

ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO EM INDISCIPLINA ESCOLAR

Ana Carolina Giroto¹

Jorge Antonio Vieira²

GIROTO, A. C.; VIEIRA, J. A. Estratégias de cooperação em indisciplina escolar. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 2014.

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema a investigação do fenômeno das ações cooperativas em ambientes escolares e suas repercussões na questão da indisciplina, bem como a pesquisa de práticas realizadas em ambientes escolares cooperativos que visam uma melhor integração nas relações educacionais. O estudo tem como objetivos analisar possíveis relações entre as práticas cooperativas e a indisciplina, bem como destacar as prováveis colaborações das ações cooperativas no ambiente escolar. O fenômeno da indisciplina frequentemente é entendido como mau comportamento, especialmente no âmbito escolar alicerçado nas técnicas disciplinares. As críticas a este saber e métodos tradicionais visam o repensar do modelo educacional para além das técnicas de controle e disciplinamento, a fim de pensar um novo modo de se compreender o fenômeno da indisciplina, não mais como um problema de comportamento, mas como indício de que algo no processo educativo necessita de mudanças. Novas práticas pedagógicas são propostas, como a ação pedagógica cooperativa, que tem como maior objetivo desenvolver novos valores, e novos comportamentos, como autonomia e pensamento crítico. Como exemplos destas práticas cooperativas analisamos os contratos pedagógicos e as assembleias escolares. As práticas cooperativas favorecem e estimulam experiências de socialização, espontaneidade, desenvolvimento do pensamento crítico, e contribuem para a ressignificação do papel do aluno perante o processo educacional e o fortalecimento de sua participação neste processo, bem como possibilita novos modos de se trabalhar as

¹Acadêmica de Psicologia, Rua Adelino Giroto, nº64. Jardim Imagawa, Londrina/PR CEP:86080570; e-mail: anakarolinagiroto@gmail.com

²Doutor em filosofia. Professor titular da Universidade Paranaense. Av. Paraná, 3856, Ap 1102- Umuarama- PR, CEP: 87502000; e-mail: jvieira@unipar.br

relações educacionais e o fenômeno da indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação; Indisciplina; Democracia; Educação.

COOPERATION STRATEGIES IN SCHOOL INDISCIPLINE

ABSTRACT: This paper investigates cooperative actions in school environments and their implications on indiscipline questions, as well as on practices on cooperative school environments. It aims to analyze possible relations between cooperative practices and indiscipline and points to possible collaborations of these cooperative actions in school environment. The phenomenon of indiscipline is frequently understood as bad behavior, especially in the school environment, based on disciplinary techniques. Criticism to this knowledge and traditional methods aims to rethink an educational model beyond those disciplinary techniques of behavior control in order to think of a new way of understanding the indiscipline phenomenon, not as a behavior problem but as a sign of something that needs to be changed in the educational process. New pedagogical practices are proposed, such as cooperative pedagogical actions, which have the objective of developing new values and behaviors, such as autonomy and critical thinking. Pedagogical contracts and school councils are examples of these cooperative practices analyzed herein. Cooperative actions contribute to stimulating socialization experiences, spontaneity, critical thinking and a new understanding of student roles on the educational process; as well as contributing to endorsing student participation on educational processes as well as new ways of working on education relations and the indiscipline phenomenon.

KEYWORDS: Cooperation; Indiscipline; Democracy; Education.

ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN EN INDISCIPLINA ESCOLAR

RESUMEN: Este artículo tiene como tema la investigación del fenómeno de las acciones cooperativas en ambientes escolares y sus repercusiones en la cuestión de la indisciplina, así como la pesquisa de prácticas realizadas en ambientes escolares cooperativos, que buscan mejor

integración en las relaciones educacionales. El estudio ha tenido como objetivo analizar posibles relaciones entre las prácticas cooperativas y la indisciplina y también destacar las probables colaboraciones de las acciones cooperativas en el ambiente escolar. El fenómeno de la indisciplina es entendido a menudo como mal comportamiento, especialmente en el ámbito escolar cimentado en las técnicas disciplinares. Las críticas a este saber y métodos tradicionales visan el repensar del modelo educacional para además de las técnicas de control y disciplina, con el fin de pensar un nuevo modo de comprender el fenómeno de la indisciplina, no más como un problema de comportamiento, pero como indicio de que algo en el proceso educativo necesita de cambios. Nuevas prácticas pedagógicas son propuestas, como la acción pedagógica cooperativa, que tiene como mayor objetivo desarrollar nuevos valores y nuevos comportamientos, como autonomía y pensamiento crítico. Como ejemplos de estas prácticas cooperativas, analizamos los contratos pedagógicos y las asambleas escolares. Las prácticas cooperativas proporcionan y estimulan experiencias de socialización, espontaneidad, desarrollo del pensamiento crítico, y contribuyen para la re significación del papel del alumno delante del proceso educacional y el fortalecimiento de su participación en este proceso, así como posibilitan nuevas formas de trabajar las relaciones educacionales y el fenómeno de la indisciplina.

