

PREFLETINDO A INDISCIPLINA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: VIVÊNCIAS DO PIBID

Ketury Shaiane Soares Silva ¹
Dianny Alves Martins dos Santos ²
Gabriel Alencar Oliveira ³
Maria do Socorro Barbosa Macedo ⁴

RESUMO

O presente relato de experiência trata da vivência dos pibidianos de Iniciação à Docência no chão da escola de Educação Básica no município de Santana do Ipanema- sertão alagoano. Dessa maneira o objetivo desse texto visa refletir sobre a indisciplina e violência na escola, quais as causas e consequências. Frente ao exposto a metodologia utilizada refere-se a abordagem da pesquisa ação assentada no tipo qualitativa, cuja técnica está pautada na observação direta, bem como na realização de uma entrevista com duas professoras, um funcionário e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados, mostram algumas vertentes causadoras desse mal, uma delas refere-se a falta de motivação e também a questão da metodologia que não há diversidade no sentido do aprender a aprender. A família também é uma instituição que, nesse caso específico não colabora nos princípios morais, ensinando o respeito que se deve ter no ambiente escolar.

Palavras-chave: Indisciplina; Violência, Escola.

INTRODUÇÃO

A globalização trouxe ao mundo contemporâneo significativas transformações sociais. Evidenciando assim, vulnerabilidades, desigualdades e incertezas frente um sistema de produção que reivindica sujeitos desafiadores, competitivos e comprometidos com uma nova ordem nas relações de poder.

Tais ponderações nos levou a pensar acerca da sociedade brasileira e sua estrutura social. Nela, nos deparamos com múltiplas e gradativas formas de vida, que se tramam no campo da violência, da ausência de políticas sociais, de uma cidadania negada, silenciada e que sofre historicamente, profundos processos de apagamentos. Neste sentido, compreendemos que a violência, na qual perseguimos o significado nesse estudo, não se limita às grandes cidades ou as relações de homens e mulheres nos espaços periféricos, mas sim, um fenômeno que se espalha nos diferentes territórios. A partir de Chauí (1985), entendemos que o conceito de

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas, CAMPUS II - UNEAL, ketury.soares.2022@alunos.uneal.edu.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas, CAMPUS II – UNEAL, dianny.santos.2022@alunos.uneal.edu.br

³ Graduando do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas, CAMPUS II – UNEAL, gabriel.oliveira.2022@alunos.unela.edu.br;

⁴ Doutor pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, CAMPUS II – UNEAL, socorro.macedo@uneal.edu

violência é atravessado por uma gama de fatores, sobretudo quando trazemos para um espaço tão multifacetado como a escola:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35)

Ao nos debruçar sob tal domínio, na condição de bolsista de iniciação à docência do Pibid, passamos a olhar o território de uma escola parceira no Sertão de Alagoas. Dessas vivências resultam algumas reflexões, acerca dos modos em que a violência se materializa pela pluralidade de sujeitos que habitam esse lugar. Pontuamos que a indisciplina e a violência percebidas nas cenas escolares, são potentes práticas e que podem dizer muito dos insatisfatórios processos de aprendizagem em sala de aula. Revelam assim, cenas de violência categorizadas como “leves” ou de “extrema” conformação, e que são resultantes das condições em que vivem as populações (urbana, rural e periférica) que cotidianamente, por meio de deslocamentos nos “amarelinhos” (ônibus escolar), em estradas de chão batido e que por vezes, sem as mínimas condições para trafegar, levam as crianças e adolescentes a percorrer médios e longos trajetos para a escola.

A partir dessa conjuntura, observamos que a indisciplina e a violência no espaço escolar, tem provocado apatia de algumas crianças, baixo rendimento escolar (mesmo a escola a todo o momento, promovendo formas de pontuar positivamente nas avaliações de larga escala), evasão escolar e um recorrente afastamento docente de suas atividades, alegando cansaço, desânimo e descrédito em relação as suas práticas.

