

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA

**INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E
RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

**UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2009**

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Aparecida de Souza Perrelli.

**UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2009**

**INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E
RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Perrelli
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Leny Rodrigues Martins Teixeira

Prof^a Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin

CAMPO GRANDE, ____ DE _____ DE 2009.

Ao meu querido esposo Nedson, com gratidão, pelo apoio durante a realização deste trabalho, pelas inúmeras vezes que assumiu o duplo papel em nosso lar.

Às minhas filhas Bianca e Larissa que souberam compreender minhas ausências, e aos meus pais pelo apoio e incentivo.

À Prof^a Dr^a Maria Aparecida de Souza Perrelli que me deu apoio e ânimo para continuar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, arquiteto do universo, pela vida, perseverança e força que me deu para continuar quando o desânimo me abatia.

À minha família, esposo, filhas, pais, irmãos, que me acompanharam nesta jornada compreendendo que as minhas ausências foram necessárias.

Aos amigos, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas professores que aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade e com carinho com que me atenderam.

À professora e amiga Anirce Marta da Silva, diretora da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, pela atenção, compreensão e disponibilidade ao permitir a realização da pesquisa.

Às minhas amigas do Mestrado, em especial à Manuelina, pela companhia.

Aos meus colegas de trabalho que me acompanharam e me deram força para continuar.

Aos Educadores do Programa de Mestrado, pelo esforço, trabalho e carinho.

À Professora Ms. Evar, diretora da FECRA – Faculdade de Educação de Costa Rica, que sempre me incentivou à busca do conhecimento.

Às professoras Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin e Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira pela avaliação e contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

A minha querida orientadora e Professora Dr^a Maria Aparecida de Souza Perrelli, pela orientação, apoio e estímulo. Pela confiança, quando já estava desacreditando. Pelo esforço e empenho, sem os quais, com certeza, não teria sido possível chegar ao final deste trabalho.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva Pereira. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

RESUMO

O trabalho se insere na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Tendo como referência diversas abordagens existentes no campo teórico sobre a indisciplina escolar, esta pesquisa teve como objetivos investigar como os professores concebem a indisciplina escolar, a que atribuem, como lidam e o que percebem sobre a sua formação para lidar com esse problema. Foram entrevistados dezesseis professores que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, localizada em na cidade de Costa Rica, Mato Grosso do Sul. As falas dos professores evidenciaram uma diversidade de concepções e práticas em relação à indisciplina escolar. A maioria dos entrevistados refere-se ao fenômeno como comportamento inadequado do aluno frente às regras ou normas da escola e cujas causas incluem fatores de ordens sociologizante, psicologizante e do campo pedagógico, com predominância dos primeiros. Apontam que o diálogo é a forma mais eficaz para lidar com a indisciplina do aluno, mas utilizam também outras formas, tais como ameaças e perda de pontos nas avaliações. A maioria dos professores situa as causas e a solução do problema em instâncias externas à sala de aula, contudo atribui a si mesmos e à escola a responsabilidade de resolvê-lo. Quanto à formação dos professores para atuar em contextos de indisciplina escolar, foi verificado que esta ocorre, sobretudo, na experiência cotidiana, e que raramente o tema é contemplado nos cursos de formação inicial e continuada. As falas dos professores indicam que tanto a vida familiar e estudantil quanto a formação inicial e continuada influenciam a concepção que eles têm sobre a indisciplina.

Palavras-chave: indisciplina escolar, formação de professores, concepções

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva Pereira. Teachers' conceptions and practices related to school indiscipline. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

ABSTRACT

The work falls in line Research: teaching practices and their relationship with the teacher, the Master Program in Education at the Dom Bosco Catholic University. With reference various existing approaches in the theoretical indiscipline on school, this research aimed to investigate how teachers conceive of school discipline, to which they attach, as they perceive and deal on their training to deal with this problem. We interviewed sixteen teachers who teach 6th to 9th grade of elementary school at the Municipal School Professor Adenocre Alexandre de Moraes, located in the city of Costa Rica, Mato Grosso do Sul. The statements of the teachers showed a diversity of conceptions and practices regarding school discipline. The majority of respondents refers to the phenomenon as the student's misconduct against rules or standards of the school and whose causes include factors sociologizing orders, psychologizing and the educational field, with a predominance of the former. Point that dialogue is the most effective way to deal with the disruptive student, but also use other forms, such as threats and loss of points in the ratings. Most of the teachers is the cause and solution of the problem in a body outside the classroom, but gives themselves to the school and the responsibility to solve it. The training of teachers to act in a context of school discipline, it was verified that this is especially the case in everyday life, and that the topic is rarely covered in the courses of initial and ongoing training. The teachers' statements indicate that both the family and student as the initial and continued influence the design they have on the discipline.

