

**FRELLER, Cintia Copit**

**TRABALHANDO COM PAIS SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR: UM  
DESAFIO PARA O PSICÓLOGO**

**Instituição: IPUSP**

**GE: Psicologia da educação (20)**

**Problema**

A indisciplina na escola tem sido alvo crescente de queixa entre os professores de escolas públicas e motivo de encaminhamentos de alunos para psicólogos. Os professores atribuem aos pais, que não impõem limites e não oferecem bons exemplos, os problemas de disciplina que seus filhos enfrentam na escola.

Nakayama (1996), uma das poucas pesquisadoras que reflete sobre o papel dos pais frente à indisciplina escolar, revela que as causas familiares são preferidas dos professores para explicar a indisciplina dos seus alunos. A pesquisadora, que consultou 81 professores (utilizando questionário com alternativas para escolha), concluiu que eles assinalaram com frequência duas causas para a indisciplina: “assistir a atitudes de desrespeito por parte dos adultos”, com 50,6% e “os pais não dão boa educação aos filhos, em casa”, com 28,4% .

O modelo da família ideal e de aluno ideal estão presentes no discurso de professores e psicólogos que, quando encontram relações e indivíduos fora desses padrões, interpretam-nos como desviantes e localizam aí a causa do seu insucesso, no caso, o escolar. Mello (1992) aponta a existência de alguns modelos familiares considerados como padrão e outros vistos de forma estereotipada, negativa e estigmatizante. Destaca o caráter ideológico desses modelos, na medida em que são utilizados como justificativa de dominação de uma classe sobre outra.

É freqüente encontrar, na literatura especializada, a desorganização familiar como única responsável pelo que, essa mesma literatura, denomina fracasso escolar e adaptativo das crianças. A desorganização familiar aparece, também, como toda a fonte da violência e da marginalidade dos jovens, ou melhor, ela é responsável pelo fracasso moral de seus membros.

Outros autores, entre eles muitos psicanalistas, corroboram estas concepções dos professores ao priorizar as etapas precoces do desenvolvimento da criança, buscando, na relação mãe-bebê ou em relações familiares, as causas dos problemas escolares. Este olhar não dá conta da complexidade do fenômeno da indisciplina escolar, sustenta intervenções equivocadas e pouco facilitadoras do processo educativo da criança, culpabiliza e enfraquece os pais, excluindo-os da possibilidade de participar mais ativamente da educação escolar de seus filhos, além de, perpetuar inalteradas, práticas e processos escolares diretamente relacionados com a questão.

Para a nossa tese de doutorado, partimos da demanda de duas escolas públicas que pediam assessoria psicológica para trabalhar junto aos pais o tema da indisciplina, fenômeno que afligia a todos na escola. Elaboramos uma pesquisa-ação para, conhecendo as versões dos pais sobre indisciplina, sobre as suas causas e formas de combatê-la, desenvolver alternativas de intervenção psicológica para enfrentar o problema.

### *Método*

Constatamos, a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, que os autores que pensam sobre indisciplina escolar e sobre o papel dos pais diante desta questão, o fazem através de uma reflexão que privilegia os aspectos macroestruturais, onde os fenômenos são explicados a partir de determinações socio-econômicas; ou através de uma reflexão que prioriza os determinantes psíquicos do comportamento. Ou ainda articulando os dois aspectos de forma mecânica e causal.

Entendemos que abordagens dicotômicas são reducionistas e não apreendem a complexidade do fenômeno. Ações consideradas indisciplinadas em um contexto escolar são sempre produzidas por uma rede de relações e forças e só podem ser compreendidas se considerarmos as originais articulações entre os seus determinantes históricos, sociais, econômicos e subjetivos que inauguram um novo fenômeno, com tempo e características próprios. Com Winnicott, acreditamos que categorias como interno e externo, subjetivo e objetivo, individual e social, são insuficientes para a reflexão sobre determinados fenômenos, como a experiência cultural e o brincar. A indisciplina escolar também não pode ser considerada como um fenômeno objetivo ou subjetivo, externo ou interno. Não

existe uma subjetividade constituída independente do seu meio, e o ambiente, por sua vez, só pode ser percebido e habitado pela subjetividade. A subjetividade se constitui na relação com o mundo objetivo, que por sua vez é transformado e apreendido pela subjetividade. “O si mesmo (self) e o meio ambiente cultural produzem-se mutuamente num criativo jogo de contatos. A produção se dá no intervalo entre ambos e deve ser pensada como paradoxo” (Luz, 1998, p. 218).