No sentido de olhar/viver a realidade de uma escola periférica no Sertão de Alagoas, sujeitos do curso de Pedagogia experienciam modos de docência na educação básica, mesmo ainda nos primórdios de suas formações. Dessa relação em sala de aula nasce o questionamento: como a indisciplina e a violência numa sala de 5º ano pode provocar significativos desdobramentos no desempenho da aprendizagem?

Alguns apontamentos...

Os estudos em torno do fenômeno da indisciplina escolar e de sua conceituação, são recorrentes na educação brasileira, mesmo considerando seu lugar de complexidade. Assim sendo, existem diversas interpretações e definições, que de forma breve apontamos. Se

entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. (Aquino, 1996, p.11).

Ampliando esse campo de debate, podemos pensar que a indisciplina escolar assume o lugar de violência na escola, na medida em que passa a ser caracterizada pela imposição de algo a ser realizado por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra sua vontade ou natureza (Viana, 1999, p. 224). Tomando como referência essa compreensão, entendemos que o cenário em que vivem esses sujeitos, imersos nos liames da pobreza, da vulnerabilidade social, da nítida expropriação do direito ao afeto⁵, a vida com dignidade, ao acolhimento e a valorização de sua condição como produtores de cultura. Em conformidade, podemos conjecturar que em determinados momentos, a escola não significa um lugar positivo, visto que não amplia repertórios nem aceita seus itinerários de vida.

É necessário compreender que a indisciplina e violência praticadas por crianças e/ou adolescentes de diferentes grupos populacionais, sobretudo, aqueles que vivenciam/vivenciaram um processo histórico de negação da sua ancestralidade, de seus ritos, de seus direitos sociais e de um conjunto de referentes socioantropológicos, chegam a esse espaço-escola e são considerados desabastecidos de saberes que possam dialogar com o conhecimento hegemônico, produto de uma ciência moderna e ocidental. Frente a isto, emerge a noção do sertão negado, aquele que não é pensado no currículo e que, portanto, não põe o sertanejo e sua cultura, no lugar de reconhecimento e fortalecimento identitário. Assim, a escola vai promovendo invisibilidades sociais em recorrentes cenas de violência/ indisciplina ou resistência.

Em Simas e Rufino (1998, p.33) encontramos alguns elementos que nos remete a um outro modo de pensar a escola e os modos que tratam os sujeitos em diferentes tempos/lugares, que afirma

[...] As sabedorias ancestrais ensinam que não existe no universo o grande e o pequeno. O que há é a harmonia entre as coisas que possuem tamanhos distintos[...] O encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário.

⁵ Há nas configurações familiares presentes na escola, uma multiplicidade de modos de ser criança e adolescentes. Alguns expropriados do direito ao cuidado, proteção e uma educação positiva. Vivem como adultos num mundo que nega o direito à infância. São outras formas de ser criança e que diz muito das possibilidades e limites da escola.

Com Arroyo (2012, p.203) encontramos elementos que nos ajuda a problematizar os processos fundadores que tramam o tecido social no Sertão de Alagoas, quando afirma:

Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história. Na medida em que decretam seus territórios como ilegais, inexistentes decreta-se a inexistência das bases de sua produção como humanos, culturais, sujeitos de memórias, valores, identidades coletivas. Destrói-se o chão, a base material, os processos de trabalho e de produção de seu viver e ser sujeitos de humanidade, culturas, valores, conhecimentos, logo, disponíveis para a cultura o conhecimento, as representações de si e do mundo impostas como as legítimas, hegemônicas”.

Nessa perspectiva, compreende-se o quão complexas são as relações sociais e educacionais, e como ao longo desse processo, há investidas dos movimentos sociais em torno da implantação de políticas públicas que promovam a visibilidade das populações em tela. Mesmo considerando os avanços, Benevides, 2007, ressalta que é imperativo o fortalecimento de uma educação pautada nos/pelos direitos humanos. Seus preceitos se firmam em três pontos: o primeiro enfoca uma educação permanente, continuada e global. O segundo está voltado para a mudança cultural e o terceiro postula uma educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos (Benevides, 2007).

