



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Santos Severino, Francisca Eleodora; Salun, Alfredo Oscar
Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico
EccoS Revista Científica, núm. 28, mayo-agosto, 2012, pp. 207-222
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339013>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

 [redalyc.org](#)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

INDISCIPLINA E AFETIVIDADE: UM ENFOQUE ANTROPOLÓGICO

Francisca Eleodora Santos Severino

Socióloga, doutora em Ciências da Comunicação – ECA/USP;
Coordenadora de Grupo de Pesquisa – 14-Funadesp/UniABC/Anhanguera III
Santo André, SP – Brasil.
frasev@uol.com.br

Alfredo Oscar Salun

Doutor em História Social - FFLCH-USP;
Professor Pesquisador da Funadesp/UniABC/Anhanguera III
Santo André, SP – Brasil.
asalum@uol.com.br

RESUMO: Neste ensaio, temos por objetivo discutir o fenômeno da indisciplina no contexto escolar, em suas relações com os argumentos social, histórico e cultural que o envolvem. Analisamos a especificidade e diferenciação do ato indisciplinar para identificar possíveis distorções socioculturais e superar preconceitos, visando a construção de relações mais igualitárias em educação. Parte dos estudos categoriais preliminares realizados para a problematização dos objetos de duas pesquisas em desenvolvimento pelos autores, no âmbito de suas atividades acadêmicas na Universidade do Grande ABC, em São Paulo, Brasil. Discute-se a natureza e o potencial pedagógico da tradição cultural como articuladora de valores e padrões comportamentais que podem gerar dificuldades na relação de alunos e professores em sala de aula, mediante atos de indisciplina e de desrespeito mútuo, ou na relação entre alunos que ocorre no entorno escolar gerando manifestações de violência e *bullying*.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*. Educação Básica. Indisciplina. Preconceito. Tradição.

ABSTRACT: In this test we have for objective to discuss the phenomenon of indiscipline in the school context, in its relations with the social, historical and cultural surround. Analyzes the specificity and differentiation of an indiscipline act to identify possible sociocultural distortions and overcome prejudices in order to build equitable relations in education. Start from the categorical preliminary studies carried out to the questioning objects of two researches in development by the authors as part of their academic activities at the University of Great ABC region in São Paulo, Brazil. It is discussed the nature and pedagogical potential of cultural tradition as articulator of values and behavioral patterns that may cause difficulties in the relationship between students and teachers in the classroom, by acts of indiscipline and mutual disrespect, or the relationship between students that occurs in the school environment generating expressions of violence and *bullying*.

KEY WORDS: Basic education. Bullying. Indiscipline. Prejudice. Tradition.

1 Introdução

A primeira pesquisa versa sobre “Os mecanismos da disseminação de violência real ou simbólica nas relações de sociabilidade entre as crianças de Santo André” enquanto a segunda trata de “Festas, tradições e memórias no Grande ABC”. Intimamente imbricadas, mas mantendo cada uma sua originalidade temática, estas pesquisas se complementam quando se referenciam ao resgate da memória e da tradição locais que conformam os valores e ideais da comunidade de onde procedem os alunos e sobre os quais recai o olhar investigativo, que busca analisar e refletir a respeito de manifestações das diferentes formas de expressão de violência simbólica ou de *bullying* que acontecem no entorno escolar.

