

# A NOÇÃO DE CUIDADO E A (IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O CURRÍCULO OCULTO

HADDAD, Jane Patrícia<sup>1</sup>

[janepati@terra.com.br](mailto:janepati@terra.com.br)

VIANA, Ieda<sup>2</sup>

[ieda@bighost.com.br](mailto:ieda@bighost.com.br)

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a noção de *cuidado* em seu potencial para pensar a noção de (in) disciplina na educação contemporânea. Para a compreensão da noção de disciplina nos apoiamos em estudos realizados por alguns teóricos sobre esse tema, como Estrela (2002, 2010); Freller (2001); Gotzens (2003) e Vasconcellos (2009). Na discussão da noção de cuidado contamos com as contribuições de Noddings (2003), que a entende associada à noção de responsabilidade. E, finalmente, procuramos explorar algumas reflexões acerca da *noção de cuidado* para pensar a disciplina na educação contemporânea.

**Palavras chave:** educação; (in) disciplina escolar; noção de cuidado.

## INTRODUÇÃO

Num mundo em crise social, a profissão docente é por natureza desafiante e complexa. Por isso, as dimensões éticas e afetivas do ensino assumem um papel cada vez mais importante (ESTRELA, 2010, p. 6-7). Sabe-se que a educação contemporânea lida diretamente com uma diversidade de alunos, professores e famílias, o que implica trabalhar com diferentes valores e visões de mundo, sem contar com as diversas teorias e concepções educacionais que perpassam as práticas pedagógicas em uma mesma escola

---

<sup>1</sup> Mestranda no curso de Mestrado em Educação da UTP.

<sup>2</sup> Professora e pesquisadora no curso de Mestrado em Educação da UTP.

no seu cotidiano, constituindo tudo isso parte integrante do currículo escolar, que ultrapassa a noção de um currículo meramente normativo.

Dentre outras características, o currículo escolar pode ser considerado um instrumento de *controle social* que se pretende estabelecer, cabendo à escola inculcar as normas, os valores, as condutas e os hábitos mais “adequados”, conforme as circunstâncias, a época ou a sociedade na qual ele se implanta.

De acordo com Estrela (2002, p. 86), a produção teórica sobre as noções de disciplina e indisciplina, nas últimas três décadas, apresenta uma "pluralidade de abordagens disciplinares". Considerando as diversas áreas do saber envolvidas e problemas epistemológicos, percebemos também diferentes interpretações realizadas no campo da pesquisa científica sobre o fenômeno (in) disciplina escolar. Vasconcellos (2009, p. 33), corrobora com essa idéia, conforme podemos ver abaixo:

A pouca produção teórica sobre a disciplina escolar, pelo vazio deixado e pela falta de critérios epistemológicos mais bem definidos, acabou criando condições para que surgissem obras com pouco rigor, muitas das quais pautadas no senso comum, o que fez com que se realimentasse a rejeição da academia pela temática.

Aquino (1996, p. 7), por outro lado, ressalta que "há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais". Diante da emergência do fenômeno e do vazio teórico sobre a temática nos indagamos sobre como interpretar a (in)disciplina escolar? Poderia ser a indisciplina algum tipo de resistência por parte dos alunos? O que os alunos estariam confrontando? Não seria o momento de “escutar” o que a indisciplina escolar está nos endereçando?

Por parte dos professores, ouvimos “queixas”, alegando a “culpa” da família pela ausência de *disciplina* dos alunos. A família não educa mais seus

filhos e ainda delega a eles, os professores, a tarefa de educar, que afirmam não ser deles. Entendemos a queixa dos professores relacionada ao educar no que diz respeito à ausência de determinados valores e senso de responsabilidade que se refletem no comportamento das crianças e jovens. Já por parte dos alunos, suas “falas silenciosas” poderiam ser colocadas simbolicamente como “atos de resistência”, revelados em forma de indisciplina. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 82) estamos vivendo um problema grave “podendo se configurar como autêntica e profunda crise de civilização”.