Keywords: school discipline, teacher training, conceptions

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação dos participantes da pesquisa	86
Quadro 2 - Roteiro da entrevista e objetivos das questões	87
Quadro 3 - Atos citados pelos professores como “indisciplina na escola”.....	95
Quadro 4 - Ações dos professores diante de casos de indisciplina na escola	118
Quadro 5 - Ações citadas pelos entrevistados como atitudes frente à indisciplina do aluno, relacionadas ao tempo de experiência e à predominância no discurso do professor	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – INDISCIPLINA ESCOLAR	24
1.1 A (in)disciplina: algumas conceituações	26
1.2 Evolução do conceito de (in)disciplina nas sociedades ocidentais e na educação brasileira	27
1.3 Fatores que acarretam a (in)disciplina escolar	31
1.3.1 A organização da sociedade contemporânea e a crise de valores e sentido social	32
1.3.2 A Família	36
1.3.3 A mídia	38
1.3.4 Fatores psicológicos e emocionais: carência afetiva e distúrbios de atenção	39
1.3.5 A escola	40
CAPÍTULO II – INDISCIPLINA ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS..	42
2.1 A abordagem sociológica	43
2.2 As abordagens psicológicas	46
2.2.1 Abordagem psicológica com enfoque comportamentalista	47
2.2.2 Abordagem psicológica com enfoque cognitivista	49
2.2.3 Abordagem psicológica com enfoque psicanalítico	55
2.3 Abordagem pedagógica da indisciplina	57
2.4 Abordagem sócio-histórico-cultural da indisciplina	61
2.5 As abordagens sobre indisciplina: uma síntese	65
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR	67
3.1 As tendências educacionais da formação docente	69
3.2 Os cursos de formação inicial e continuada: um modelo a repensar	71
3.3 A formação do professor na prática	74

3.3.1 A experiência docente como processo de produção de saberes	76
CAPÍTULO IV – INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	82
4.1 A metodologia, o local da pesquisa e os sujeitos participantes	82
4.2 O que dizem os professores sobre a indisciplina escolar	88
4.2.1 Conceituações dos professores sobre indisciplina na escola	88
4.2.2 Atos considerados pelos professores como manifestações de indisciplina na escola	94
4.2.3 Concepções dos professores sobre as causas da indisciplina escolar	98
4.2.4 O manejo da indisciplina escolar pelos professores	116
4.2.5 Como os professores aprendem a lidar com a indisciplina	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

A preocupação com a temática da (in)disciplina escolar, que culminou na produção deste trabalho, está estreitamente ligada à minha trajetória como educadora que enfrenta esse problema desde o período de estágio como aluna do CEFAM, estendendo-se nos estágios do Curso de Pedagogia e permanecendo ao longo de treze anos de carreira docente. Nos últimos sete anos, como professora da Rede Municipal de Ensino de Costa Rica, Mato Grosso do Sul, tenho presenciado o aumento expressivo na escola de atos considerados como indisciplinados pelos professores, e a repercussão destes nas relações inter pessoais, no ensino, na aprendizagem, na administração escolar, na subjetividade do professor. Nesse contexto, tenho percebido que os professores se sentem angustiados, cansados, desestimulados, desorientados e sem saber como resolver ou amenizar o problema.

Diversas indagações instigaram-me a pensar com mais profundidade sobre o tema em questão. Por que a indisciplina ocorre na escola? Como os professores concebem e lidam com ela? O que pode ser considerado como um ato indisciplinado? Porque alguns professores têm mais facilidade para lidar com a indisciplina do que outros? Será que o tempo de serviço, a experiência ajuda a aprender a lidar com a indisciplina? Os cursos de formação subsidiam os professores para o manejo da disciplina?

Partindo dessas inquietações, e na expectativa de compreender como os professores concebem e lidam com a indisciplina escolar, elaborei um projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado. Ao longo do Curso, fuiclareando o objeto e, finalmente, elegi como proposta investigar **o que os professores concebem como**

indisciplina escolar, a que atribuem esse fenômeno, como lidam e onde aprenderam a lidar com ele.