Buscamos, então, uma teoria, e conseqüentemente um método, que compreendesse o indivíduo na sua relação com o mundo; que superasse e articulasse as categorias estanques, sujeito e objeto, subjetivo e objetivo, e pudesse considerar o campo que se inaugura no intervalo entre elas, com suas características, seu tempo, seu espaço e tudo aquilo que lhe é singular. Necessitamos de uma teoria que estudasse os fenômenos escolares não como efeitos mecânicos de determinações sociais, nem como produtos de um mundo interno e de subjetividades que se constituem independentemente do contexto histórico sociocultural.

Necessitamos autores que estudem o homem no mundo para construir uma prática psicológica a partir dessa visão. Patto (1984) elabora uma contundente crítica às concepções e metodologias utilizadas pelas pesquisas tradicionais sobre fracasso escolar, assim como sobre a prática psicológica que trata dos alunos que diagnostica como fracassados. Articula aos determinantes histórico-sociais uma análise minuciosa da vida diária escolar, discutindo práticas, processos, idéias, preconceitos e relações que a constituem. Indica ainda possibilidades de intervenção psicológica que pudessem transformar a realidade escolar a partir do compromisso ético e político de quem a pratica. Entre as alternativas teóricas que podiam subsidiar a intervenção psicológica ela aponta a psicanálise.

Para basear nossas reflexões e encaminhar nossa pesquisa, partimos das idéias de Winnicott, que discute o indivíduo em relação ao mundo externo, dependendo para se constituir, de experiências culturais e encontros humanos. O autor não considera o indivíduo como uma unidade, mas como uma estrutura ambiente-indivíduo: “o centro de gravidade do ser não se coloca no indivíduo, mas sim no todo da estrutura”(1931, p.99). Ele também oferece uma alternativa para a dicotomia entre mundo eterno e interno ao propor o espaço potencial, terceira dimensão do viver, que não é inteiramente subjetiva nem

objetiva, pois trata-se de uma área de experimentação, para a qual a realidade interna e a vida externa oferecem suas contribuições e onde localiza-se o brincar e a experiência cultural.

Ele teoriza sobre a criatividade, como forma do indivíduo se relacionar com o meio. Para o autor, inicialmente os objetos não estão no mundo e o bebê ainda não dispõe de mecanismos cognitivos para representá-los, assim, tanto o real como os mecanismos mentais precisam ser constituídos. Para tanto, o indivíduo, em seu processo de vir a ser, precisa experimentar a ilusão criadora, onipotente, esboçar o gesto que encontra o objeto necessitado, criando a realidade que encontra. Essa experiência de contato criativo com a realidade externa é a base que permite ao bebê brincar, que por sua vez promove a capacidade para usar o objeto, para então estar apto a representá-lo.

Winnicott se detém na análise de uma forma de acesso à realidade, que se realiza em um espaço próprio, chamado de potencial. (Existem outras formas de acesso à realidade, por exemplo, realizadas através da adaptação e submissão ou do delírio). “Esse espaço difere do da representação por um traço essencial: ele não é um exterior, interno ou externo, mas um componente do ser (being) do bebê. Nem interno, nem externo, o espaço potencial pode ser definido como o lugar privilegiado da experiência humana. Campo da ilusão e da criatividade, espaço em que o indivíduo se constitui, tem acesso à realidade e a transforma.

Safra (1996) desenvolve os conceitos de espaço potencial e de fenômenos transicionais propondo o campo da transicionalidade. “Com este conceito não estaremos falando de realidade externa ou interna, de concepções herdeiras da ciência de Newton, mas estaremos abordando o homem no mundo, conotando mundo como um campo recortado e constituído pelos mitos, símbolos e campos semânticos presentes em uma dada comunidade, ou sociedade.” O símbolo é o componente básico desse campo, pois, “ao mesmo tempo que constitui uma realidade, articula e apresenta a subjetividade de seu criador (quando há um criador). O homem nasce em um campo simbólico e necessita, para sentir-se real, transformar este campo a partir de sua subjetividade, encontrando os meios necessários para articular sua experiência existencial com um outro na cultura” (p.2).

