se do que Picho chama “área aberta”.

Para se chegar à área aberta o grupo operativo instrumentaliza o sujeito para trabalhar a realidade, conhecimento de si e do outro, auxilia, permite a articulação e superação dos transtornos de aprendizagem na realidade e nas relações verticais horizontais, transforma pensamento dilemático no movimento dialético.

Em seus estudos o autor destaca também os aspectos inter-relações no contexto familiar e escolar, vista como modelo natural da interação rica em troca de experiências.

Percebendo-se essas interações como um jogo e desenvolveu uma escala avaliativa para melhor compreensão de todos esses processos.

A escala é composta pela base e espiral, onde na base estão experiências, conscientes e a espiral estão conteúdos implícitos, inconscientes havendo uma interação entre esses dois aspectos, ocorrendo movimentos dialéticos e dilemáticos possibilitando a situação de resistência e mudança no contexto sendo influenciado por vários fatores externos como a comunicação, cooperação, aprendizagem, pertinência, atividade na tarefa, clima dentro do

processo grupal, sem esquecer do lado afetivo, pois este pode percorrer toda trajetória do desenvolvimento da aprendizagem no grupo.

Para Pichon-Rivière (1982), a família constitui uma estrutura social básica, formada pela inter-relação de papéis diferenciados. Além disto, a família é vista como o modelo natural da situação de interação grupal, onde o paciente é o porta-voz das ansiedades do grupo familiar. Preconiza que os mal-entendidos são responsáveis pelo desenvolvimento de patologias familiares, definindo os conceitos de depositante, depositário e depositado.

As contribuições de Pichon, também chegam às escolas, ambientes ricos em termos de interações e relacionamentos interpessoais. Professores, alunos, funcionários e pais estão constantemente interagindo de maneira bastante intensa. Muitas dificuldades de relacionamentos podem inevitavelmente ocorrer, podendo e estão causando sérias repercussões no âmbito educacional. Neste sentido, para que o processo educacional não sofrer sérios prejuízos incontornáveis, torna-se necessário que existam educadores preparados intelectual, emocional e socialmente para lidar com as diferentes situações da prática educacional.

Para tanto, estes profissionais precisam contar com o apoio dos técnicos que fazem parte do serviço de orientação escolar, coordenação pedagógica, psicologia escolar e direção. Muitas escolas particulares já estão trabalhando no sentido de investir no aperfeiçoamento de seus docentes, atualizando seus conhecimentos e proporcionando reuniões pra o debate de manejos adequados com comportamentos de alunos, em sala de aula. Contudo esta ainda não é uma prática comum na escola pública. Os profissionais não estão recebendo aperfeiçoamento, nem estão acostumados a trabalhar em equipe.

Dificuldades de relacionamento interpessoal do grupo de professores, entre si, com a direção e com os demais setores da escola podem intensificar mais ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de trabalho. Em muitas situações as reivindicações profissionais e as dificuldades nas relações interpessoais não podem ser facilmente resolvidas. Assim, a escola precisa propiciar a existência de canais para suas manifestações de forma adequada e o mais consciente e explícitas possíveis, para a promoção de uma comunicação real das pessoas entre si e a formação de um clima favorável de trabalho.

Böck (1996), sugere para tal situação a realização de grupos operativos com professores dos diversos níveis da escola, com freqüência regular, na tentativa de atingir quatro objetivos básicos:

- ↳ aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos e troca de experiências de ensino;
- ↳ propiciação da expressão de idéias e sentimentos latentes e que haja interação grupal;
- ↳ desenvolvimento em nível pessoal do professor que conseqüentemente será um melhor profissional;

↳ prevenção da saúde mental da comunidade escolar.

Através do grupo operativo pode-se trabalhar teoria e prática pedagógicas, favorecendo a expressão de características grupais que podem ser trabalhadas de maneira clara e consciente, mesmo sabendo que não será possível agradar a todos. Mas sempre objetivando amenizar o problema. Falar, não atacar.

Os grupos operativos com professores podem ser desenvolvidos com encontros semanais. Para Böck (1996), a partir do momento em que os grupos operativos são realizados com uma frequência regular, junto aos professores, um sentimento positivo e expectativas de futuras reuniões são produzidas.

Trabalhar com grupos operativos tanto com os professores, como com os pais e alunos é uma ótima escolha para quem deseja amenizar os sintomas de “doenças pessoais” refletidos nos atos de indisciplina na escola.