Para o entendimento dos atos de indisciplina em sua natureza de *resistência*, buscamos Michael de Certeau (2003), historiador que não acredita na passividade das pessoas comuns, para o qual a *resistência* pode ocorrer através de pequenas atitudes praticadas no seu cotidiano, que ele interpreta como “*artes de fazer*” ou *táticas* empregadas no processo de criatividade daqueles inconformados diante do poder, os quais invertem a lógica dominante a seu favor e conseguem transformar a própria realidade, conseguindo resguardar seu espaço.

Certeau (1994) considera que há modos de apropriação e uso diferenciados nas relações sociais e para explicar esse processo de interpretação estabelece o binômio *estratégias* e *táticas*, noções que estão relacionadas, reciprocamente, a *lugar* e *espaço*. Compreende a noção de *estratégia* como a “arte dos fortes”, implicando no cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito que detém o *querer* e o *poder* é isolado em um *lugar próprio*, que permitiria o acúmulo das conquistas e o domínio dos espaços pela visão ampla oferecida por sua posição. Lugar que serviria de base para a gestão das suas relações com a exterioridade de alvos a serem atingidos e proporcionaria um saber produzido pelo poder e responsável por sua legitimação, constituindo os lugares de poder (sistemas e discursos totalizantes).

Já a noção de *tática* é entendida como a “arte dos fracos” operada como um cálculo que não pode contar com um lugar próprio. Ela só tem como

lugar o do outro, mas aí se insinua sem apreendê-lo por inteiro. A *estratégia* do “próprio”, segundo Certeau, “é uma vitória do lugar sobre o tempo” e, ao contrário, por ocupar um *não-lugar*, “a *tática* depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho” (1994, p. 47). A *tática* tem sempre que jogar com os acontecimentos para aproveitar as ocasiões. Ela se materializa na sua própria decisão, no ato ou maneira de aproveitar a ocasião. Muitas práticas cotidianas (ler, falar, circular, fazer compras, preparar refeições, morar, aprender etc.) constituem-se como *táticas* e como “*artes de fazer*”, vitória dos mais fracos sobre os mais fortes.

### NOTAS SOBRE O CURRÍCULO OCULTO

Como conceber um currículo escolar que possa contemplar tais práticas cotidianas? Giroux (1986) destaca a noção de *currículo oculto*, que nos parece adequada para pensar as práticas escolares nessa perspectiva. Para ele, o currículo oculto envolveria:

[...] as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula. (GIROUX, 1986, p. 71).

Essa noção de currículo oculto sugere que o mesmo não funciona apenas como um “veículo de socialização”, mas é também um “órgão de controle social” (p. 71). Explorar esse viés do currículo, como “controle social”, leva-nos a questionarmos a duplicidade da noção de currículo. Para o autor, nas escolas verifica-se um duplo currículo, um que é explícito e formal e outro oculto e informal. O autor nos lembra que:

A natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar. (GIROUX, 1986, p. 69).

Talvez refletir acerca da noção de currículo oculto sugerida por Giroux (1986) nos oriente para outra reflexão sob a cultura escolar que possibilite um entendimento, que ultrapasse os objetivos escolares e penetre numa teia de significados que são tecidos por crenças e valores, compartilhados, contestados e solicitados em uma relação pedagógica que contemple e valorize o registro de fatos cotidianos dos alunos e que esses possam ser parte do processo de ensino – aprendizagem.

Como afirma Certeau (1984) O que nos interessa saber no cotidiano? Talvez, saber-sentir que o cotidiano é invisível, é aquilo que nos torna únicos, ultrapassa as relações sociais e “formais” na sala de aula .

Levar em conta o currículo oculto como uma preocupação pedagógica nos remete a um olhar mais atento, cuidadoso, que ultrapasse o conteúdo oficial e explícito da escola.