PALABRAS CLAVE: Cooperación; Indisciplina; Democracia; Educación.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a investigação do fenômeno das ações cooperativas em ambientes escolares e suas repercussões na questão da indisciplina. Para tanto, buscaremos analisar os conceitos de disciplina e indisciplina escolar, estabelecer possíveis relações entre as práticas cooperativas e a indisciplina, bem como destacar as prováveis colaborações das ações cooperativas no ambiente escolar.

Por disciplina, compreende-se o cumprimento de regras e modos de conduta pré-estabelecidos que visam à inserção do indivíduo na sociedade, como autocontrole e obediência. No ambiente escolar, a disciplina pode ser definida como a base do processo educacional, ao qual o conjun-

to de normas dela proveniente visa à gestão e controle dos comportamentos dos envolvidos, a fim de se obter a ordem. Esse modo de se pensar a disciplina é derivado do modelo educacional tradicional, instaurado nos séculos XVII e XVIII, e prevalece nas escolas atuais sem muitas modificações (ESTRELA, 1992; GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Como uma alternativa para se aperfeiçoar o processo educacional e se reconfigurar o que se compreende por disciplina e indisciplina escolar nos deparamos com as práticas cooperativas e democráticas no ambiente escolar, que de acordo com Araújo (2001), são estratégias que propiciam um ambiente em que a opressão do adulto é reduzida. Neste ambiente se encontram as condições que ocasionam o respeito mútuo, a cooperação, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de medidas de punição e de recompensas, e que proporcionam aos alunos tomar decisões, fazer escolhas e expressar-se livremente.

Desse modo, buscaremos com esta pesquisa compreender os fenômenos das práticas cooperativas e suas repercussões na relação aluno/professor/escola, e conseqüentemente a questão da indisciplina no ambiente escolar. Para tanto, abordaremos historicamente a construção do modelo tradicional de ensino, sua ênfase na pedagogia como técnica de controle e ordem; buscaremos expor as principais contribuições de John Dewey para a educação democrática e pesquisaremos algumas práticas realizadas em ambientes escolares cooperativos que visam uma melhor integração nas relações educacionais, bem como possíveis contribuições da cooperação em relação ao fenômeno da indisciplina escolar.

ESCOLA E DISCIPLINAMENTO NA MODERNIDADE

Na busca de uma compreensão da indisciplina é necessário contextualizar o nascimento de um sistema disciplinar na modernidade, durante os séculos XVII e XVIII, quando se gestou nos colégios jesuítas uma administração que visava o controle e a ordem. Nesse sentido, é necessária uma exposição que caracteriza uma pedagogia da disciplina, apresentada nos manuais e práticas escolares da modernidade, nos quais se entende a pedagogia da disciplina como um conjunto sistematizado de normas visando à gestão e controle dos comportamentos.

Segundo Trindade e Menezes (2009), o modelo de formação in-

telectual e cultural elaborado pela sociedade moderna, nos séculos XVI e XVII, dá origem ao nascimento da escola moderna, racionalizada na estrutura e nos programas, e valorizada na sua função civil. No século XVII, a educação é colocada no centro da vida social e tem a função de homologar classes e grupos sociais, recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, construir em cada homem a consciência de cidadão e emancipá-lo intelectualmente. (CAMBI, 1999, apud TRINDADE e MENEZES, 2009, p.127)

É nesse século que se constrói o “mito da educação”, sendo ela capaz de renovar a sociedade. Desse modo, a educação é o meio mais próprio e eficaz de dotar a sociedade de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento (TRINDADE e MENEZES, 2009, p.127).

A pedagogia do século XVII se inspirou na natureza, por esta ser inimiga da desordem e se esforçar para ordenar todas as coisas, para que tudo seja ensinado e aprendido de uma maneira rápida e precisa, e tentar extinguir a desordem sob todas as suas formas. Desse modo, Comênius (1952, apud GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 134) afirma que é necessário às escolas uma organização, em todos os pontos, tão precisa quanto à de um relógio, pois este é um instrumento que trabalha de uma forma constante, com uma sequência e que não produz procedimentos imprevistos:

a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito “livre para escolher”, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência (VALEIRÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Os autores citam as características do método de ensino realizado nestas instituições do século XVII, em que o foco da pedagogia era essencialmente a ordem e o controle minucioso de todos os elementos da classe. Assim, esse controle era realizado em algumas características de gestão: o domínio do grupo por meio do ensino simultâneo; a gestão

do tempo; a gestão do espaço; a direção da criança e a organização dos saberes.

Segundo Gauthier e Tardif (2010), o domínio do grupo mediante ensino simultâneo tinha como base o mestre ser capaz de ver o conjunto do grupo de alunos de um só golpe de vista, a fim de melhor dominá-lo. Assim diante da sala o mestre deveria se posicionar em um degrau acima dos alunos, onde pudesse dar suas indicações e com um simples olhar controlar o funcionamento do grupo. Outras regras eram estabelecidas, como, as crianças com as mesmas capacidades deveriam ser agrupadas e classificadas em níveis; para que o ensino simultâneo se concretizasse, era necessário que as crianças tivessem, cada uma, um exemplar do mesmo livro e não apenas o mestre. O ensino simultâneo era a alternativa viável para por fim à escola ruidosa e desorganizada.