4.3 Modificação do comportamento

Para Skinner (1954), a modificação do comportamento está baseada na idéia de que o aprendizado é uma função de mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio. Uma resposta produz uma conseqüência, como definir uma palavra, bater em uma bola, solucionar um problema matemático. Quando um padrão particular Estímulo-Resposta (S-R) é reforçado (recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir. A característica que distingue o condicionamento operante em relação às formas anteriores de behaviorismo (por exemplo: Thorndike, Hull) é que o organismo pode emitir respostas, em vez de só obter respostas devido a um estímulo externo.

Um exemplo simples e claro deste tipo de condicionamento, são as sirenes das escolas. Quando elas tocam os alunos sabem que devem ir para sala.

O reforço é o elemento-chave na teoria S-R de Skinner. Um reforçador é qualquer coisa que fortaleça a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. A teoria também cobre reforçadores negativos - qualquer estímulo que resulta no aumento da frequência de uma resposta, quando ele é retirado (diferente de estímulo desfavorável - punição - que resulta em respostas reduzidas). Foi dada muita atenção aos roteiros de reforço e seus efeitos no estabelecimento e manutenção do comportamento. Por isso é que foi mencionado no terceiro

capítulo a importância do professor está sempre agindo como o agente reforçador dos comportamentos adequados em sala.

Um dos aspectos característicos da teoria de Skinner é que ela tenta fornecer explicações comportamentais para uma grande variedade de fenômenos cognitivos. Por exemplo: Skinner explicou a direção (motivação) em termos de roteiros de privação e reforço. Tentou também, explicar o aprendizado e a linguagem verbais dentro do paradigma de condicionamento operante. Entretanto, esse esforço foi fortemente rejeitado pelos lingüistas e psicolingüistas. Skinner lida com a questão de desejos livres e controle social.

Esta teoria é interessante, foi bastante censurada em sua época e nos dias atuais, mas quando bem estudada e interpretada pode ser de grande valia para o restabelecimento da ordem nas instituições escolares.

CONCLUSÃO

Após analisarmos as idéias de todos os autores mencionados acima, concluímos que os atos de indisciplina registrados nas escolas, falam de uma diversidade de processos socializadores que predispõem os sujeitos a diferentes modos de se relacionar com as coisas, com as regras e pessoas e, apesar disso, ainda são percebidos como atos de desrespeito, de ofensa, frutos de problemas pessoais e, quando muito, familiares. Daí a caracterização de aluno-problema, tão presente nos termos de compromisso assinados por alunos.

Essa visão de aluno-problema, articulada a um certo psicologismo que trata a adolescência apenas como fase problemática e rebelde, dificulta a compreensão de uma maior amplitude de atos que trazem em si a força de uma socialização extrafamiliar e extra-escolar. Sempre que essa compreensão fica dificultada, há uma menor flexibilidade para tratar da emergência de atos que não cabem no ideário que sustenta a prática pedagógica dos professores e, assim, pequenos incidentes tornam-se atos de indisciplina, registrados e penalizados como tal.

O mais problemático é o fato de que, do registro e penalização de tais atos, não brotam novos discursos, tornando-se, os mesmos, repetitivos, e gerando desalento, falta de expectativa, desinteresse, temor, revolta, tanto por parte de alunos quanto de professores. Esses sentimentos construídos em função da falta do elemento crítico na consideração do problema disciplinar são, em si mesmos, fortes fatores indutores de mais indisciplina.

Na verdade, o educador não tem total domínio e controle do que está transmitindo. Transmite conteúdo e valores, mas muitas coisas ele pode estar passando nas entrelinhas, que vêm do inconsciente, como, por exemplo, um descontentamento com a profissão. Ocorrendo uma relação transferencial entre professor e aluno, este pode transferir para o professor afetos dirigidos ao pai. Assim, no caso de não se relacionar bem com seu pai, não se dará bem com esse professor, independentemente do esforço do professor para conquistar esse aluno. Isso porque a relação transferencial é inconsciente. Da mesma forma, o professor pode transferir uma série de questões suas, inconscientes, para o aluno.