Os esquemas de regulação comunicados pelo currículo oculto nem sempre são internalizados de modo passivo pelos alunos, embora [mas] às vezes não sejam sequer percebidos, mas mesmo assim sejam introjetados. A reação a esse processo se dá através de diferentes mecanismos. Um deles, que pretendemos explorar, diz respeito à indisciplina escolar, conforme apresentaremos no tópico que discutirá a questão da disciplina escolar.

Em seguida, apresentamos as contribuições da noção de *cuidado* baseada em Noddings (2003) como noção de *cuidado* associado à responsabilidade.

E, finalmente, na última parte, procuramos provocar algumas reflexões acerca da noção de *cuidado* para pensar a noção de *disciplina* na educação contemporânea.

## **A NOÇÃO DE DISCIPLINA ESCOLAR**

Nessa seção apresentamos a noção de disciplina escolar fundamentada em Estrela (2002), a qual indica a evolução da noção que é

perpassada por três concepções teóricas que refletem elaborações históricas distintas. Esta etapa se faz necessária para o entendimento do desenvolvimento do campo disciplinar e da orientação teórica mais promissora para esta pesquisa, que visa buscar as contribuições da noção de **cuidado** para pensar a **disciplina** na educação contemporânea.

A primeira concepção apresentada por Estrela é justamente a disciplina como conformidade exterior às regras da escola que poderíamos denominar de uma *concepção passiva da disciplina* por parte do aluno. Nessa perspectiva, magistrocêntrica, o professor ocupa "o lugar central na organização do acto pedagógico" (p. 19) que, "centrado na palavra exige dos alunos ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis" (p. 20). Essa concepção tradicional de disciplina escolar implica que o "o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador" (p. 20). Nesse sentido, ele assume uma postura em conformidade às regras externas que organizam a prática pedagógica e tornam viáveis as aprendizagens coletivas. A ele, fundamentalmente, não é atribuída qualquer responsabilidade pela organização do ato pedagógico (p. 20).

Sob esta concepção, podemos afirmar que a disciplina em sala de aula seria uma prática imposta pelo professor para um aluno passivo, o que tende a favorecer uma atitude de *submissão* e de *silêncio* dos alunos. Logo, na escola, a conduta disciplinada será constantemente observada e praticada pelos professores, e diante de comportamentos "julgados" como indisciplina escolar, o aluno sofrerá alguma medida de "controle", geralmente coercitivo<sup>3</sup>.

A segunda concepção proposta por Estrela (2002) entende a disciplina como uma atitude de *consentimento* baseada em compreensão e adesão às

---

<sup>3</sup> Coerção é o ato de induzir, pressionar ou compelir alguém a fazer algo pela força, intimidação ou ameaça. A pressão da coerção é acumulativa. Com o tempo, a coerção mina a autoridade da liderança, estimula a rebeldia e a falta de lealdade. Se usada frequentemente, pode perder seu efeito intimidador, gerando comportamentos "suicidas" por parte de suas vítimas: isso ocorre quando a própria coerção passa a ser menos suportável do que as consequências da ameaça utilizada. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Coerção>. Acesso em 01/06/12)

regras que organizam a relação pedagógica em sala de aula (p. 21). Nessa perspectiva, o professor ainda atua para manter a ordem em sala de aula, mas como um mobilizador de recursos didáticos e relacionais, deixando de ser o "transmissor direto do saber para transformar-se no organizador do ambiente de aprendizagem" (p. 21). Com o deslocamento do ensino para a aprendizagem, o contexto de sala de aula solicita uma relação de *cooperação* entre professor e aluno, e exige outra concepção e prática de disciplina em sala de aula.