Nessa perspectiva, continua Safra, superamos a abordagem dicotômica do pensamento ocidental onde imperam a subjetividade absoluta ou o objetivismo radical. Ele

apresenta uma terceira alternativa na qual compreendemos o mundo através da interação com ele. “O homem necessita então ser estudado em e na relação com seu meio ambiente, seu mundo simbólico” (Safra, p. 3). Portanto, faz-se necessário acompanhar os vínculos que o homem estabelece com outros homens e com a cultura. “Temos aqui uma inserção para o uso da transferência como um meio de intervenção e investigação. Só que a estamos utilizando não só como tradicionalmente é entendida, passado presentificado, mas também como meio de significação, de articulação e simbolização de uma subjetividade em seu contínuo movimento de vir a ser (Safra, apostila, p. 3 ).

O pesquisador, tendo consciência ou não, participa, com a sua subjetividade, do fenômeno que estuda e que, ao mesmo tempo, transforma. Leopoldo e Silva também assinala que pesquisamos um sujeito histórico e não um sujeito dado. A subjetividade se institui no inter-relacionamento das práticas constituintes do universo humano. A neutralidade e a objetividade são ideológicas e reducionistas, pois “há sempre interesse e compromisso” (p.26).

Portanto, quando pesquisamos, precisamos elucidar os nossos interesses e os nossos compromissos e discriminar como se manifestam e determinam nossos encontros e desencontros com o fenômeno estudado. Também é necessário refletir sobre a forma através da qual olhamos para o campo a ser estudado e explicitar os efeitos desse olhar. Winnicott observa que uma parte essencial de sua formulação dos fenômenos transicionais consiste em manter o paradoxo e “nunca desafiar o bebê com a questão: você criou esse objeto ou o encontrou?”. E conclui que “uma característica essencial dos fenômenos e objetos transicionais reside na qualidade de nossa atitude quando os observamos”. Dependendo da forma como dirigimos nosso olhar e nos colocamos no campo, permitimos ou não a existência de fenômenos com essa ou outra qualidade. Ou seja, participamos da constituição dos fenômenos transicionais e de experiências no espaço potencial, na medida em que podemos reconhecê-los. Quando o pesquisador entra no campo de seu estudo, relaciona-se, conversa e observa fenômenos e indivíduos, mesmo que se pretenda neutro, produz subjetividades e constitui mundos. É fundamental que tenha consciência dessa participação e possa utilizar-se dela conscientemente, buscando produzir alteridade e movimento e não reforçando rigidez e estereotípias. Ao estudar um fenômeno abre-se a possibilidade de romper naturalizações, preconceitos e cristalizações, pois inauguram-se

novas relações, questiona-se o instituído, abre-se campos. Pesquisar pode e deve ser uma ação transformadora do mundo.

Escutar e reconhecer uma necessidade ajuda o indivíduo a poder formulá-la melhor, dar-lhe sentido, significado e fazer as articulações históricas originais. O caso dos pais que, após nossas entrevistas, agradeceram por que abrimos um espaço para escutá-los foi exemplar. Era justamente essa sua reivindicação e sua necessidade. Quando nossa pesquisa se movimenta pelo campo intermediário, a possibilidade de produzir conhecimento significativo, inaugurar gestos criativos e movimentar campos paralisados e viciados, junto com os sujeitos da pesquisa, se potencializam.

### **Procedimento**

Inspirada por essas idéias, fomos para campo decididos a encaminhar uma pesquisa-ação, por meio da qual estuda-se a escola, suas práticas e relações, *com interesse*, em contribuir para a melhoria da educação pública no Brasil e, *compromisso*, com os direitos, ou segundo Weill (1996), necessidades do indivíduo. Nesta modalidade de pesquisa, trabalha-se e interfere-se no campo. O objeto de estudo e reflexão é a própria relação pesquisador-campo, espaço intermediário; os encontros e desencontros entre ambos e seus resultantes, para a dupla e para cada um.