O reconhecimento das diferenças socioculturais que medeiam as relações educativas pressupõe que se assuma uma posição desafiadora frente aos problemas concernentes ao *bullying* no ambiente retro escolar, bem como uma tomada de consciência dessa problemática por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com a prática educativa, tanto no âmbito da educação formal quanto da informal. Referimo-nos aos gestores, funcionários e alunos e, principalmente, aos pais e professores, uma vez que é sobre eles que recai a corresponsabilidade de educar para a formação da consciência crítica e solidária com as diferenças socioculturais. Desvelar o véu ideológico e preconceituoso que recobre as instituições escolares exige mudanças de postura, não apenas daqueles envolvidos com relações escolares, mas também dos profissionais que lidam com jovens em fase de desenvolvimento. Cabe a estes profissionais, sejam professores pesquisadores ou gestores educacionais, compreenderem as engrenagens de funcionamento da violência real ou simbólica no âmbito escolar ou fora dele e talvez desmontá-las para inverter a chave de funcionamento da discriminação, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. O hábito da vivência de determinadas atitudes e valores, que circunscrevem as relações de afetividade ou de agressão em sala de aula ou mesmo no entorno escolar, pode ser ressignificado se for entremeado pela reflexão de cunho sociológico ou filosófico existencial. A argumentação rigorosa e reflexão ética acompanham, como convém, as disposições e ações sobre o ato indisciplinar e demandam atualização permanente. Entretanto, quando se trata da indisciplina escolar e do

bullying entre colegas, a tendência é a acomodação numa avaliação superficial, fundada em discursos pontuais como instrumento de construção de valores. Contudo, como aponta Flávia Schilling, (apud HENNING; ABUD, 2010), o olhar sobre a violência deve retomar sua relação com a injustiça e “[...] em seguida explorar uma tensão constituinte e irreduzível dessa relação, ou seja, a existente entre igualdade e a diferença nas práticas escolares.” (p. 127).

2 Indisciplina e ambivalência

Faz-se necessário, então, que procuremos entender os conceitos do campo educacional que delineiam o ato indisciplinar, em seu significado real, evitando possíveis preconceitos, estigmas e equívocos decorrentes de uma compreensão superficial e acrítica. Ao avaliarmos o fenômeno de indisciplina articulado com educação, procuramos analisar os limites tênues entre valores morais e éticos. Os discursos tidos como éticos nada mais são do que discursos moralizantes quando vistos sob uma perspectiva crítica. De fato, as gerações que iniciam os jovens tomam como referência a experiência acumulada, indicando-lhes aquilo que se consagrou como válido e aquilo que deve ser rejeitado. Busca-se alcançar o equilíbrio das relações socioeducativas, por meio de práticas e de intervenções educativas naturais, históricas e institucionais. Constituem-se códigos morais que fazem mediações para a integração dos jovens no contexto social. Entretanto, ocorre que nem sempre se alcança a harmonia desejada, se tomarmos ao pé da letra a definição que consta em artigo de Schilling (2010, p127), de que “violento” é aquilo que é contrário ao direito e à justiça.

“Indisciplina” é um modo de ser ambivalente e apresenta várias facetas. Portanto, é preciso ser visto em processo. É indissociável da disciplina e também da violência, que pode derivar da tensão na relação professor /aluno, aluno/ aluno, aluno/funcionários, aluno/pais e professor. Indisciplina e violência são processos intercambiáveis na relação tempo/ espaço. Ambos dizem respeito ao modo de existir na relação dialética existência/consciência no espaço e tempos escolares e não-escolares.

Por sua natureza, o tema da interrelação disciplina/indisciplina tangencia outros temas de maior complexidade, tais como a violência escolar

e violência doméstica. Temas incômodos, movediços e metamórficos, características que nos instigam à tomada de atitudes para um trabalho entre teoria e método, lugar da incerteza ou da não condição de segurança que encontra na interdisciplinaridade sua possibilidade de definição, mesmo que provisória. É de fato a condição para tornar o objeto observável, operável, pensável de tal forma a exigir do pesquisador agilidade interdisciplinar nas suas escolhas, e fértil no esquadriamento das múltiplas necessidades requeridas por suas características mutantes.

Dessa perspectiva, é preciso reconhecer que o ato indisciplinar e a violência escolar carregam em si a possibilidade de mudança. O que é indisciplina numa cultura pode ser disciplina em outra. De um lado, depende de valores grupais (família, religião etc.); de outro, depende de regras institucionais da sociedade, de pactos sociais... O que vale dizer que a indisciplina/disciplina pode ser analisada na interface de diferentes áreas: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, História. Exige-se do pesquisador mais do que uma atitude ética, ele deve ser corajoso no enfrentamento de sendas insuspeitas tais como violência simbólica que acontece na escola entre amigos e colegas de classe e “violência amorosa” porque acontece no âmbito das relações familiares.