Analisando essa segunda concepção, sob uma perspectiva teórica, entendemos que ela representa um certo avanço em relação ao conceito de disciplina como simples conformidade exterior às regras da escola, pois, nessa perspectiva, o aluno compreende e adere "voluntariamente" às regras que organizam a relação pedagógica. Essa concepção, conseqüentemente, cria a possibilidade de se desenhar formas de disciplina em sala de aula que atendam tanto às necessidades dos professores quanto as dos alunos, de uma forma colaborativa. Nesse sentido, essa concepção de disciplina pode, ao menos em parte, amparar o desenvolvimento dos alunos.

Finalmente, a terceira concepção proposta por Estrela (2002) descreve disciplina como *autodisciplina*. Neste caso, envolve o *exercício de responsabilidade e autoconhecimento* do aluno na construção das condições de aprendizagem em sala de aula. Essa concepção de disciplina como forma de autonomia, surge com o movimento da Educação Nova, que contesta a natureza autoritária da disciplina tradicional e exige outra construção da relação pedagógica, voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Aqui, a disciplina na escola "deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrole e autogoverno" (ESTRELA, 2002, p. 21-22).

Essa terceira concepção de disciplina, baseada em *liberdade, autonomia e responsabilidade*, torna-se a perspectiva mais interessante a ser considerada, pois fornece ao aluno uma experiência formativa capaz de promover de forma mais autêntica seu desenvolvimento na escola.

Em seu texto, Estrela (2002) fornece uma leitura teórica para pensar a noção de disciplina, segundo essas três perspectivas distintas; cada uma delas ainda vigente nas escolas contemporâneas.

Gotzens (2003, p. 13), importante autora espanhola, *também* analisa diferentes conceitos sobre *disciplina* escolar e ressalta que o tema tem sido motivo de inquietação e alarme para professores e pais de diferentes países do mundo.

De acordo com a autora, “apesar da evolução do conceito de disciplina, este ainda é associado à idéia de opressão e falta de liberdade” [...] “em outras palavras, o termo *disciplina* ainda incute medo e recusa, não somente nos alunos como em boa parte dos professores” (p. 21). Ainda de acordo com essa autora “a constatação de atitudes de temor associadas ao exercício da *disciplina* que os professores experimentam é um aspecto de sumo interesse, já que oferece pistas valiosas para o tratamento do tema” (GOTZENS, 2003, p. 21).

Acreditamos diante do exposto pela autora, que a noção de *disciplina* escolar não vem sendo pesquisada como um elemento significativo para a educação, devido a sua conotação ainda negativa no campo educativo, associada ao controle. Corroboramos dessa ideia também Vasconcellos (2009, p. 32) para quem a disciplina escolar em:

tempos mais recentes, por meio das postulações pós-modernas ou pós estruturalistas, especialmente com as análises – nem sempre bem compreendidas – de Foucault (1926-1984), a disciplina teve reforçada sua valência negativa entre os educadores.

Ainda, de acordo com Vasconcellos (2009, p. 29), alguns estudiosos do tema “sustentam que a disciplina é um tema transversal, não devendo ser tratada como um conteúdo específico no currículo da formação docente”. Numa perspectiva de educação emancipadora, “a disciplina não é como querem crer alguns, uma decorrência natural do trabalho pedagógico” (p. 34). Ela é uma construção e reconstrução diária, que se dá nas relações de poder (aluno-professor; aluno-aluno) e deve ser refletida à luz da concepção educativa.

Para Vasconcellos (2009, p. 35) a disciplina, por apresentar diversas leituras, não pode ser entendida superficialmente, e sim requer um maior aprofundamento sob a noção de sujeito-aluno, sua constituição humana e a sociedade em que ele está inserido e afirma que ao olhar desse ponto de vista “a disciplina é um autêntico processo educativo e não um adestramento ou um jogo espontaneísta”.

Entendemos que a noção de *disciplina*, para ser pensada numa perspectiva democrática de educação, deverá ultrapassar “velhas” discussões, devendo-se buscar outros referenciais que possam esclarecer melhor sua problemática.