A pesquisa foi feita durante dois anos, em duas escolas públicas de São Paulo, que buscaram ajuda de um psicólogo para trabalhar com os pais a indisciplina de seus filhos. Nossa contraproposta foi a de refletir com professores, alunos e pais sobre situações de indisciplina que ocorriam na escola, analisá-las levando em conta seus determinantes subjetivos e objetivos, para então definir estratégias de enfrentamento do problema, com os pais e com os outros personagens envolvidos.

O trabalho foi realizado em um período por semana em cada uma das escolas e as estratégias utilizadas para intervenção foram desenvolvidas de acordo com as necessidades e especificidades de cada uma delas, junto com pais, alunos e professores. Avaliamos, com certa frequência, os resultados do trabalho, os anseios e expectativas dos indivíduos envolvidos e planejávamos as etapas subseqüentes.

Trabalhamos em grupo e individualmente, conversando franca e abertamente sobre o assunto. Entre as principais estratégias de trabalho desenvolvidas, relacionamos: participação em reuniões de pais e mestres, participação em reuniões de professores, entrevistas individuais e em grupo com pais, alunos e professores. Abordamos pais, alunos e professores, convidando-os a refletir sobre o tema, explicando que fomos chamados pela escola para trabalhar junto às famílias sobre a questão da indisciplina, que segundo os professores, afligia a todos e comprometia a aprendizagem dos alunos. Após propor o tema, deixamos o espaço livre para que pudessem falar, escrever ou utilizar aquela oportunidade, cada qual à sua maneira, comunicando o que fosse mais significativo, necessário e urgente. A abertura propiciada por esta forma de trabalhar produziu um material bastante interessante, possibilitando ampliar a compreensão sobre indisciplina escolar, pois, muitas vezes, pais, alunos e professores não falaram diretamente sobre o tema, mas sobre aspectos a ele relacionados. Exemplificamos com a idéia de muitos pais de que a indisciplina está relacionada com a “progressão automática” e com as “classes de aceleração”, pois, segundo eles, os alunos freqüentam uma série incompatível com os seus conhecimentos, e, ao não compreender a matéria transmitida pelo professor, “bagunçam”.

### **Reflexões sobre o trabalho desenvolvido**

#### ***Idéias dos pais sobre a indisciplina de seus filhos***

Quando iniciamos o trabalho-pesquisa nas escolas pensávamos em indisciplina como atos que transgrediam regras da instituição. Observando e ouvindo relatos de pais, alunos e professores sobre o tipo de atitude considerada indisciplina, concluímos que não se tratava necessariamente de transgressões de regras da escola, mesmo porque elas não eram claras nem explícitas entre professores e alunos. Fazia-se necessário conhecer as versões e idéias sobre indisciplina entre os vários segmentos da escola para saber o que denominavam indisciplina e estudá-la nessa perspectiva. Pesquisamos, então, indisciplina escolar partindo da concepção que nos foi apresentada por professores, alunos e pais:

manifestações, movimentos imprevistos que perturbam a rotina da escola, incomodam indivíduos e rompem a aparente harmonia e homogeneidade do cotidiano escolar.

Procuramos conhecer as idéias dos pais sobre indisciplina, quais as causas que eles atribuem para tal fenômeno e suas sugestões para enfrentá-lo.

A grande maioria dos pais afirma ser contra indisciplina na escola, prezando a obediência, o silêncio e a imobilidade dos alunos. Compartilham, com o professor, da idéia de que, para a aprendizagem se realizar a contento, os alunos devem permanecer quietos e sentados. Os comportamentos que os pais denominam indisciplina são, praticamente, os mesmos descritos pelos professores: agitação, movimentação, emitir opinião, não obedecer, recusar a fazer determinadas tarefas.

Alguns pais tentam refletir sobre o que os comportamentos de indisciplina podem estar comunicando. Percebem que é uma forma de as crianças comunicarem algo que não podem expressar de outra forma. Segundo alguns pais, a criança, quando fica nervosa, age de forma indisciplinada. Ela fica nervosa, nos exemplos citados, por algo que ocorre em casa ou porque não consegue entender uma lição. Nervosismo, “sistema nervoso”, são palavras recorrentes na fala dos pais, que remetem a uma espécie de entidade que, disparada por um acontecimento, “ataca” as crianças, sem que se possa fazer nada. Chamar a atenção, através de comportamentos de indisciplina, também é um recurso, quase consciente, dos jovens, segundo opinião de seus pais.