Em relação à gestão do tempo, os autores relatam que a ociosidade era vista como uma fonte de desordem, por isso convinha ocupar as crianças em todos dos momentos. Para isso, na escola, o mestre deveria gerir o tempo: o horário era cuidadosamente preparado, de modo que, desde a chegada dos alunos até sua saída, não houvesse nenhum tempo ocioso no dia; o tempo era cronometrado milimetricamente e cada atividade se desenvolvia na hora marcada para evitar a omissão de aspectos importantes e para remediar o imprevisto. Essa obsessão com horário, segundo Durkheim (1969, apud, GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.136) é o que explicava o enorme sucesso da pedagogia Jesuíta, porque essa pedagogia exigia que os alunos estivessem permanentemente ocupados e para que não ficassem inativos, inventaram os deveres escritos.

A gestão do espaço se refere aos modos em que o mestre administrava e organizava os espaços em aula, de modo a criar e manter uma ordem dos corpos: “as crianças que não têm cada uma o seu espaço só fazem confusão e barulho na escola” (BATENCOUR, 1669, apud GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.137). Nesse sentido, cada um dos alunos deveria ter seu lugar fixo e nenhum deles poderia mudar ou deixar o seu; essa divisão do espaço era regulamentada segundo critérios precisos, como: lugares atribuídos segundo as capacidades, segundo a riqueza, alunos punidos mereciam o banco da infâmia ou dos ignorantes, situado atrás da porta, etc.

Os autores apresentam em seus relatos o controle à direção da

criança, em que o mestre deveria ditar sua postura, seus deslocamentos e sua conduta. Em relação à *postura*: dizia-se que uma má postura era um sinal de relaxamento, de desordem: o exterior é a imagem do interior, um corpo bem posicionado é a expressão de uma alma forte. Em suma, tratava-se de uma aplicação de um verdadeiro mecanismo de controle dos corpos. Gauthier e Tardif (2010) relatam também sobre os *deslocamentos*, onde cada movimento dos alunos no exterior da classe (ou da escola) se executava em ordem, em fila; cada aluno tinha um lugar determinado, segundo critérios precisos (tamanho, menor para o maior), a fila tornava-se o melhor método para gerir os deslocamentos.

Conforme documenta Gauthier e Tardif (2010), as escolas do século XVII estruturaram um verdadeiro sistema de vigilância, punições e recompensas. A base desse sistema consistia em nunca deixar o aluno sozinho e fazer com que ele fosse sempre vigiado. A disciplina surge como uma estratégia para distribuir os indivíduos no espaço, mas, para isso, eram essenciais algumas técnicas, como a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais, as filas, etc. Para melhorar a maneira de dirigir a conduta dos alunos, além do sistema de vigilância, modificou-se a estrutura dos castigos e das recompensas. Passava-se da relação crueldade/afeição para a relação humilhação/recompensa.

As práticas da pedagogia da disciplina, baseadas essencialmente na ordem, como os enfileiramentos, o ensino simultâneo, grandes turmas, trabalhos individualizados, a posse do saber exclusivamente aos mestres, controle dos comportamentos e o silêncio absoluto nas classes visa vêm à geração de alunos obedientes, que não se opunham a nenhuma regra ou mando de seus mestres. Alunos quietos, tanto em seus corpos como em suas mentes, que não ousavam manifestar ou pensar algo diferente do que lhes era ensinado; alunos reprimidos em seu potencial. Nesse sentido, o objetivo da pedagogia da disciplina era alcançado: a ordem nas classes e controle das mentes e dos corpos.

Esta pedagogia da disciplina ainda se mantém em práticas e mentalidades dentro do sistema escolar: note-se que os alunos mudaram, as vivências sociais se alteraram, mas os métodos e a mentalidade disciplinares continuam presentes na pedagogia escolar. A sobrevivência na mentalidade desses métodos, como o ensino simultâneo, o silêncio absoluto, grandes turmas, obediência total, trabalhos individuais, a fim de não gerar

bagunça, o controle do saber nas mãos do mestre, são práticas muitas vezes, utilizadas nas classes atuais e que são vistas como empecilhos para que novos métodos de ensino se instalem e dinamizem o processo educacional.

No final da modernidade aparecem as primeiras críticas a esse modelo de disciplinamento e controle, com as ideias da pedagogia de Rousseau. O pioneirismo de Rousseau em relação a introdução da ideia de liberdade e da valorização da infância são amplamente desenvolvidas no final do século XIX nas inovações pedagógicas de John Dewey. A seguir serão apresentados pontos importantes da pedagogia deweyana que oferecem sugestões para repensar o modelo disciplinar educativo tradicional.

REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA E AMBIENTE DEMOCRÁTICO

No final da modernidade surgiram propostas inovadoras para repensar o modelo educacional para além das técnicas de controle e disciplinamento. Essas novidades aparecem no conjunto da obra de John Dewey (1859-1952), a qual se propõe pensar a educação a partir dos temas da vida, liberdade e democracia. Em geral, as novas ideias pedagógicas se posicionam criticamente em relação ao modelo tradicional da escola moderna. As novas propostas abrem caminho para discutir estratégias de cooperação e oferecem sugestões para compreensão do fenômeno da indisciplina escolar.