Não temos dúvida da necessidade da disciplina escolar como instrumento de aprendizagem, todavia não estamos certas de que a noção de *disciplina* vem sendo estudada à luz de uma perspectiva que contemple a noção de *cuidado* como condição básica do desenvolvimento humano e da sociabilidade.

Com o propósito de trazer novas reflexões para pensar a noção de *disciplina* é que nos fundamentamos em Noddings (2003) e sua noção de *cuidado*, a ser desenvolvida, já que essa noção contempla a interdependência relacional estabelecida entre “quem cuida” e quem é “cuidado”, o que obriga a todos os envolvidos a um compromisso e responsabilidade mútuos, porém sem gerar dependência entre os envolvidos, pelo contrário, lança a luz para uma noção de cuidado que coloca o outro em movimento de independência, conforme veremos mais abaixo.

De acordo com Noddings (2003), quando compartilhamos nossas tarefas, nossos sucessos ou nossos fracassos, cuidamos com mais facilidade e naturalidade, porque adquirimos algum entendimento do que o outro está tentando fazer (NODDINGS, 2003, p. 239).

A educação contemporânea encontra-se mergulhada em um mundo de constantes transformações, convocando os educadores a um repensar sobre o

“ser professor” e a respeito de como as relações humanas vem sendo construídas nessa complexa sociedade, como argumenta Estrela:

Num mundo em crise social e ambiental global, os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza varias e em escolas que, no meio de sucessivas reformas ou pseudo-reformas, tardam a encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades diferentes de todos os alunos, daqueles que estão lá apenas por obrigação e daqueles que estão lá por convicção ou simples aceitação (2010, p. 6).

Não é possível ignorar as mudanças contemporâneas e seus reflexos na sociedade e na escola. É preciso levar em conta que o “mundo está em aberto”, diante das novas relações humanas e culturais e das novas tecnologias de informações, redes, celulares, ipad, ipod, dentre outras ferramentas que muitos de nós adultos ainda desconhecemos. Sendo assim, nos encontramos diante da possibilidade de rever as práticas pedagógicas, lembrando que: “sem a construção de uma *relação positiva com o saber*, a relação pedagógica perde muito da sua razão de ser, ficando relegada para o plano de uma afetividade difusa, positiva ou negativa” (ESTRELA, 2002, p. 77).

Nesse movimento transformador, nem sempre é possível ter clareza de valores, crenças e concepções a serem seguidas. Vivemos tempos de urgência, que nos conduzem a buscar outras contribuições como a *noção de cuidado* para pensar a educação. Para essa compreensão de novos olhares recorreremos a Noddings (2003), cujas argumentações serão mais bem tratadas na seção seguinte.

## **A NOÇÃO DE CUIDADO**

A *noção de cuidado* é vista, em primeiro lugar, como uma *atitude* de *cuidar* desenvolvida nas relações sociais “[...] em que as duas partes

contribuem para a relação; o meu *cuidado* deve ser de alguma forma completado no outro se a relação for descrita como uma relação de *cuidado*” (NODDINGS, 2003, p. 15).

A autora (2003), em sua obra *O Cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral*, propõe repensar a educação, pautada no *cuidado humano* e afirma: “O cuidado envolve sair da própria estrutura de referência pessoal para entrar naquela do outro. Quando cuidamos, consideramos o ponto de vista do outro, suas necessidades objetivas e o que ela espera de nós” (NODDINGS, 2003, p. 40) .

Em nossa percepção, a autora apresenta uma noção de cuidado promissora para pensar a noção de educação, já que ela defende “um suporte relacional que está no cerne do cuidado” (NODDINGS, 2003, p. 54), suporte que envolve a coresponsabilidade, em que nem sempre é necessário que haja “compreensão” e “aceite” passivo, o que não significa ausência de cuidado para acolher a idéia contrária que vem do outro, pois ele permite a autonomia com responsabilidade.