A educação se faz presente, qualquer que seja a perspectiva em que for abordada, se entendida como mediação do educar a sensibilidade, e porque não, educar o caráter para sustar a inclinação para o mal, como prescreve Kant, segundo Carvalho (apud HENNING; ABBUD, 2010, p. 23). O ápice do ato indisciplinar pode ser visto como rebeldia contra a opressão e constrangimentos legalmente aceitos, uma vez que “[...] a verdade é que a criança e o jovem, mais ou menos constrangidos pelo Estado, mais ou menos entregues aos ditames das suas consciências livres, se apresentam, eles mesmos como sedes de actos violentos, independentemente de seu grau da sua sistematicidade”.(CARVALHO, 2010, p. 23).

Olhando também sob o ângulo da cultura familiar, o ato indisciplinar é ditado por valores subjetivos, produzidos no âmbito das relações de parentesco e/ou grupais. Intrinsecamente ligado ao ato indisciplinar está a noção de identidade subjetiva envolvendo valores da tradição familiar, muitas vezes passados pela oralidade no âmbito de festas, comemorações e ritos iniciáticos, quando, então, a violência simbólica é consentida e desejada, uma vez que desse modo ela terá papel relevante ao desesta-

bilizar as relações já legitimadas e ao criar espaços para as novas relações em processo de constituição, com a presença de novos sujeitos sociais em interação com o grupo ou com a comunidade. Enfim, nas relações sociais comunitárias, a violência simbólica tem “papel social” ambíguo e, por isso mesmo, deve ser vigiada e combatida quando cerceia e constrange os indivíduos. Entretanto, é necessário proceder a uma avaliação do contexto de onde derivam os valores que balizam essa vigilância.

Como afirma Bauman (2003, p. 7), “[...] as palavras têm significado e algumas delas, porém, guardam sensações” e, a nosso ver, é o caso da palavra “indisciplina”, que sugere uma coisa má, condição em que o “sabor da palavra” indisciplina na escola traz consigo a sensação de insegurança que quebra a confiança na comunidade escolar. Comunidade que sob certo olhar romântico deveria dar continuidade à segurança do lar ou da comunidade originária, onde se pode contar com a boa vontade dos outros. Ao contrário da palavra “indisciplina”, a expressão “comunidade escolar” evoca tudo aquilo de que precisamos para viver em segurança. Entretanto, essa segurança tem se tornado cada vez mais fluída, não apenas no contexto social mais geral, mas também nos recantos mais inesperados da comunidade escolar na qual se tem espalhado a sensação de insegurança derivada dessa fluidez.

A escola, como mediação, viabiliza a intervenção pedagógica do professor para lidar com a indisciplina. Nesse âmbito institucional, a indisciplina é vista como licenciosidade, a violência, neste contexto, não se apresenta manifesta e explícita, ela é sorrateira e dissimulada, haja vista serem os valores que balizam a produção do conhecimento em sala de aula derivados de concepções ligadas à tradição kantiana, como bem aponta Adalberto Carvalho (2010). De certa forma, essa presença da violência escolar legitima as atitudes coercitivas derivadas da norma do Estado e, como se constata, também aprovadas pelas elites dominantes. Aqui surge a exigência de se articular a questão da indisciplina com as relações de classe social e de “cultura dos de baixo”, como apresentado por Raymond Williams (2000), fundamental para a metamorfose do conceito de cultura na sua articulação com processos sociais de produção material. Williams rompe com a ideia de cultura de elite, presente no contexto em que escrevia. Esse autor amplia a reflexão ao se inspirar também na noção de cultura como modo de vida, vendo-a algo comum a toda a sociedade. A cultura