Assim decidido, o tema passou a ser alvo de aprofundamento teórico. Busquei na literatura específica conhecer a história, conceitos, diferentes abordagens, causas e consequências, a formação dos professores e as concepções destes em relação à indisciplina, entre outros.

Nesse percurso, verifiquei que as idéias expressas acerca da indisciplina estão longe de se tornarem consensuais. Há uma multiplicidade de interpretações e enfoques, com bases conceptuais distintas e que variam ao longo da história da educação. Em síntese, o conceito de indisciplina, como afirma Aquino (2003), é uma criação cultural, e como tal, não é estático e uniforme. Fatores, manifestações de atos considerados indisciplinados, conceituações, história, concepções dos professores, alunos e outros atores do sistema escolar constituem um cenário atravessado por diversas questões e interpretações presentes nas investigações sobre o tema da (in)disciplina na escola.

A revisão bibliográfica realizada durante a elaboração deste trabalho apontou a existência de livros, artigos, teses e dissertações tratando sob diferentes perspectivas a questão da disciplina/indisciplina na escola. O volume da produção nesta área indica que a preocupação que orientou esta pesquisa era e ainda é a de vários pesquisadores no Brasil e em outros países. Entretanto, segundo o que afirmam os autores desses trabalhos, mesmo com o aumento das pesquisas sobre o tema em nosso país, o número ainda é pouco expressivo.

Uma classificação da produção sobre a indisciplina escolar nos Programas de Pós-Graduação foi realizada por Szenzuck (2004), em seu trabalho de Dissertação de Mestrado. De acordo com a autora, na produção brasileira até o ano de 2004 podem ser percebidas diferentes abordagens utilizadas para o estudo da indisciplina: (1) trabalhos que abordam a questão da (in)disciplina ligada diretamente às relações pessoais professor-aluno e que estão fundamentalmente centrados em explicações psicológicas, ou seja, o problema da indisciplina é atribuído, de forma genérica, ao modelo de relação estabelecida entre professor e aluno e as análises pautadas nessa questão; (2) trabalhos que fazem a leitura da (in)disciplina ligada à relação família-escola, refletindo sobre o papel dos pais frente à indisciplina escolar; (3) trabalhos que colocam na relação escola-sociedade o foco do debate sobre a indisciplina; estes adotam frequentemente o referencial teórico de inspiração focaultiana. Sob esta óptica são analisados os

mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços; (4) trabalhos que vêm a indisciplina sob a perspectiva histórica e têm por objetivo principal conhecer as transformações ocorridas nas práticas disciplinares ao longo de determinado período da história; e (5) pesquisas que relacionam a indisciplina com a organização do trabalho escolar, examinando os processos didático-pedagógicos, as práticas de ensino, conteúdos, métodos, planejamento e avaliação, entre outros elementos.

Dados da produção acadêmica obtidos no banco de Dissertações e Teses da CAPES, do período de 1996 a 2007, com o recorte das concepções dos docentes a respeito da (in)disciplina e a formação do professor para o enfrentamento do problema, apontaram que predominam Dissertações referentes a pesquisas realizadas com professores de escolas públicas, de cidades do interior do estado de São Paulo e Paraná. Uma síntese dos resumos acessados¹ será apresentada a seguir.

Nakayama (1996) identificou as concepções sobre a indisciplina manifestadas pelos pais, alunos e professores de duas escolas municipais de 1º grau, da zona oeste da cidade de São Paulo. A indisciplina é abordada sob a perspectiva de Emile Durkheim, Michel Foucault e Jean Piaget e são discutidos os aspectos psicológicos, sociológicos e históricos da influência da sociedade na escola e na disciplina, entre estes, a educação para a cidadania, a formação moral das crianças, prática, a vigilância na escola, a perda da tradição e o desrespeito. Para a maioria dos professores a indisciplina é definida como aquele comportamento que contraria as normas da escola. A causa disso reside na desvalorização do professor e da educação. A responsabilidade pela disciplina é do professor, e o manejo desta requer, principalmente, a conversa como meio de orientar o aluno. A autora conclui que as diferentes formas de ver a indisciplina representam diferentes maneiras de ação pedagógica e que a mobilização positiva em torno da disciplina possibilita o início da reformulação do trabalho da escola, através da formação moral dos alunos.