Más influências, de outras crianças e da televisão, são as causas mais referidas pelos pais para explicar a indisciplina de seus filhos. Procuram afastá-los das “más influências” e aconselhá-los a “respeitar os professores mesmo quando estiverem errados”. A obediência às normas escolares é privilegiada, mesmo que acarrete submissão ou contradição em relação aos valores familiares. Emergem fraturas nesse discurso que culpabiliza os filhos e isenta a escola da produção da indisciplina escolar. No final das entrevistas, mais confiantes, os pais conseguem contextualizar e localizar práticas e processos escolares inadequados, questionar sua pertinência e identificá-los como disparadores de indisciplina. Mas, de modo geral, as críticas à escola são tímidas e contidas. “Um pudor muito forte detém as queixas. Assim, cada condição infeliz entre os homens cria uma zona de silêncio dentro da qual os seres humanos ficam encerrados como numa ilha” (Weill, 1996, p. 167).

Alguns pais assinalam, também, determinantes familiares. Pais alcoólatras, desempregados, pobres, aparecem como produtores de revolta e, por conseguinte, de agressividade e indisciplina das crianças, que se manifesta na escola..

Muitos pais sugerem punições pesadas para inibir a indisciplina escolar. Pedem que os professores se encarreguem da tarefa de manter a disciplina e reclamam do fato de serem muito solicitados a comparecer na escola para ouvir reclamações dos filhos. Alguns pais indicam a conversa como um mecanismo eficiente para ser utilizado pelo professor; outros sugerem atividades e aulas interessantes para diminuir o desinteresse e conseqüentemente as conversas paralelas.

Os professores, no entanto, desconhecem as idéias dos pais sobre indisciplina, assim como têm poucas informações sobre a organização destas famílias, sobre suas crenças e valores. Os pais são constantemente convocados à comparecer na escola, no entanto, nestas ocasiões, não são ouvidos. Recebem broncas, conselhos, escutam as notas dos filhos, assinam documentos e/ou são convidados à colaborar com dinheiro ou outro tipo de ajuda. Os pais são chamados para colaborarem em áreas delimitadas e de forma predeterminada. Os professores esperam que eles colaborem no mutirões de limpeza, contribuam para a APM, ajudem nas lições dos filhos e garantam seu bom comportamento. Para mais do que isso, a presença dos pais pode ser perigosa. Eles não são vistos como pessoas, sendo sempre chamados apenas de “mãe” ou “pai”. Se não correspondem à expectativa da escola, são considerados carentes, loucos ou marginais.

Muitas vezes, as professoras se compadecem e procuram ter as melhores das intenções em relação aos pais de seus alunos. Em outros momentos, os desqualificam, argumentando que são marginais ou loucos. Em ambos os casos, a postura é manter uma grande distância em relação a eles e, sobretudo, desconsiderar suas queixas, necessidades, seus motivos e argumentos. Acreditam que, por serem carentes, coitados, loucos ou marginais, não têm nada de importante para dizer e, portanto, seria perda de tempo escutá-los e levá-los a sério.

A contrapartida é a vivência, desses pais, de um profundo estranhamento em relação à escola. Eles incorporam a distância implementada pela instituição e passam a se relacionar com a escola com um total alheamento. A escola torna-se um absoluto “não-eu”, algo com que não conseguem estabelecer pontes de contato nem comunicação. Afastam-se.

Os professores interpretam essa sua atitude de afastamento como “pouco-caso e desinteresse”. “Entregam seus filhos e lavam as mãos”, como observa, de forma reprovadora, uma professora, desconsiderando que as práticas educativas é que produzem tal atitude nas famílias. Os professores cobram a presença dos pais mas, ao mesmo tempo, os expulsam.

Os pais não se sentem no direito de reclamar ou cobrar da escola. A idéia que lhes é transmitida é que a escola lhes presta um favor, já faz muito mais do que deve pelos seus filhos e, portanto, cabe a eles apenas agradecer o esforço dos professores. O sentimento que os invade é o de incapacidade e indignidade. Não se apropriam da linguagem culta, da cultura escolar, não avançaram nos estudos, portanto, não têm estofamento para conversar com os professores como iguais. Não alcançaram um lugar socialmente digno, uma participação valorizada socialmente e, diante disso, são indignos para estabelecer uma relação com a escola como indivíduos. São considerados usuários desqualificados recebendo favores.