deixa de ser o resultado ou o reflexo de determinada base, e passa a ser encarada como aspecto ativo da organização, tornando-se constitutiva do processo social ao produzir significados e valores da sociedade. Também para Edward Thompson (2005), a ênfase da atividade humana era determinante a partir da experiência cotidiana dos homens. Experiências comuns herdadas ou partilhadas que articulam a identidade de seus interesses em oposição aos outros homens cujos interesses diferem e se opõem aos seus. A contribuição destes autores esclarece que também a cultura produz significados que mudam as relações sociais e a visão de mundo que circunscreve a sociedade. Nesse sentido, as ideias de Williams e Thompson, sobretudo no que tange à questão de valores culturais, nos permitem entender os descaminhos traçados pelas classes dominantes também naquilo que se refere à formação dos jovens condicionados disciplinarmente para a manutenção da ordem social.

Raymond Williams abre outro importante espaço para o debate sobre valores que impregnam a vida social e, a nosso ver, a indisciplina/disciplina, ao recuperar os estudos de Mikhail Bakhtin que, segundo ele, seriam originais por que definiriam a linguagem como uma atividade social prática, dependente de uma relação social. Com efeito, o poder da palavra não está restrito ao mundo dos rituais, e bem sabemos de sua força persuasiva, quando proferida em sala de aula, mediante a fala do professor. Para Bakhtin (1993), a palavra também é portadora de poderes políticos na medida em que não só descreve a realidade, mas se constitui como realidade. De acordo com ele,

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela foi *reconhecida* no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*. [...] Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). (1993, p. 143, grifos do autor).

Não obstante isso, “ela pode tornar-se objeto de profanação” e aqui reencontramos a indisciplina escolar como uma das possibilidades de insurreição e profanação da palavra que transmite a norma da autoridade escolar quando confrontados os valores da tradição cultural com aqueles que nada dizem, quando transmitidos e inculcados de forma autoritária. Além disso, não se pode esquecer que, no contexto escolar, trata-se da educação de crianças e jovens que adentram momentos de passagem de uma condição existencial para outra condição de vida, que por ser desconhecida é portadora da insegurança referida por Bauman.

Bakthin (1993, p. 143) acrescenta:

Geralmente, o processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as interrelações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam freqüentemente a história da consciência individual.

Assim, no desencontro de múltiplas vozes, caracteriza-se a violência da escola como instituição que reproduz a sociedade como ela é: multi-facetada e autoritária. Revelam-se sistematicamente a desigualdade e os conflitos que aí existem.

Dessa forma é necessário que os educadores estejam cientes da necessidade de desenvolver trabalhos investigativos com vistas a conhecer melhor a realidade de sua comunidade, valorizando questões que abordem a história da família, do grupo e do bairro, para que o aluno se perceba como parte integrante do processo de ensino aprendizagem no contexto histórico e sócio cultural.

Contudo, são múltiplos os problemas que interferem nessa proposta pedagógica. Ausência de políticas públicas, má versação de verbas para o ensino público, ausência da comunidade nas decisões mais importantes,

ausência e acompanhamento dos pais no desenvolvimento e desempenho escolar de seus filhos. Tudo isto somado à falta de condições salariais e físicas contribuem para o rebaixamento da auto-estima do profissional que se dedica dia e noite à educação no país.

A baixa estima entre os profissionais da educação básica na rede pública no Brasil é um fenômeno que tem merecido a atenção de pesquisadores como objeto de estudos e trabalhos acadêmicos. Este é um importante indicador do rebaixamento e do não reconhecimento da profissão do professor, fenômeno ligado às péssimas condições de trabalho. O desprestígio atinge em cheio a formação deste profissional que recebe remuneração insuficiente. A consequência é a sua desvalorização frente à sociedade. Inúmeras doenças físicas e emocionais, na maioria das vezes, relacionadas ao cotidiano profissional, tem resultado no afastamento para tratamento médico de dezenas de professores das salas de aula e do próprio ambiente escolar.