Com suas propostas pedagógicas inovadoras, John Dewey se posicionava criticamente em relação ao modelo tradicional da escola moderna e sustentava a ideia de se pensar a educação a partir dos temas da vida, liberdade e democracia. Essas novas propostas abrem caminho para se discutir estratégias de cooperação e oferecem sugestões para compreensão do fenômeno da indisciplina escolar.

Quando nos referimos às novas práticas pedagógicas, dá-se a impressão de que todos os elementos referentes à escola e à educação se transformarão rapidamente, porém certos acontecimentos necessitam de tempo e empenho para serem compreendidos e modificados. Este pode ser o caso da indisciplina, fenômeno muito presente nas classes brasilei-

ras e fonte da maioria das queixas dos professores.

Para melhor compreendermos o que causa e como lidar com a indisciplina, partiremos do conceito de disciplina de John Dewey e de como ele sugere que seja trabalhado o fenômeno indisciplina. Segundo Torres e Simon (2007), a indisciplina deve ser pensada sob a preocupação de englobar um caráter educativo, procurando superar a relação de indisciplina como problema de comportamento. Porém, segundo os autores, por muitas vezes percebe-se que muitas escolas estão mais preocupadas com medidas punitivas para acabar com indisciplina, do que em aprender medidas pedagógicas. Diante desse problema, os autores expõem a necessidade de um aprofundamento do conceito de indisciplina a partir de uma perspectiva que possibilite a superação da noção de disciplina como controle comportamental.

Ao tentarmos conceituar indisciplina nos deparamos com a falta de conceito fixo para este fenômeno, pois segundo Souza (2004, apud MACHADO e SOUZA, 2004), algo é indisciplina para alguém e não é para outra pessoa, fazendo com que este conceito varie conforme a exigência de cada um. A indisciplina, frequentemente, é referida como *distúrbio*, *desvio*, como se o natural fosse a disciplina. Para Torres e Simon (2007, p.313) “conceituar indisciplina não é apenas um ato de dar significado a uma palavra, mas a indicação de uma opção teórica e de um entendimento específico, e, portanto, uma visão singular sobre o assunto.”

Sobre o conceito de disciplina, Estrela (1992) relata que a palavra tem sua origem no latim, significando regras e condutas pré-estabelecidas, e que possui outros significados como “punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra” (ESTRELA, 1992, p. 17). Segundo Torres e Simon (2007), os padrões que são estabelecidos para a disciplina do aluno, assim como os critérios adotados para identificar a indisciplina, guardam relações com esta noção de controle sobre a conduta e veem a indisciplina enquanto uma conduta, um comportamento. Para os autores, ainda que esta visão tenha sofrido mudanças ao longo do tempo e tenha se diferenciado no interior da dinâmica social escolar, está presente entre os sujeitos escolares e precisa ser superada.

O conceito de indisciplina apenas enquanto “problema de comportamento” precisa ser superado e “assim devemos conside-

rar outras dimensões além da comportamental, para englobar os diversos aspectos psicossociais envolvidos neste fenômeno” (GARCIA,2002 apud TORRES e SIMON, 2007, p.316)

John Dewey, como expõe os autores Torres e Simon (2007), não parte do conceito de disciplina como técnica de controle, mas estabelece uma reflexão em torno da disciplina que nos faz pensá-la nos termos de uma pedagogia da liberdade. Nessa proposta busca-se a autonomia do sujeito, a qual pode ser construída mediante experiências estimuladoras de tomada de decisão e da responsabilidade fornecidas pelo professor; busca-se também a autodisciplina do aluno – na qual compreendemos que se constitui a partir da internalização e conscientização da regra moral e é estimulada a partir da relação mútua e recíproca entre os pares. Com isso, busca-se, a emancipação do sujeito através da educação a qual deve permitir uma maior interação do indivíduo com a socialização, a autoestima, o desenvolvimento do raciocínio crítico. Dewey (1971) compreendeu que o espírito de iniciativa e a independência podem levar à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional, que valoriza a obediência.

Para o autor acima citado, a educação deve basear-se na experiência, e esta por sua vez deve sempre ser a experiência atual de vida do indivíduo. Dessa forma, a educação não tem como propósito o preparar para vida, a educação é a própria vida, e para que isto aconteça, os ideais de cidadania e de democracia devem ser vivenciados no âmbito escolar (DEWEY, 1971, p. 95). O ponto de partida da proposta de Dewey se dá na relação entre disciplina e interesse, alegando que ambas são conexas. Desta relação pode-se destacar: a necessidade de considerar o sujeito como participante da ação, como alguém que se importa e se envolve com o resultado, pois os resultados do processo educativo irão intervir no seu futuro. Para o autor, diante desta opção de participante, o sujeito procura os melhores resultados, pois esta visão associa o interesse do educando aos objetivos, as intenções aos propósitos, o que fará com que esteja atento e ansioso pelos resultados.