A equipe escolar alimenta e fortalece essas idéias dos pais, naturalizando-as e perpetuando práticas e rotinas “tradicionais”, sem refletir sobre elas, sobre seus significados e sobre o que produzem. Os seus correspondentes psíquicos, idéias, preconceitos e afetos se aliam, para afastar possíveis mudanças e situações imprevistas. Professores, mesmo os mais bem intencionados, temem novidades, tensões e conflitos que podem acompanhá-las.

Assinalamos, entre a aparente passividade e o conformismo dos pais, algumas brechas de desconforto, de sofrimento e de indignação. Trata-se de pequenas manifestações que se percebem em um discurso mais exaltado, em uma queixa mais contundente, em um boicote velado e até mesmo nas ausências e recusas em participar das reuniões e em atender os chamados da escola.

### ***A indisciplina dos pais***

Além dos relatos sobre a indisciplina de seus filhos, alguns pais manifestaram sua própria “indisciplina”, por exemplo, em reuniões de pais e mestres. Nestas reuniões, os pais são convocados para escutar alguns informes e saber a nota de seus filhos. A professora inicia a reunião com um “bom dia”. Em seguida fala o nome do aluno e dois números:

*"Adriana, 8, 6; Anderson, 5, 8; Antonio 3, 7..."*

Os pais ao nosso lado não entendem tal código e ficam com vergonha de perguntar. Uma mãe cria coragem e pergunta para a professora o sentido de tais números. A professora responde que o primeiro número é a nota e o segundo, o número de faltas, e prossegue, indiferente, com a lista.

A ausência de diálogo na escola, a prática burocratizada e econômica não é um mero acaso. Além de expressar uma dificuldade e um temor por parte dos professores e da direção, que pressentem a possibilidade de acirrar conflitos e tensões, é uma estratégia para manter o controle da situação e manter também os pais no lugar de usuários passivos e submissos, devendo compactuar, e não criar problemas. As reuniões sempre iguais fazem parte da rotina institucional e todos sabem desempenhar muito bem seus papéis. A pauta nunca é discutida. É sempre o mesmo ritual, insatisfatório e monótono para todos mas, pelo menos, pouco ameaçador.

Em outra reunião, os professores cobram dos pais o comportamento inadequado dos seus filhos. Várias escolas adotam como prática principal de enfrentamento da indisciplina chamar os pais para conversarem com as professoras ou com a coordenadora. Os alunos, aos cometerem atos considerados perturbadores da ordem institucional, recebem bilhetes ou "advertência", como algumas escolas preferem denominar. Eles só podem voltar a frequentar as aulas se os pais comparecerem na escola com as advertências assinadas. Na maioria das vezes, os professores ou a coordenadora pedagógica "conversam" com os pais narrando o comportamento indisciplinado e pedindo sua ajuda para melhorar o comportamento do alunos.

A média de advertências e suspensões diárias, em uma das escolas, estimada pela coordenadora pedagógica, é de aproximadamente 25 advertências e 5 suspensões. Os professores reclamam da indisciplina e, seu método para lidar com o problema é tirar os alunos da classe e mandá-los conversar com a coordenadora pedagógica, que praticamente ocupa todo seu tempo conversando com alunos indisciplinados. Após essa conversa o aluno leva um papel de advertência que deve ser assinado pelo pais e por ele apresentado à escola. Nestes casos, o pais ou a mãe ou ambos comparecem à escola e o grupo de professores faz uma "rodinha", em geral de pé, no pátio. A mãe ou pai ficam ali envergonhados e acuados, Os professores se dirigem a eles, chamando-os de pais ou mãe, e

nunca pelo nome, e começam a contar tudo de errado que o filho faz na classe. Depois da narrativa, pedem aos pais uma ajuda, uma providência; e eles sempre prometem tomar alguma atitude e vão embora. Em alguns casos, chorando; em outros com raiva do filho, ameaçando-o.