3 A indisciplina/disciplina, passado e presente

No contexto das relações complexas, o ato indisciplinar é normatizado por leis, no caso da escola, por aquelas normas estabelecidas pelo Regimento. Mas a lei é “fria”, objetiva e segue a meta de educar o indivíduo para a ordem social. Mas aprendemos com a Antropologia que é preciso relativizar, uma vez que não há lei que homogeneíze as diferenças culturais. Lembrando Montesquieu e Durkheim, num âmbito mais geral, a lei deriva do corpo social, os usos e costumes é que vão determinar a sua necessidade.

No âmbito institucional, a normatização vai sendo matizada de acordo com a relação tempo/espaço. Na instituição escolar, se impõe ver como ocorreu essa matização ao longo do tempo. Como nos lembra Foucault (1977), a disciplina é técnica de poder, elaborada em seus princípios fundamentais durante o século 18. Os mecanismos disciplinares são antigos, mas existiam em estado fragmentado. Passam a ser elaborados de forma sistemática no século 18.

No Brasil, no final do Império, há relatos de educadores, como, por exemplo, Ina von Binzen, em seu livro *Os meus romanos* (2004) que descre-

ve a passagem da educação realizada na esfera da família para a das instituições disciplinares. Realizada no seio família, a educação se faz no clima da afetividade e de brincadeira. Sempre sob uma relação de tolerância por parte dos pais, o que desorientava as preceptoras europeias, preparadas para uma educação já normatizada pela institucionalização.

Com as mudanças advindas na passagem para a República, as famílias recorrem à educação institucional como penalização de atos indisciplinares que extrapolavam a relação de respeito e de afetividade entre professor e aluno. A escola passa a ser referendada como espaço do castigo administrado para a manutenção da ordem social. O sucesso da boa educação pautava-se, de acordo com Foucault, pelo uso de alguns dispositivos tais como:

- Olhar hierárquico: vigilância favorecida pela organização, separação e distanciamento entre educador e educando, domínio sobre os movimentos corporais e a produtividade do dominado numa relação de poder;
- Exame: ação normalizadora com a função de reduzir desvios. Permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos visibilidade por meio da qual eles são diferenciados e sancionados. A disciplina perde legitimidade e passa a ser dominação: poder (educação bancária). Distribuição do homem num espaço individualizado. Controle do tempo para maior produtividade.

A partir do séc. 18, a disciplina deixa de ser imposta de forma violenta, mas pelo “princípio suavidade, produção, lucros”. Educa-se para a “ordem e a harmonia social”.

Depois dos anos 1970, novas mudanças se impõem nas instituições escolares. A indisciplina na educação bancária passa a ser questionada. Os professores são chamados a refletir sobre uma educação que torna os educandos seres passivos. É preciso reconhecer que nesse tipo de educação não há construção de conhecimento ou busca de transformação e superação das dificuldades sociais.

Na concepção bancária, a indisciplina escolar é de responsabilidade apenas do aluno. O professor, figura central do processo de ensino/aprendizagem, é o único detentor do saber. Qualquer atitude contrária as suas

imposições, amparadas por um currículo fechado, é tratada como indisciplina. Portanto, o regimento escolar pode ser excludente.

Reconhece-se que esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno. No entanto, reconhece-se, também, que o papel da disciplina na educação bancária é “fundamental” para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Busca-se, então, redimensionar a relação indisciplina/disciplina. Remete-se a uma concepção de educação que tem como principal objetivo a libertação do homem. Nessa concepção, educar é um ato de amor.

Este olhar sobre a indisciplina reconhece que ela pode ocorrer desde a educação infantil até a idade adulta – o ápice do fenômeno parece se dar entre a etapa final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Este diagnóstico aponta para a ideia de ritos iniciáticos, portanto, a indisciplina é transitória, não importando raça, cor, etnia, religião ou situação econômica. Cabe ao professor contornar a situação com recursos próprios, reprimendas, atenção ou carinho. Impregnado pela herança cultural, o ato de amor passa a ser praticado como afetividade no sentido tradicional. A memória recupera a noção de tolerância familiar.