Conforme Torres e Simon (2007), Dewey estabeleceu uma crítica direta ao ensino tradicional e a maneira como a disciplina vinha sendo pensada na escola, ao pensar a disciplina sob o aspecto do interesse. Segundo Connell (1994, apud TORRES e SIMON, 2007), a crítica de

Dewey está direcionada à condução externa das regras que não enquadra com uma educação voltada para a participação ativa em uma sociedade democrática. Afirma ainda que a natureza punitiva da sala de aula afeta negativamente os estudantes, podendo criar uma aversão aos estudos.

De acordo com Torres e Simon (2007), para se pensar pedagogicamente sobre disciplina é necessário valorizar o interesse, o que sugere um repensar as práticas pedagógicas de forma a descobrir aspectos atraentes em objetos de estudo que poderiam passar despercebidos, segundo Dewey. Desse modo, conforme os autores, o currículo escolar deve englobar formas de ensinar que proporcionem o despertar do interesse nos alunos pelos conteúdos a serem estudados.

De acordo com Covaleskie (1994 apud TORRES e SIMON, 2007), a concepção de Dewey sobre disciplina está inteiramente relacionada à vida democrática, uma disciplina associada a um modo de vida em que o indivíduo se autogoverne – ou seja, quando há um processo de internalização das normas externas, de modo que o sujeito assuma como dele essas normas -, em busca de um benefício pessoal que esteja atrelado ao benefício comum. Para o autor, a disciplina está vinculada ao interesse do estudante e é um modo deste se relacionar com o mundo. Para Covaleskie (1994 apud TORRES e SIMON, 2007), o intento de Dewey é conduzir a discussão sobre disciplina, de forma a sugerir uma autodisciplina, dentro de um processo reflexivo que reja os estudantes no exercício da cidadania.

Segundo os autores, considerando a concepção de Dewey na relação entre disciplina, interesse e objetivo, podemos pensar a indisciplina do aluno como algo decorrente da “ausência de interesse” ou “ausência da visualização de um objetivo” a alcançar. Para os autores, podemos conceber a ideia de indisciplina como “resistência” a partir de Dewey, sendo esta uma oposição às atividades que não apresentam sentido ao aluno, e este sem a visão de algum objetivo, opõe-se em participar. De acordo com os autores acima citados, a indisciplina como resistência pode indicar a necessidade de uma ressignificação da educação, de encontrar novas explicações que consigam atrair a atenção dos alunos.

Para Torres e Simon (2007), outra possibilidade de pensar a indisciplina é entendê-la como um conflito moral, assim, conforme Puig (1998, apud TORRES e SIMON, 2007), as situações que apresentam con-

flito moral, podem significar o primeiro passo para a construção da personalidade moral. Neste sentido, a indisciplina pode ser entendida como um momento de crescimento e de aprendizado.

[...] a relação entre indisciplina e moralidade pode gerar uma polêmica entre o professor rigoroso e o professor permissivo. Para superar esta dicotomia é necessária a democratização das escolas, a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições (ARAÚJO, 1996, p. 111 apud TORRES e SIMON, 2007, p.319).

Segundo Dewey (1971), quando a educação se fundamenta na experiência, o professor deixa de ser um chefe ditador e passa a adotar a posição de líder, um membro mais capacitado para conduzir as atividades. Mesmo sendo considerado parte do grupo, o professor tem a responsabilidade de fazer com que os alunos tenham experiências significativas. Para os autores, em alguns momentos, é necessário que o professor apenas esteja presente verificando o andamento das atividades e, em outros, é necessário interferir de forma inteligente para que as metas sejam alcançadas. Essa nova postura do professor não acarreta na perda de seu valor e sua função de educador moral, formador de disciplina, de instrutor do ensino, se perde somente a centralidade controladora da educação clássica tradicional e se abre portas para uma relação de cooperação entre professor e alunos, visando uma profunda vivência do processo educacional.

Torres e Simon (2007) expõem a importância de se analisar a indisciplina para promover modificações no processo educativo, pois assim como Dewey conseguiu dar um novo sentido à disciplina, precisamos rever se o que estamos chamando de indisciplina merece mesmo ser considerado como tal, tendo em vista a forte predominância do conceito tradicional de disciplinamento. Por exemplo, os autores realçam que o fenômeno da resistência do aluno às atividades nas quais ele não percebe sentido e nem desperta seu interesse é caracterizado pela pedagogia tradicional como indisciplina. Para Dewey esse comportamento sinaliza que a atividade não despertou sentido e interesse no aluno e pode, além de tudo, sinalizar a necessidade de uma resignificação da indisciplina na contemporaneidade e de novas práticas pedagógicas em nossas escolas.

PRÁTICAS COOPERATIVAS E O FENÔMENO DA INDISCIPLINA NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Ao analisar o modelo tradicional de educação, nos deparamos com a defasagem de alguns conceitos e métodos que são utilizados, e que interferem diretamente nas relações de indisciplina do aluno e na sua relação com a escola e com o professor. Este modelo educacional tradicional, fixado nas técnicas de controle e disciplinamento, impede a participação do aluno no processo educativo e o anula como parte deste processo, tornando-o mero coadjuvante sem espaços de liberdade. A fim de encontrar alternativas para possíveis alterações no modelo tradicional de ensino buscaremos compreender as contribuições da literatura sobre práticas de cooperação no ambiente escolar.