A noção de *cuidado* exige um constante “convite ao diálogo e não um desafio para uma briga” (NODDINGS, 2003, p. 17), já que os interesses podem ser conflitantes e devem ser discutidos para uma tomada de decisão, considerando-se que tensões vividas nas relações requerem algumas vezes certa frustração e adiamento de expectativas.

A respeito dessa atitude conciliadora, Noddings (2003, p. 52) enfatiza: “Não estamos tentando transformar o mundo, mas estamos nos permitindo ser transformados”. A autora chama atenção para uma mudança contemporânea do mundo instrumental para o mundo da relação, o que ela chama de um *modo afetivo-receptivo*; pré-criativo “caracterizado pela quietude externa e vozes e imagens internas, pela absorção e pela concentração sensorial”. A pessoa nesse modo está mais aberta ao outro, ouvindo e sentindo. Para essa autora, ao silenciar-se, aluno e professor entram em sintonia consigo mesmo e com o outro, possibilitando também a entrada em um trabalho intelectual. Professor e aluno recebem um ao outro, mesmo que pensem de formas diferentes. “O

modo receptivo ou relacional, parece ser essencial para viver como pessoa” (p. 53). O que em nosso entendimento não exclui as tensões entre professor-aluno, aluno-aluno, mas as acolhe de forma cuidadosa.

Sendo a escola um sistema aberto em interação com o meio, não está imunizada contra as tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente. De acordo com Estrela (2002, p. 13), “poderá ver-se a *indisciplina* que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral”, como corrobora Freller:

Os conflitos e tensões que emergem, ou ficam represados, não são específicos ao processo de ensino aprendizagem, mas foram constituídos historicamente e falam de fenômenos mais amplos e complexos. (2001, p. 40)

Dessa forma, entendemos que escola e professores devem desenvolver uma relação pautada na noção de *cuidado* como um ato de acolhimento das tensões entre professores-alunos, identificando-as, interpretando-as e solucionando-as na medida do possível com o cuidado e a responsabilidade mútuos.

Nessa dinâmica de tensões, intervenções constituídas historicamente e guardadas na lembrança de cada um (cuidado natural), é que percebemos uma possibilidade de resignificar as relações estabelecidas ou não com o professor “cuidador”.

Do ponto de vista pedagógico, a própria estrutura do ato educacional requer uma colaboração e, quando ela não ocorre, aparecem múltiplas tensões, entre elas a *indisciplina escolar*. A responsabilidade primeira de estruturar essa noção de cuidado para acolher e equilibrar as tensões na relação professor-aluno deve vir do adulto-cuidador, para que o aluno-cuidado também desenvolva essa prática.

Diante do exposto pela autora não é de se estranhar que seja no contexto educacional que emergem tais reações de conflitos e contradições, muitas vezes entendidas como ausência de *disciplina*.

Acreditamos ser importante ressaltar que, diante de nossa experiência profissional de longa trajetória na educação e na área clínica com alunos, professores e famílias, é possível afirmar que os alunos dependem psicoafetivamente dos adultos que os rodeiam em um ambiente que *cuida* e os acolhe para que possam se desenvolver em busca de uma identidade própria.

De acordo com Noddings, muitas das nossas escolas estão no que poderia ser chamado de uma *crise de cuidado*.

Tanto os alunos quanto os professores são brutalmente atacados, verbalmente e fisicamente. [...] As escolas com frequência não são locais onde o cuidado é realizado, mas nem sempre é a falha dos professores que provoca a negligência do cuidado. Muitos professores urbanos estão sofrendo sintomas de fadiga da batalha e *esgotamento*. Não importa o que façam, parece que seus esforços não são percebidos como cuidado. Ao contrário, eles próprios são percebidos como o inimigo, como alvos naturais para a resistência (NODDINGS, 2003, p. 229).