A idéia de sociedade democrática passa a balizar as práticas educativas, respeito à dignidade e aos direitos dos indivíduos. No entanto, vale lembrar que o modo de vida democrático não é uma disposição espontânea nem é inerente às pessoas.

A democratização da escola não garante a eliminação do ato indisciplinar. Outros atores são chamados a intermediar o ato da transgressão e da disciplinação: especialistas para-pedagógicos, como psiquiatras, neurologistas, psicólogos. Emerge então uma lógica ardilosa de encaminhamentos para-pedagógicos. Descontando-se o fato da existência de reais transtornos neurológicos, essa lógica transfere a responsabilidade para outras esferas de especialidade, presumidamente mais aptas, quando se refere ao segmento desviante da clientela escolar.

A partir da década de 1980, emerge a figura conceitual do aluno problema, aquele que supostamente não apresenta condições mínimas para o aproveitamento pedagógico.

Resumidamente, o aluno-problema seria aquele “[...] acometido por alguma espécie de distúrbio psico-pedagógico, que pode englobar desde aqueles de ordem cognitiva (os clássicos “distúrbios da aprendizagem”)

até os de ordem afetivo-comportamental (Uma vasta grama de comportamentos que [...] diagnosticamos como indisciplinados" [AQUINO, 2004. p. 35]). O ano de 1990 foi o apogeu da patologização da clientela escolar. Inúmeras crianças são encaminhadas para avaliação psicológica. As chamadas crianças com distúrbios da aprendizagem. Distúrbios que são identificados mediante as ideias de falta, anormalidade, doença, carências, desnutrição, famílias pobres, famílias desestruturadas.

O que era exceção passa a ser regra. Configura-se uma [...] situação alarmante: a lógica do encaminhamento ininterrupto é prima/irmã da baixa consciência profissional" (AQUINO, 2004, p. 37). É bem verdade que os educadores nem sempre tomam os consultórios dos peritos pedagógicos como o destino ideal para alunos atípicos.

Por outro lado, cultua-se também a crença de que alunos indisciplinados são frutos de condições desfavoráveis, sociais ou familiares, e assim os revezes das relações professor/aluno, as situações de disciplina/indisciplina seriam consequências de problemas estruturais, sejam elas de ordem econômica, cultural, política etc. Nessa perspectiva, a escola estaria apenas espelhando condições da vida em sociedade. O ato indisciplinado mostra a sua ambivalência. Seria a materialização do poder ou o divórcio da vida pública, prova de falência da escola como instituição democrática.

Em oposição a essa ideia, podemos comprehendê-lo também como força legítima de contestação ou de resistência civil ao modelo discriminatório da organização escolar.

A atitude indisciplinar revela ora a vítima, ora o algoz. Professores e alunos estariam constrangidos pela camisa-de-força dessas interpretações psicologizantes ou sociologizantes.

Acomodamo-nos na suposição de que as desordens disciplinares têm origem nas coordenadas externas. Um bom exemplo seria a relação família/escola. As famílias não estariam suficientemente preparadas para acompanhar a difícil tarefa de educar. Generaliza-se a crença de que a desestruturação familiar seria a responsável pela disseminação de crianças ou jovens sem limites. Dissemina-se, no imaginário educacional, a ideia de que o filho de uma boa família seria bom aluno, independentemente da qualidade de sua experiência escolar. Os professores, mais e mais, são chamados a compartilhar de questões restritas ao âmbito familiar, apoiados

pela crença de que alunos padeceriam da falta de infra-estrutura moral ou afetiva, decorrente da ausência dos pais.