Ao colocar os conceitos de indisciplina e violência num patamar muito mais complexo que o comumente tratado no cotidiano do sistema educacional, no qual o sujeito torna-se responsável por uma manifestação isolada de seu comportamento, apontamos que segundo as denúncias realizadas pelo disque 100 no primeiro semestre de 2021, totalizando 50,1 mil denúncias, no Brasil, 81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa, essa violência vivenciada tem grande impacto no comportamento das crianças na escola. Tal informação nos oportuniza pensar que tais comportamentos ocorrem numa rede de relações, que encontram nas matrizes socioantropológicas que conformam os modos de ser no sertão, a afirmação de valores que abastecem o território da escola – campo de estudo.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa-ação guia esse processo investigativo, que encontra no relato de experiência(s), a forma de promover aproximações entre a universidade e a educação básica, promovendo encontros formativos por meio da prática vivenciada em sala de aula. A escolha deve-se ao modo como na relação com os sujeitos/participantes, ocorrem a ação, a reflexão e a emergência de outras maneiras de caminhar.

De acordo com Silva (2021), a pesquisa-ação corresponde a uma metodologia de longo alcance, reflete de forma dinâmica na sociedade e, por vezes, pode até revelar protagonistas que outrora eram meros figurantes. Desse modo, construímos formas de problematizar o espaço escola e sala de aula, pelas lentes dos discentes, da docente e dos bolsistas de iniciação à docência. Vale ressaltar, que a metodologia utilizada no sub projeto pedagogia - Uneal Campus Sertão, tem nos colocado de maneira crítica frente as demandas da escola, sem, no entanto, constituir conflitos maiores em nosso processo de profissionalização docente.

O PIBID tem desempenhado bem o papel de interlocutor na escola e no sistema de ensino municipal, na medida em que promove o desenvolvimento de estratégias de acolhimento, adaptação e do repensar de práticas pedagógicas que podem reforçar a perspectiva da indisciplina e da violência na escola. Desse modo, para Gil (2002, p. 17) a pesquisa, o caminho investigativo passa a ser definido como: “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, é imprescindível o papel do pesquisador nesses processos de (re) criar e provocar o (re) existir, Ibidem, aponta que "o pesquisador precisa conhecer o assunto, ter criatividade, ser curioso, paciente e perseverante, entre outras características, para encontrar o que ainda não foi visto, com responsabilidade e compromisso social." Portanto é de suma importância a pesquisa-ação na formação de professores, já que docentes são pesquisadores da própria prática.

Na tentativa de estabelecer uma relação de confiança com as crianças do 5º ano da escola campo do Pibid , fomos gradualmente forjando um espaço de escuta, a partir de uma relação de respeito e de compreensão acerca do papel da criança, como sujeito de direitos, produtor de cultura e que, portanto, precisa ser ouvida. Levamos em consideração as narrativas dos estudantes e das professoras em suas múltiplas formas de expressões, nos diferentes espaços da escola e da sala de aula. Assim, trazendo como pauta a dialogicidade, a pesquisa-ação promove aproximações, diálogos e um melhor entendimento do outro, a partir de suas experiências, linguagens, contexto histórico, político e cultural (Freitas e Kramer, 2007). Foi desse modo que fomos tecendo aproximações com as crianças e os docentes e aos poucos nos tornamos sujeitos de sua confiança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante os momentos em sala de aula nos deparamos com diversas situações que se configuram como indisciplina e ou violência. Estas, geram impactos não só nos sujeitos e na realidade estudada, também são perceptíveis em outras pesquisas que tratam da realidade brasileira. Tais impactos inicialmente estavam localizados no modo como nós, sujeitos em formação inicial, concebíamos a escola e suas relações, portanto, por vezes, idealizamos esse lugar-sala-de-aula

sob outros referentes. Na tentativa de apresentar algumas vivências/cenas que impactam na sala de aula e se materializam como indisciplina/violência apontamos alguns recortes. Tomando o cuidado ético de preservar as identidades das crianças e professores. Portanto, serão nomeados como estudante A, estudante B e assim, sucessivamente.