A autora não responsabiliza aos alunos e nem aos professores por tal crise e faz uma recomendação “que as escolas e o ensino sejam replanejados para que o cuidado tenha uma chance de ser iniciado na escola como uma prática diária. A noção de cuidado colocado pela autora é desenvolvida na atitude de receptividade do aluno para com seus professores e desses para com seus alunos (p. 230)

De acordo com Noddings (2003) trata-se, então, de tornar a escola um ambiente propício ao diálogo e discussões que propicie o interesse intelectual dos alunos e ressalta: “o ideal é que a escola seja um ambiente em que os valores, as crenças e as opiniões possam ser examinados de maneira crítica e apreciativa” (p. 230b). Dessa forma, a autora considera como grande possibilidade fomentar novas posturas críticas e cuidadosas por parte de todos os envolvidos na escola e com isso acreditamos ser possível “desautorizar” o sofrimento, considerando a indisciplina como uma *tática* (Certeau,1994) de

resistência por parte dos alunos frente a uma disciplina sem sentido, imposta como *estratégia* (Certeau, 1994) de poder, na forma de mero castigo ou coação.

Freller, psicóloga e psicanalista, atuou como pesquisadora em escolas públicas, na cidade de São Paulo, e nos auxilia no entendimento sobre o fenômeno *indisciplina escolar*. Em sua pesquisa, a autora percebeu que os alunos entendem a *indisciplina* de duas formas distintas: a primeira como uma ação inadequada e incômoda, aparentemente sem sentido; e a outra considerada legítima e pertinente. No caso da primeira é algo para passar o tempo, distrair-se, fugir do tédio, como, gritar, falar alto, perturbar colegas, atrapalhando a aula, o que não deixa de ser uma *tática*, na acepção cereteuniana. No caso da segunda ela é pertinente, pois segundo o ponto de vista do aluno ocorre porque ele “não estava entendendo o conteúdo” ou porque o professor “ensina mal”. Os alunos, nesse caso, alegam ter um *sentido* para tal ato (FRELLER, 2001, p. 59), executam uma *tática* na oportunidade que surge para revelar sua insatisfação, caracterizando-se o ato de resistência, tanto em uma como em outra alternativa, o sinal de que algo não está bem, o que deveria ser lido e interpretado pelo professor para ser incorporado em seu replanejamento. Será que o professor tem considerado essa questão em sua prática? Como a indisciplina é vista pelo professor? Conforme pesquisa realizada por Freller, a indisciplina é vista como um problema central na escola tanto pelos professores como para os pais. (FRELLER, 2001, p. 138).

Freller, ao conduzir uma reunião com professores do segmento de quinta a oitava série, de uma escola estadual em São Paulo, solicitou para que cada professor se apresentasse e em seguida, “apontasse pontos positivos e problemas que enfrenta” na sala de aula, surpreendendo-se com as respostas, como se pode ver abaixo:

[...] é possível notar, no entanto, que os pontos positivos são prontamente esquecidos, e todos falam só sobre as dificuldades que enfrentam. A maioria destaca como principal problema da escola a indisciplina (FRELLER, 2001, p. 132).

Para esses professores, a indisciplina escolar vai desde conversar, mexer-se, falar palavrão, ser agressivo, não usar uniforme, não...não... e... não, prevalecendo na opinião deles sempre o que falta, a negação do idealizado e esperado por eles, professores.

Fica evidente na pesquisa de Freller (2002, p. 134) que os professores entrevistados trabalham mesmo que imaginariamente com a noção de um aluno ideal em detrimento do aluno real, aquele que hoje habita as escolas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as escolas, como diversas outras instituições sociais, vem passando por grandes transformações, que nos sugerem um momento dinâmico e propício para resgatar a *noção de cuidado* entre professores e alunos. A partir da perspectiva do cuidado, trazemos uma importante indagação de Garcia (2008):

Se disciplina é algo não somente desejável, mas uma necessidade no contexto escolar, como se poderia pensar essa noção como algo articulado a práticas educacionais emancipatórias? Na base dessa busca está a suposição de que, nas escolas, seria possível produzir outra disciplina, que *fosse emancipatória e capaz de derivar outras* para pensar as questões recorrentes de indisciplina. (GARCIA, 2008, p. 64)

Podemos pensar em *disciplina* como algo essencial à relação humana (professor-aluno). A *noção de cuidado*, se aceita, tem a capacidade de construção e reconstrução do *cuidado natural* apresentado acima por Noddings (2003), pautado na responsabilidade mútua.