Os professores, ao chamar os pais e pedir ajuda, como discutimos, demonstram interpretar a indisciplina como um comportamento inadequado, causado por falta de educação, limites, conselhos e exemplos. Identificam o problema como negativo e buscam solução onde acreditam estar a causa: nas famílias. Mais uma vez se apresenta o discurso de que os problemas dos filhos vêm de suas próprias famílias desestruturadas, carentes, descuidadas, violentas e marginais. Nossas conversas com os pais revelam outras versões e desmistificam esses preconceitos: podemos ver famílias bem estruturadas, interessadas na educação de seus filhos e preocupadas com o seu bem-estar. As famílias culpam os filhos por seus comportamentos indisciplinados, pois também os consideram errados. Pedem aos jovens que respeitem os professores mesmo quando acham que eles não têm razão. Castigam e batem nos filhos, tentando conseguir uma boa conduta. Pregam a escolarização, mesmo que baseada na submissão. Tentam, a qualquer preço, afastá-los da rua e das más companhias, ao que atribuem grande parte dos problemas e condutas indesejáveis dos filhos.

Nem sempre os pais escutam as reclamações sobre os seus filhos, calados. Nem sempre aceitam as imposições arbitrárias da escola. Presenciamos, em algumas dessas reuniões mornas e burocráticas, a indignação de certos pais. Um exemplo marcante ocorre em uma reunião numa classe de aceleração. Os professores pedem a nossa presença para ajudar a “calar” uma mãe inconformada com a transferência de sua filha para outra escola, distante de sua casa, sem ser consultada. Os professores tentavam esquivar-se da situação incômoda pedindo para a mãe ir embora que eles tentariam, posteriormente, resolver a situação. As reclamações da mãe não eram escutadas, pois, antecipadamente, eram interpretadas como ataque pessoal, injusto e perigoso.

Sugerimos aos professores escutar as queixas da senhora. Após o seu desabafo, afirmamos que entendemos seus argumentos e que deve ser muito ruim saber que decidiram, sem consultá-la, onde sua filha vai estudar nos próximos oito anos. Explicamos como foi decidida a transferência da escola, pela Delegacia de Ensino, tomando o cuidado

de deixar bem claro que a explicação não justifica a decisão nem a forma como foi feita, sem consultar os pais. Dizemos que é muito importante que a menina continue a estudar, mas que ela, mãe, tem direito de lutar para conseguir uma vaga para sua filha em uma escola mais próxima e que nós tentaremos ajudá-la no que for possível.

Ela aclama-se e agradece por ter sido escutada. Reafirma que continuará a lutar pela vaga em uma escola mais próxima.

Ela falou e foi escutada. Não estava louca, tinha seus motivos para estar indignada. É um sofrimento cumulativo: ser tratada como coisa, não ser consultada, não ser escutada para decisões importantes como a escolarização da própria filha.

Que podemos fazer? Reconhecer sua razão, ajudá-la a pensar como enfrentar a situação, permitir que se aproprie da própria dor e, sobretudo, “sobreviver”, como propõe Winnicott, à sua indignação. Tensões e conflitos podem ser apresentados, raivas podem ser vividas, embates podem ser travados mas, ao invés de destruir, podem inaugurar novos modos de agir e de viver no mundo.

É preciso que nós, psicólogos, possamos identificar a positividade de tais atitudes, revelar o que elas trazem de vitalidade ou de resistência e investir no seu potencial de transformar a rotina excludente da escola. Não podemos compactuar com as interpretações dos educadores, sustentadas por pareceres de especialistas e técnicos que as identificam como patologias, carências ou marginalidade. As condutas indisciplinadas dos pais, que fogem da expectativa da escola e rompem com padrões pré-estabelecidos de boa conduta, devem ser buscadas e fortalecidas. A violência não está na fala de uma mãe exaltada que reclama de práticas escolares e sociais que a desqualificam e a tratam como objeto manipulável; a violência está na estrutura mesma dos mecanismos escolares e sociais.