Como uma alternativa para a dinamização do processo educacional, nos deparamos com as práticas cooperativas no ambiente escolar, que de acordo com Araújo (2001), são métodos que propiciam um ambiente em que a opressão do adulto é reduzida o máximo possível. Neste ambiente se encontram as condições que causam o respeito mútuo, a cooperação, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de medidas de punição e de recompensas, nas quais as crianças têm a oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Conforme Piaget (1978, apud ARAÚJO, 2001), cooperação é “toda relação entre dois ou mais indivíduos iguais ou que se acreditem como tais. Dito que outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio.” Assim, Araújo (2001), expõe que o que permite o surgimento das relações de cooperação é o enfraquecimento do egocentrismo infantil e uma maior convivência com crianças da mesma idade, porque isso proporciona trocas sociais e cognitivas cada vez mais intensas. Assim, segundo o autor, a cooperação abre novos caminhos para as crianças e permite uma maior consciência das atividades intelectuais.

Braga e Moraes (2010, p. 223) relatam que as relações de cooperação a simetria apresentam uma nova constituição da relação professor/aluno, na qual o aluno tenha a liberdade de se manifestar, de colaborar na elaboração das regras que irão permear este ambiente e acima de tudo

de compreender o porque de cada uma dessas regras serem postuladas. Porém, não quer dizer que não haja o respeito entre ambos, não seria uma relação igualitária, pois o professor é por si uma posição acima da dos alunos, por sua bagagem de conhecimento e seu papel na escola, porém há a reciprocidade, independente da posição, o respeito acontece.

Araújo (2001) expõe que ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente e abrirá caminho para o desenvolvimento da autonomia da consciência, assim a convivência da criança num ambiente cooperativo e democrático possibilitará o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do sujeito e este poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos. Desse modo, as relações educativas no ambiente escolar democrático passam a ser estabelecidas sem o autoritarismo vigente na educação tradicional, o que, segundo Araújo (2001) expõe a possibilidade de que elementos autoritários sejam reduzidos de modo considerável nas relações adulto e crianças. Esta redução se dá a partir do respeito mútuo, ao ponto da criança sentir-se como agente participante da organização das regras e das decisões da sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo.

Desse modo, conforme o autor, se desejamos, de fato romper com a tradição autoritária e controladora que rege as instituições escolares, necessitamos pensar em uma escola mais democrática, em que os educadores não sejam autoritários, mas sim conscientes da importância que o ambiente cooperativo e democrático possui na constituição psíquica, social e cognitiva de seus alunos. Dessa maneira, Araújo (2001) afirma que a escola estará contribuindo de maneira efetiva para que os alunos construam personalidades morais autônomas.

A partir da exposição das possíveis contribuições que um ambiente cooperativo poderia trazer para as relações educativas, veremos em quais sentidos as práticas cooperativas podem favorecer um novo posicionamento pedagógico a respeito do fenômeno da indisciplina nas relações escolares. A organização de práticas cooperativas nos ambientes escolares é uma alternativa aos métodos educativos tradicionais utilizados nas escolas. Nesse sentido, ao invés de se estimular a competição, a concorrência e o individualismo, típicos das práticas tradicionais de ensino, as práticas cooperativas se relacionariam com a promoção de experi-

ências de solidariedade, de socialização e de exercício da criatividade em grupo (ANDRIOLI,2007). Essas novas práticas podem ser denominadas como ação pedagógica cooperativa:

A ação pedagógica cooperativa supõe a criação de novas formas de convivência, em sala de aula e na escola, as quais são alimentadas pelos valores permanentes e fundamentais da cooperação. Os objetivos de educação cooperativa centram-se em algumas ideias fundamentais que precisam ser desenvolvidas: socialização, criatividade, espontaneidade, solidariedade, liberdade e espírito crítico (BEMVENUTI, 1995, apud ANDRIOLI, 2007, p.54).

De acordo com o autor, as práticas cooperativas não viabilizam a centralização do poder, o controle e o disciplinamento pela imposição de regras e limites por uma autoridade única. Ao contrário, visam proporcionar o desenvolvimento de um ambiente democrático, em que as relações escolares sejam descentralizadas, favorecendo assim a interação e participação dos alunos, o diálogo em grupo, a decisão em conjunto, além de uma nova compreensão dos comportamentos dos estudantes nas escolas, como por exemplo, o fenômeno da indisciplina.

Executar práticas cooperativas nas relações escolares não é sinal de que os comportamentos indesejados serão extintos, mas sim de que novos modos de se trabalhar com estes comportamentos serão propostos e que novas posturas poderão ser adotadas nas relações dentro de classe. Os conflitos são inevitáveis quando nos referimos às relações, e práticas cooperativas, como a problematização e enfrentamento dos conflitos, passam a ser maneiras autônomas e educativas de se mediar a resolução dos problemas nas relações educacionais.

Desse modo, Frantz (2001) expõe que um dos maiores objetivos das práticas cooperativas é o de desenvolver novos valores, novos comportamentos, novas visões e qualidades, como autonomia e pensamento crítico, que permitam a ação do aluno na sociedade. Assim, o sentido de uma educação cooperativa seria desenvolver atores sociais capazes de construir uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade mais livre e participativa.