Cabe aos professores decidirem se aceitam a noção de cuidado para desenvolvê-la, em prol de uma educação baseada na *disciplina como um bem interno*, conectada a valores e crenças compartilhados e aceitos por todos os envolvidos no processo educacional, o qual deve ter como finalidade a emancipação do indivíduo.

A *noção de cuidado* para pensar a disciplina pode ser um dos mecanismos a colaborar para uma melhor organização escolar e, em conseqüência, para a apropriação do saber, agindo como um dos elementos de transformação que proporcionará ao sujeito maior *cuidado, compromisso, solidariedade, liberdade e um senso de responsabilidade que possa contribuir para a construção de sua identidade.*

A *noção de cuidado como ética do cuidado* poderá vir a ser uma atitude conquistada e valorizada naturalmente, ao longo da Educação Básica, sem imposição do outro e sim como uma resposta ao cuidado natural.

Desde os tempos mais remotos da história humana, a noção do cuidado atravessa a cultura e o cotidiano das pessoas, de uma forma ou de outra essa noção é intrínseca ao ser humano, em suas diversas fases, desde o nascimento até a morte. Constitui-se como elemento essencial para a sobrevivência. “[...] o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. No mundo contemporâneo, se faz urgente redescobrir a noção de cuidado em tudo o que projetamos e fazemos, eis a característica singular do ser humano.” (Boff, 1999. pg. 35). O cuidado se concretiza no contexto da relação humana.

É nessa dinâmica que pretendemos seguir com nossa pesquisa, em busca de uma noção de disciplina sustentada na noção de *cuidado* como coresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Para Boff (1999, p.33) “cuidar é mais que um ato; é uma atitude [...] abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo”. Em Noddings (2003, p. 35) também encontramos a atitude como uma característica do *cuidado que* vem por meio do seu entendimento. Quando o aluno se liga ao professor, sentindo-se livre para iniciar uma conversa e sugerir áreas de interesse, está mais capacitado para falar sobre seus projetos e sentimentos, logo terá mais liberdade para expressar-se e conseqüentemente para trocar idéias, aprender e construir conhecimentos, para poder sentir e expressar-se.

Acreditamos que a noção de cuidado apresentada pelos autores poderá servir como alicerce para desenvolvermos uma noção de disciplina que ultrapasse a obediência e o medo e se funde no diálogo comprometido com a coresponsabilidade e todos os envolvidos no processo educacional. Levar alunos, professores e pais a exercer a noção de cuidado não porque devem, mas sim porque desejam, conhecem e acreditam. A noção de *cuidado* entendida não como uma projeção do que esperamos de um aluno ideal e sim como forma de acolhimento desse aluno real que nos chega diariamente nas escolas, da maneira que ele é e da forma real que podemos ajudá-lo a se tornar um sujeito melhor, seja ele “disciplinado” ou “indisciplinado”.

## REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1999.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CERTEAU, M. de. **Fazer com: Usos e Táticas**. In: A Invenção do Cotidiano. 9ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano – v.1. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto, 2002.
- ESTRELA, M. T. **Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas**. Porto: Areal Editores, 2010.
- FRELLER, C.C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GARCIA, J.; DAMKE, A, S. **O esvaziamento da disciplina na escola**. In: VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2008.

GOTZENS, C. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

NODDINGS, N. **O cuidado**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

VASCONCELLOS, C dos S. **Indisciplina e disciplina**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.