Os alunos são indisciplinados porque assim o querem ou porque outros assim o quiseram? Pelo que lemos, as duas opções estariam corretas. Muitos estão ocupando esse lugar ou exercendo esse papel de indisciplinados e vivendo seu cotidiano como personagens temidos pela história escolar, porque a indisciplina engrandece-os, fazendo com que ganhem lugar de destaque e de ascendência sobre os colegas (positivas e negativas) e sobre os professores (ele passa a não “mexer” com o aluno por medo de suas reações) e, a partir deste lugar, enfrentem o poder constituído e instituído de algumas instituições.

Quanto mais são temidos, mais agressivos eles se tornam, numa situação vigorosa de afrontamentos e enfrentamentos. Situação essa que espera por uma nova figura, para dar conta de regular-se, ou seja, a figura de uma autoridade moral-real, que tenha ascendência sobre os alunos por acreditar na sua missão de educador e na sua capacidade de enfrentar os desafios dessa missão, apesar de sua formação não lhe ter oferecido elementos que o ajudem a lidar com tais desafios.

Para os alunos têm sido difícil não trazer para dentro da escola aquilo que constróem fora da mesma e, para seus professores, tem sido igualmente difícil acatar esse material e ajudar a reconstruí-lo em outras direções porque lhes faltam, muitas vezes, recursos para seguir a sugestão durkheimiana de que o professor desperte em seus alunos o desejo de acrescentar novas linhas ao velho livro moral que guiou seus pais.

A escola deve buscar elementos externos justamente porque reconhece nos mesmos, uma via de saída para seus problemas disciplinares. Compreendendo que a indisciplina é o ponto de encontro de uma nova ordem de reclames sócio-relacionais e que os mesmos apontam para a urgência de uma nova configuração desse espaço consagrado à apropriação cultural, por parte das novas gerações: a escola e, mais especificamente, a sala de aula. Essa configuração se impõe aos educadores, na medida que deles exigem novas posturas e atitudes em relação ao processo de socialização pretendido pela escola: formar o aluno cidadão, crítico e reflexivo. O grande desafio posto por essa exigência é conseguir a conciliação entre a representação de bom aluno e aluno cidadão crítico e reflexão.

Os professores têm a tarefa de conciliar o velho ideal de aluno com o novo ideal de cidadão e vice-versa, através de recursos metodológicos e estratégias relacionais que ajudem na diminuição do engendramento da indisciplina, tarefa para ser realizada em ação conjunta.

Na tentativa de estabelecer uma ação conjunta é que a escola poderá constituir-se como espaço formador e não conformador que abrigue as diferenças e, ao mesmo tempo, contenha a regra como um recurso a solidarizar professores, pais e alunos nas suas tarefas cotidianas, nos espaços e tempos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa (org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981

BÖCK, Vivien Rose. **Professor e psicologia aplicada na escola**. Porto Alegre: kinder, 1996.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DE LA TAILLER, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: JULIO GROPPA AQUINO (Org). **Indisciplina na escola: alternativa teórica e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

DE LA TAILLE, Y. **O erro na perspectiva piagetiana.** In: AQUINO, J. (Org) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral; Livro primeiro: Educação e Sociologia. Livro Segundo: A Educação Moral.** Trad. de Evaristo Santos. Portugal: Rés-Editora Ltda., 1984.

ESTRELA, M. T. **Autorité et discipline à l'école.** Paris: ESF Editeur, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: JULIO GROPPA AQUINO (Org). **Indisciplina na escola: alternativa teórica e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento.** Tradução: Fátima Murad, 2. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar.** São Paulo: Papyrus, 1988.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1960.

KUPFER, M. Cristina M. **Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise.** In: EDITH RUBINSTEIN (Org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MANENTI, Patrícia Balestrin. **O olhar do cego.** In: Revista Científica: **Escritos da Criança**, número 5. Publicação do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre – RS, 1998, p. 122 – 126.

MERY, Jeanine. **Pedagogia curativa escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M. et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

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

PICHON-RIVIÈRE, Henrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RUBINSTEIN, Edith. “Da reeducação para a Psicopedagogia, um caminhar”. In: EDITH RUBINSTEIN (Org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOIFER, Raquel. **Psicodinamismo da família com crianças**. Petrópolis, Vozes, 1982.

SKINNER, B.F.. **The science of learning and the art of teaching**. Harvard Educational Review, (1954).

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: ed. Gente, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Disciplina e perturbações do caráter**. In: Psicologia da educação na infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.