Mesmo que tais diagnósticos fossem corretos, não cabe à escola assumir funções do cuidado familiar. Não é legítimo supor que os educadores possuam preparo teórico e técnico para essas atribuições. Frente a essa complexidade, pode ocorrer a acomodação na crença de que não seria possível alcançar a democratização no convívio escolar.

4 Do contrato pedagógico

Do exposto, conclui-se que a disciplina escolar não pode ser obtida por decreto ou regulamento, muito menos por ameaça, retaliação ou banimento. Ela é resultado de um processo em constante mutação. Pode ser conquistada mediante cuidadoso processo de reflexão e ação, como nos ensina Paulo Freire, do qual participem todos os atores envolvidos. Não se trata de suprimir o regulamento, trata-se de lhe atribuir eficácia relativa. Trata-se de uma revisão dos paradigmas e dos valores do fazer escolar contemporâneo. Vale lembrar que o contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar.

O regimento circunscreve-se ao plano mais geral da vida escolar. Enquanto um contrato ou um pacto tácito podem remeter às pautas de ação e convívio na sala de aula, mas, para tanto, é imprescindível a reflexão sobre a relação entre o existir e a consciência do existir, seja a existência particular do aluno, seja a do professor, e a consciência política de que essas existências estão recortadas pela ordem mais ampla da coletividade.

A compreensão de que o regimento detém um caráter coercitivo não legitima a sua supressão. É preciso reconhecer que a vida coletiva precisa ser normatizada. Por outro lado, esse caráter coercitivo pode ser relativizado se houver contratos pedagógicos entre todos os envolvidos como estratégias “livremente” consentidas.

É imprescindível estabelecer um plano contratual em que se organizam conjuntamente as rotinas do ensinar e do aprender, “rotinas do trabalho pedagógico (“o que” será feito) e de convivência escolar (“como” será feito).

A regra sempre existirá, mas estará sempre aberta à revisão. Julio Groppa Aquino recomenda uma proposta das assembleias, herança das

vanguardas estudantis da década de 1960. A ideia de assembleia ressurge revigorada, relativizando o conceito de dominação escolar e otimizando o ideário democrático. Nesse contexto, a escola seria o espaço social em construção, com avanços e retrocessos próprios.

No contexto da assembleia, reaparece o poder ordenador e vigoroso da palavra compartilhada. Por meio dela, é possível corporificar uma inconformidade ou rebeldia necessária em relação aos desafios da vida na atualidade.

Apostamos, nesse sentido, que a busca de projetos educacionais para estabelecerem um contato mais profícuo entre as escolas e a sua comunidade, embora não resolvam esse grave problema destacado, antecipem um conjunto de medidas para que aluno, família, vizinhos e a comunidade, visualizem a escola como um parceiro na construção de consolidação de sua identidade. Pela mediação de trabalhos que valorizem os aspectos locais e a experiência de vida dos sujeitos que habitam a comunidade e também os espaços escolares, é possível promover o reconhecimento e a cooperação entre os envolvidos. Assim, como recomendam Gómez e Sacristán (2000) o currículo deve se estender para além da sala de aula. Os gestores escolares devem adequar os conteúdos curriculares reconhecendo como legítimas as práticas de convivência comunitária. Ao reconhecer e valorizar os usos e costumes, a linguagem, e o discurso que circunscrevem estas práticas, muitas vezes ligadas a uma herança cultural, o gestor estará mitigando as diferenças étnicas dando o devido valor aos problemas sociais que envolvem atos de violência e de *bullying*, seja em sala de aula ou fora dela.

De acordo com Zygmunt Bauman (2004), os homens têm buscado nesta sociedade urbana e globalizada, seus antigos vínculos sociais, mas “[...] há as ânsias e tentativas de encontrar ou criar novos grupos com os quais se vivencie o pertencimento e que possam facilitar a construção da identidade. Segue-se a isso, uma sensação de insegurança” (p. 31).

5 Considerações finais

Frente às condições postas, pode-se perguntar se seria possível mensurarmos o quanto esta insegurança, que inclusive é característica na infância e adolescência contribui para o aumento da violência no espaço

escolar? Como o educador pode enfrentar e sanar a violência que ocorre entre muros da escola?