O Estudante. A diz: *“Eu não vou fazer a atividade! Eu não tenho medo de você e não tô nem aí! Eu vou ser bandido igual o meu primo e vou meter bala em você! Se a minha mãe perder um dia de serviço e me bater você vai ver!”* (enquanto falava, chutava carteiras, batia com o caderno na mesa da professora, batia a porta, esperneava e xingava). Por vezes, percebíamos a necessidade desse estudante em chamar atenção tendo esse comportamento e logo após, ficava calmo e procurava abraçar a professora ou alguns dos bolsistas ali presentes.

Estudante B: *“tia, quero fazer é nada hoje, quer dizer todo dia, venho obrigado. Eu quero ser jogador de futebol e jogador não precisa estudar mesmo”*. Esse estudante passou a aula inteira indo nas bancas dos colegas para brincar, fazer encrencas e incentivá-los a não fazer as atividades.

Estudante C: *“não vou fazer que eu não sei e nem quero saber, pode chamar (os responsáveis) eu nem ligo”*. Assim como os demais, esse estudante tinha alguns comportamentos em comum e um deles era a agressividade, conseguia sempre se expressar de forma violenta em decorrência de não seguir o que pedido. Diante disso, vamos dialogar com La Taille (1996, p. 20) que diz:

Pensemos de forma extrema: se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu "orgulho" alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito: seus cenários são outros, suas plateias são outras.

Tomando por base os excertos acima, passamos a considerar que a compreensão do sujeito/estudante acerca de seu lugar no espaço da escola é vista como de menor valor, já que são “obrigados” pela família a ocupar todos os dias um lugar que para alguns não apresentam nenhum significado, “quer ser jogador de futebol, em seu imaginário algo que o tornaria “rico”, sem precisar frequentar a escola. Isto também aponta para a relevância social e educacional de uma escola que não tem uma íntima relação com o mundo(s) dos sujeitos. São sujeitos do campo, que forçosamente são retirados do seu território para uma escola urbana que desconsidera e produz uma gama de preconceitos acerca de seus comportamentos e saberes.

Evidenciam-se nas falas uma resistência em ocupar esse lugar que ainda carrega fortes relações hierarquizadas de saber e de poder.

Num clima de sala de aula onde não há uma rotina estruturada, um planejamento que atenda as necessidades das crianças em suas fases de aprendizagem gera potencialmente desmotivação e o desejo de não lidar com atividades e outras práticas que demandem concentração, escrita, falas sistematizadas, disciplinamento dos corpos, entre outras. Na sala de aula que é, como mencionado, de 5º ano, ainda há um significativo número de crianças com necessidade de apurados momentos de letramento e alfabetização. Com níveis diferentes de letramento e de alfabetização, as crianças têm dificuldades de trabalhar em grupo, de produzir individualmente e o que resta é desconsiderar esse momento de produção como significativa. O que resta é construir novos ordenamentos na sala de aula: conversas, brincadeiras, pequenas confusões com os colegas, num movimento que burla as orientações da professora.

Na sequência, vamos apresentar a fala de um dos profissionais da escola, considerando de grande relevância para fortalecimento de nosso texto. A resposta dele foi categórica: *“Sou profissional da escola há 14 anos, já presenciei muitas coisas. Às vezes se enxerga a tristeza no olhar do aluno, já vi alguns apanhar dos pais na sala de aula na frente de alguns colegas, já ouvi muitos relatos, inclusive de abuso sexual[...]”* *“a vida é muito dura para a maioria dessas crianças”*. Nesse sentido, é importante apontar a existência de outros espaços formativos do sujeito para além da escola. Contudo, dado o caráter disciplinador que a escola historicamente construiu, nas últimas décadas tem sido reservado o lugar de guardião da disciplina e da moral, o que na prática não se efetiva, transparecendo mais um fosso que se institucionaliza entre a escola e a sociedade.