O psicólogo pode ajudar na medida em que valoriza e permite o desdobramento de condutas, tidas como indisciplina, mas que podem romper situações paralizadas; e não quando as toma como passíveis de tratamento, como se fossem doenças que precisam ser curadas. Desses gestos pode emergir a possibilidade de estarmos e agirmos de forma diferente no mundo, introduzindo nele alguma transformação para melhor, por pequena que seja. Dessa ações podem brotar a palavra e a iniciativa. Não são “acting-out” ou atuações, mas embriões, gestos inaugurais que buscam inserção no mundo, fruto da necessidade de participar do meio e contribuir para ele.

### *Considerações finais*

Consideramos, a partir das experiências possibilitadas pelo trabalho, que as histórias de indisciplina escolar, seja dos alunos ou de seus pais, apontam sempre para um movimento que precisa ser reconhecido e valorizado em sua positividade, porque é prenhe de sentido e legitimidade.

Os atos considerados indisciplina pela escola não podem ser interpretados apressadamente como impulsos agressivos, nem como manifestações de raiva e nem como reações à frustração. São sempre movimentos constituídos em relações, contextualizados e historicamente produzidos. Portanto não devem ser culpabilizados, curados, moralmente combatidos, punidos ou eliminados. São gestos esboçados a partir de um sofrimento específico, por indivíduos que buscam interagir criativamente com a cultura escolar, se apropriar dela de forma singular e significativa e contribuir para a evolução da mesma.

Faz-se necessário discriminar com vigor histórias de indisciplina de histórias de violência para poder compreendê-las e enfrentar o desafio por elas proposto. Para Chauí, é ideológica a concepção de violência como um fato esporádico e superável, de cunho individual, localizado nas classes populares “atrasadas” e carentes. “Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta.”

É preciso perceber que violentos não são aqueles que cometem atos considerados indisciplina na escola. Violenta é a estrutura educacional no Brasil, violentas são grande parte das práticas e dos processos escolares que constituem o cotidiano de nossas escolas. A violência da sociedade se reproduz na escola, não só através da violência simbólica,

tematizada por Bourdieu e Passeron, mas por uma violência difusa, que impregna e perpassa todas as relações, produzindo um profundo desenraizamento e “coisificação” de aspectos vitais e necessários ao ser humano. Segundo Weill (1996, p. 411) “o enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana [...] o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”.

Alguns alunos, professores e pais que participam de histórias de indisciplina não sofrem calados e inertes como é esperado, mas insistem em fazer irromper o inesperado. Os atos de indisciplina interrompem com a sua imprevisibilidade a homogeneização e naturalização das práticas escolares, apresentando ao discurso dominante outras realidades. São movimentos que vão pontilhando a pretensa inércia e uniformidade escolar com fragmentos de subjetividade, assinalando que a participação criativa é, mais do que uma necessidade, uma possibilidade real. São realidades, acontecimentos que já estão presentes no universo escolar, basta reconhecê-los e dar-lhes significado. E aí entra o psicólogo, buscando possibilitar encontros significativos que possibilitem o acontecer humano na escola, promover o pensamento e as demais formas de articulação simbólica para as experiências vividas. Ao possibilitar a elaboração de sensações e vivências sem contorno, ao reconhecer possíveis sentidos e significados para gestos considerados impulsivos e gratuitamente violentos, ao permitir experiências significativas e criativas no campo do conhecimento, ao sobreviver e reconhecer a legitimidade e propriedade de posturas de indignação e reivindicação, o psicólogo oferece sua contribuição.

## Referências Bibliográficas:

- BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Petropolis, R.J., Editora Vozes, 1997.
- CHAUÍ, M. Ética e violência - Colóquio interlocuções. Londrina, São Paulo, 1998.
- LEOPOLDO E SILVA, A razão instrumental. In Revista de Psicologia USP, volume8 - número 1, São Paulo, 1997.
- LOPARIC, Z. Winnicott: uma psicanálise não-edipiana. In Percurso n.17: 41-47.
- LUZ, R. e LINS, M.I.A. D.W. Winnicott Experiência Clínica e experiência estética. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- NAKAYAMA, A.M. A disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de primeiro grau. Dissertação de Mestrados, IPUSP, 1996.
- MELLO, S. L. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 56, 1986.
- PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Queroz, 1990
- SAFRA, G. O campo da transicionalidade. Apostila, 1997
- WEILL, S. A condição operária e outros estudos sobre opressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. São Paulo: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- \_\_\_\_\_. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