Defendemos a necessidade de projetos sociais e educativos bem articulados que se realizam em espaços de educação formal e não formal e que articulem valores de convivência social com os métodos, conteúdos e com práticas educacionais e artísticas. Tais práticas podem, quando bem dimensionadas, contribuir para o aprimoramento das ações educativas e mediadoras do apaziguamento nas manifestações de violência subsidiando o entendimento da necessidade de se aprender a viver com o outro.

Pesquisas e projetos que acenem para o trabalho com memória, festas e tradições, podem contribuir na formação dos profissionais para vitalizarem formas alternativas de lidar com a problemática da identidade da violência escolar.

Para sanar em parte os problemas de *bullying*, torna-se imprescindível valorização da memória cultural da comunidade e também da família. A escola pode e deve reconhecer a comunidade como parte integrante do processo de construção da história. Nesse sentido a valorização da cultura popular de sua comunidade/cidade não pode ignorar ou desconhecer a importância da memória das tradições na construção da identidade grupal e na realização da vida cidadã. Para tanto, torna-se imprescindível o reconhecimento da oralidade como veículo de saberes tradicionais que enraízam os sujeitos, em particular os adolescentes que adentram os espaços de novos saberes para sua afirmação como cidadãos.

A escolha da oralidade ou da escuta sensível pode preparar o professor para a compreensão da prática historiográfica baseada na análise do passado como um fenômeno que tem continuidade. Assim, Meihy (2004) destaca que, por seu perfil democrático, a oralidade se fundamenta no direito social e está ligado ao exercício da cidadania, pois é a própria humanização da vida social.

Trabalhos com a memória e as tradições populares/culturais propiciam a compreensão das diversas formas de produção do conhecimento, dentro e fora do âmbito acadêmico\escolar e como elas, podem ser relacionadas, trazendo esse vivência para dentro das escolas. Ao mesmo tempo, valorizam-se aspectos emocionais dos sujeitos envolvidos em atitudes indisciplinares. A pesquisa em História Oral está diretamente relacionada ao gênero humano: anseios, medos, alegrias, recordações, tristezas, uto-

pias, silêncio etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no tocante a Ciências Humanas defendem a inclusão de temas relacionados ao Patrimônio Cultural, História Oral e História Regional. Ao retratarmos as festas e tradições (assim como a memória) basicamente exploramos o patrimônio cultural imaterial, englobando diversos aspectos da arte (música, poesia, dança, liturgia), registros fotográficos, sonoros, estabelecendo naturalmente relações interdisciplinares que apontam para possíveis caminhos para o professor que tem enfrentado, em sala de aula ou fora dela, desafios da aprendizagem no atual clima de violência que tem mediado as relações escolares.

Referências

- AQUINO, Julio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2004.
- BAKTHIN, M. *Questões de literatura e de estética, a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2003.
- CARVALHO, Adalberto. Da violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABUD, Maria Luiza Macedo. *Violência, indisciplina e educação*. Londrina, Editora Eduel. 2010. p. 19-26.
- DURKHEIM, Émile. *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Afrontamento, s/d.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio: Paz & Terra, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HENNING, Leoni Maria Padilha; ABUD, Maria Luiza Macedo. *Violência, indisciplina e educação*. Londrina, Editora Eduel. 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHILLING, Flávia. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABUD, Maria Luiza Macedo. *Violência, indisciplina e educação*. Londrina, Editora Eduel. 2010. p. 127-138.

VASCONCELOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

WILLIANS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Cultura*. São Paulo. Paz & Terra. 2000.

E
C
C
O
S

—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
í
F
I
C
A

Recebido em 5 dez. 2011 / Aprovado em 14 maio 2012

Para referenciar este texto

SEVERINO, F. E. S.; SALUN, A. O. Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico. *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 207-222. maio/ago. 2012.