Para que se pratique a educação cooperativa, a participação do

educador é fundamental, não podendo ser desconsiderado e nem seu trabalho reduzido a uma ausência de limites como alternativa contra o autoritarismo. Para Paulo Freire (1998), quando se anula o trabalho do professor a uma imposição de limites, nos deparamos com a licenciosidade, definida pelo autor como a negação da liberdade e da autoridade, ambas fundamentais para a educação e a convivência humanas. A licenciosidade impede que o aluno aprenda o sentido de responsabilidade e permite que este se torne cada vez mais dependente de seus impulsos e desejos, e que passe a ser visto como um sujeito indisciplinado.

Freire (1998, p. 99) destaca que “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento”. A partir desta afirmação podemos compreender que, sendo o professor fundamental no processo educacional, este não pode ter como preceito postura autoritária e nem licenciosa, pois quando autoritário, anula o aluno das práticas educativas, e quando licencioso, se anula deste processo. Desse modo, num ambiente que visa às práticas cooperativas, o professor é o mediador das regras, das atividades e das relações que ocorrem na classe, pois ele continua sendo o responsável pela turma e pelo processo de aprendizado que ali ocorre. Sua postura superior não é anulada, pois por conta de seu nível intelectual já se encontrar em uma condição acima de seus alunos, o que é anulado é seu caráter autoritário por conta de seu conhecimento intelectual e de suas responsabilidades de educador.

Conforme Andrioli (2007) é nítido que a solução para a indisciplina escolar não se encontra na ausência de limites e nem na imposição de limites falsos, o desafio está em construir a escola democrática. Assim, para se trabalhar a indisciplina é necessário que os limites, ao invés de serem impostos, sejam resultantes do acordo do grupo, do consenso sobre definições que interessam a todos. Segundo o autor, as práticas cooperativas, ao invés de camuflar os conflitos, os colocarão em destaque, como um problema comum a ser resolvido, assim a participação de todos colaborará para que se repense o que se compreende por indisciplina e quais as melhores alternativas para que estes comportamentos sejam minimizados.

CONTRATOS PEDAGÓGICOS E ASSEMBLEIAS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIAS DEMOCRÁTICAS

Ao analisarmos o ambiente escolar cooperativo, podemos observar alguns benefícios que este traz para seus integrantes. Buscaremos nos aprofundar em duas práticas cooperativas que podem contribuir para a dinamização do processo educacional em relação à indisciplina: os contratos pedagógicos e as assembleias escolares.

Por contrato pedagógico compreende-se um consentimento mútuo entre professor e aluno, acerca das regras estabelecidas na relação didática, que visa regular as trocas ocorridas em sala de aula, durante um período limitado que ocasiona direitos e deveres recíprocos (PINTO, 2003, p.3).

Para Schwab (2009), as regras instituídas nos contratos pedagógicos podem e devem ser alteradas sempre que houver necessidade, como quando houver melhorias na convivência da turma, amadurecimento das relações ou quando surgirem conflitos que necessitem de ajustes. De acordo com a autora, ao instituir os contratos pedagógicos o professor não pode considerar somente as proibições e as punições que gostaria de aplicar para evitar os casos de indisciplina. Os contratos devem surgir de interesses comuns entre professor e aluno e devem conter aspectos relevantes do ambiente escolar que tratem das relações dos que constituem este espaço.

A disciplina escolar, frise-se, não é obtida por meio de regulamentos, e muito menos a partir da ameaça de punição, retaliação, banimento. Ao contrário, ela é resultado tão somente de acordo entre as partes acordos pautados numa espécie de compromisso tácito entre elas. Um “acordo de cavalheiros”, costuma-se dizer (AQUINO, 2003 apud SCHWAB, 2009, p.19).

Para se elaborar um contrato pedagógico, devem-se levar em consideração alguns pontos fundamentais, como: o contexto de cada turma (idade, série); as rotinas da classe; as normas legais da escola (regimento, estatuto) e as particularidades de cada disciplina. As regras e

normas que compõem o contrato devem ser claras, razoáveis e possíveis de serem cumpridas, assim como as sanções que serão executadas caso alguma regra seja violada (SCHWAB, 2009).

Os contratos pedagógicos podem ser vistos como estruturadores das relações escolares. Assim, Schwab (2009) aponta a necessidade de modificações nos contratos pedagógicos, quando se observarem falhas na sua execução ou quando for percebido que algum ponto importante não foi contemplado na sua elaboração.

De acordo com a autora, quando o professor oportuniza a participação do aluno como autor do conjunto de normas e regras a serem seguidas em sala, está colaborando para uma formação da cidadania, pois está desenvolvendo o senso crítico de seus alunos, fazendo-os perceber o seu valor e a sua importância no processo educacional.

Outra maneira de se operacionalizar o espaço para uma participação efetiva de alunos e professores no processo de democratização das relações e na construção das regras é por meio das assembleias de classe.