Em se tratando da percepção das docentes acerca dos estudantes e de sua metodologia, em sua fala, a primeira docente afirma: *“são intervenções legais, lúdicas, mas não para trabalhar com eles porque não se comportam, não tem disciplina. A única coisa que prende eles é texto no quadro, por isso não trago essas atividades”*. *“Quando estão copiando do quadro ficam quietos e comportados...seria bom que fosse sempre assim, mas...”*

Em outro momento a segunda docente expressa *“Não posso fazer muito, me envolver. Porque é complicada a vida deles fora da escola. Vou aplicando os conteúdos e fazendo o que dá”*. Um entendimento que traduz a descrença na escola, nas metodologias de ensino, no seu papel político enquanto docente e sobretudo, no sujeito que sobre a intervenção de sua docência. Como produzir espaços de cidadania sem que se pense uma sala de aula inclusiva e cidadã? Como trabalhar uma educação pautada no direito e nos processos de humanização dos sujeitos, quando não se tem forças para quebrar a visão hegemônica de educação que conflita com uma educação para as classes populares? São questionamentos que encontramos em Freire um norte:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua

situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2022, p. 120).

Dito isto, afirmamos as muitas tentativas para que as práticas começassem a ganhar outros formatos, bem como o entendimento dos fatores que geram violência, abandono, não escuta do estudante por parte do professor. Um sentimento que começa a desenhar outras formas de olhar os sujeitos a partir de suas particularidades. De acordo com os relatos das professoras e o engajamento dos estudantes nas atividades, é notório a mudança de comportamentos que agora conformam a sala de aula. A escuta, as rodas de conversas como ferramentas importantes no processo de acolhimento, a confiança que foi sendo construída entre os pibidianos e os estudantes, acenam para um mundo de possibilidades, inaugurada a partir do vê/olhar docente sobre as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações que chegam a escola por meio dos diferentes sujeitos, são interpretadas por vezes como aspectos de indisciplina e de violência. No entanto, tais fenômenos dada a sua complexidade, ganha em cada território configurações que convergem e divergem entre si. Visto que a pesquisa, ainda não finalizada, denota um despreparo da escola para lidar com os problemas cotidianos gerados pela chamada violência, que também precisa ser compreendida. Além dessa questão os professores não possuem formação que contemple um entendimento acerca das relações interpessoais e como administrar os conflitos em sala de aula. O que por vezes é “resolvido” pela omissão, descaso, um campo fecundo para a emergência de preconceitos, violência e novos conflitos. Percebemos também, para além do sentimento de impotência da professora, o medo que rodeia as relações professor-sociedade quando não se quer envolver, denunciar e sofrer agressões.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 83 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

AQUINO, J. G. *Indisciplina na Escola Alternativas Teóricas e Práticas*. 2 ed. São Paulo, Summus, 1996.

FREITAS, A. A.; OLIVEIRA, G. S.; ATAÍDES, F. B.. *Pesquisa-ção: Princípios e Fundamentos*. Revista Prisma, V. 2, P. 2-15, 2021.

SILVA, A.; MATIAS, J.; BARROS, J.. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. Rev. Eletrônica Pesquisaeduca. Santos, V. 13, P. 490-508, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. Flecha no tempo. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

SOUZA, M. Violência nas Escolas: Causas e Consequências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, V. 2, P. 119-135, 2008.

Disponível em: <

<http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf> >

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Disponível em: < [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contracriancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa#:~:text=ANIVERS%C3%81RIO%20DO%20ECA-](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contracriancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa#:~:text=ANIVERS%C3%81RIO%20DO%20ECA-81%25%20dos%20casos%20de%20viol%C3%Aancia%20contra%20crian%C3%A7as,adol)

,81%25%20dos%20casos%20de%20viol%C3%Aancia%20contra%20crian%C3%A7as,adol

escentes%20ocorrem%20dentro%20de%20casa&text=A%20viol%C3%Aancia%20cntra%20

crian%C3%A7as%20e,dentro%20da%20casa%20da%20v%C3%ADtima >. Acesso em: 28

set. 20

set. 20