A assembleia de classe, de acordo com Araújo e Araújo (2002), é o momento em que o coletivo se reúne para refletir os aspectos que os permeiam, para tomar consciência de si mesmos e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram adequado. Para o autor, este é um momento organizado para que alunos e professores possam falar de tudo que lhes seja pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

O espaço das assembleias de classe não se destina somente para a discussão de conflitos, pois reduziria o momento à tensões e resolução de problemas. Essa é a ocasião de se expor os aspectos positivos que ocorrem no ambiente escolar, de parabenizar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para futuros projetos (ARAÚJO; ARAÚJO, 2002). Deste modo, os autores expõem que as assembleias de classe proporcionam experiências concretas e práticas de democracia na escola, que podem levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, que contribui para uma educação para a cidadania.

Podemos observar a aplicabilidade das assembleias escolares a partir do projeto de pesquisa desenvolvido por Araújo e Araújo (2002), que apresentou como objetivo acompanhar o processo de implementa-

ção das assembleias escolares em uma escola pública do estado de São Paulo. Os autores apontam que o projeto obteve um impacto positivo na relação professor/aluno, o que enfatiza que a participação do aluno no processo educativo proporciona melhorias nas relações que ocorrem em classe, bem como nos comportamentos dos alunos, que ao se sentirem integrantes do processo passam a participar de fato das aulas. Os professores também se modificam e passam a executar novas maneiras de resolver os conflitos decorrentes das relações em classe, pois agora possuem a colaboração dos alunos para uma resolução democrática e cooperativa.

Assim sendo, podemos compreender que viabilizar a prática dos contratos pedagógicos e as assembleias escolares colabora para a democratização das relações educacionais, bem como pode contribuir na formação de indivíduos com personalidades morais mais autônomas e equilibradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do aprofundamento teórico realizado acerca das estratégias de cooperação em indisciplina escolar, pudemos constatar as contribuições que as práticas cooperativas proporcionam para o processo educacional, reconfigurando conceitos e possibilitando novos modos de se trabalhar a educação e o fenômeno da indisciplina.

As práticas cooperativas são um acréscimo às práticas educacionais vigentes e não uma fórmula milagrosa que pretende extinguir os problemas do processo educacional, desse modo a junção destes dois métodos de ensino possibilita a formação de um processo educacional mais eficaz e produtivo.

Como vimos, as práticas cooperativas favorecem e estimulam experiências de socialização, criatividade, espontaneidade, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, e contribuem para a ressignificação do papel do aluno perante o processo educacional e o fortalecimento de sua participação neste processo. As assembleias escolares também contribuem para essa ressignificação ao proporcionar e enfatizar a importância da participação do aluno nas práticas educativas e os conscientizar que a eficiência do processo educacional depende dessa colaboração ativa do aluno.

Pudemos perceber com a pesquisa que ainda são escassos os estudos sobre as práticas cooperativas nos ambientes escolares, mas que as pesquisas ao qual nos baseamos nos remetem a bons resultados e à mudanças de paradigmas, como a participação efetiva do aluno no processo educacional, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos e a reconfiguração do que se entende por indisciplina na escola e o modo de se trabalhá-la.

Assim, percebemos a necessidade e a importância da implementação das práticas cooperativas no processo educacional para que mais alunos possam se beneficiar com essas ações e possam de fato integrar e participar das relações educacionais, a fim de firmarem seus papéis de protagonistas do processo educativo e não mais de meros coadjuvantes.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. **Trabalho coletivo e educação**: estudo das práticas cooperativas do PCE – Programa de Cooperativismo nas escolas – na região fronteira noroeste do estado do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2059/1/tese.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo. **Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins**. Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/artunicamp.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ARAÚJO, U. F.; ARAÚJO, V. A. A. de. Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. In: ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/ulissesferreiraaraujot03.rtf>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRAGA, A. R.; MORAES, H. B. Escola e família como ambientes favoráveis à cooperação. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, jul. 2010. Disponível em: <[Educere - Revista da Educação, v. 14, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 2014](http://www.ufsj.edu.br/portal2-</p></div><div data-bbox=)

-repositorio/File/revistalapip/volume4_n2/braga_e_moraes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**: a criança e o programa escolar. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: LDA, 1992.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 3, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-4522200100020001>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de História da Educação**, v. 21, n. 7, set./dez. 2004. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/344/349>. Acesso em: 20 fev. 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 134-147.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R de. (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/>

DIALOGO?dd1=789&dd99=view>. Acesso em: 27 maio 2013.

RIZZO, G. **Escola natural, uma escola para a democracia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

SCHWAB, S. R. Indisciplina na escola: uma experiência de trabalho cooperativo de prevenção. **Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná**. PDE: 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1792-8.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

TORRES, R.; SIMON, I. Reflexões sobre indisciplina: construindo um conceito pedagógico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., Curitiba, 2007. **Anais...** Curitiba: PUC, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-032-07.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

TRINDADE, S.; MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: Século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 36, p. 124-135, dez. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art10_36.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.

VALEIRÃO, K.; OLIVEIRA, A. R de. A escola enquanto instituição disciplinar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0224.html>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

VERASTÉGUI, R. L. A. Dewey e a proposta democrática na educação. **Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo**, a. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_04/2rosa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2012.

Recebido em: 20/09/2014
Aprovado em: 03/11/2014