Por meio de um estudo de caso numa classe de 6ª série de uma escola pública situada entre o centro e a periferia de Araraquara/SP, Longarezi (2001) identificou o(s) sentido(s) atribuído(s) à indisciplina no discurso dos principais agentes do processo educativo na escola (professores, alunos e equipe técnica). A autora se

¹ Foram realizadas buscas com as palavras chave “indisciplina” e “concepções dos professores”

fundamenta, sobretudo, nos estudos de Jean Piaget. Os dados coletados por meio de entrevistas, observações e questionários permitiram identificar transgressões de diferentes naturezas e que foram avaliadas pelos agentes do processo educativo ora como comportamentos indisciplinados, ora como não-indisciplinados. Nas concepções dos professores, a indisciplina é conceituada como transgressão das regras que definem a ordem na escola. Essa definição, contudo, não pode ser tomada como consensual, uma vez que houve dificuldade em estabelecer, com precisão, o que é ou não permitido, aceito e, consequentemente, o que é ou não comportamento indisciplinado. Quanto às causas da indisciplina, os professores associaram-na a problemas externos à escola e/ou como internos do aluno, isentando-se da sua responsabilidade no enfrentamento do problema. Longarezi identificou, ainda, três dimensões da indisciplina presentes no discurso do professor: a pedagógica ou técnico-pedagógica, a ética e moral e a individualista ou egocêntrica, ganhando destaque a perspectiva ética e moral. Os resultados evidenciaram a urgência em pensar a formação do professor que pode estar se orientando por “pedagogias modernas” as quais, ao invés de conduzirem os alunos à autonomia, estão retendo a criança na anomia, instaurando o que se pode chamar de “pedagogia do vale tudo”. Importa definir e ensinar a respeitar códigos éticos e morais que permitam não apenas o bem-estar individual, mas, acima de tudo, o bem-estar coletivo.

Maria Izete de Oliveira (2002) identificou a representação social de professores sobre indisciplina. Investigando professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, da rede estadual da cidade de Cáceres – MT, verificou que a representação dos professores sobre indisciplina configura-se da seguinte forma: as expressões "agressividade, violência com os colegas, briga e falta de respeito" são os elementos do núcleo central; já "falta de limites, não obediência às normas, bagunça e rebeldia" seguidos por "agressão ao professor" são os elementos periféricos da representação social. Os professores sugerem iniciativas em três níveis para que a escola possa minorar o problema: relacionadas à família, relacionadas à aproximação com os alunos, relacionadas à realização de atividades variadas. Os professores apontaram a necessidade de a escola introduzir, no seu cotidiano, hábitos inovadores para minorar o problema da indisciplina. No entanto, não fizeram nenhuma referência no sentido de repensar a prática tradicional da escola, ou seja, a sua organização e funcionamento, os conteúdos programáticos, a metodologia de ensino, a postura dos professores como autoridade em sala de aula etc.

Bocchi (2002) apresenta um estudo sobre a indisciplina em sala de aula realizado por meio das observações das aulas ministradas por três professores, de diferentes disciplinas, em uma mesma turma do segundo ano de ensino médio de uma escola particular de São Paulo, com queixa de alta frequência de comportamentos tidos como indisciplina. A pesquisa objetivou identificar os comportamentos de indisciplina e como o professor atua diante deles. A autora analisou a relação entre disciplina e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula e apontou diferentes maneiras de os professores agirem frente aos comportamentos indisciplinados. Os dados mostraram que os professores agem de diferentes maneiras, tais como formas coercitivas (chegando mesmo à expulsão do aluno da sala de aula), procedimentos de reciprocidade, indiferença aos atos, dando continuidade às atividades didáticas, com prevalência dos primeiros.

Muniz (2003), com base nos referenciais da Escola Tradicional, da Escola Nova e da Pedagogia Histórico-Crítica, realizou uma investigação de cunho interpretativo com intuito de compreender o discurso dos professores sobre a indisciplina e a relação deste com as suas atitudes. Partindo de como essas tendências pedagógicas concebem a natureza humana, a cultura, o trabalho educativo e de como estas ideias influenciam a concepção de indisciplina, o estudo mostrou as concepções teóricas subjacentes ao discurso dos professores, apontou as dificuldades que a escola tem para lidar com a indisciplina, com o estabelecimento de regras significativas necessárias ao trabalho pedagógico e destacou a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais reflexivos.

Rosimary Oliveira (2004), por meio de uma pesquisa etnográfica, investigou alguns componentes das atitudes de professores em relação à indisciplina escolar. O estudo foi realizado com professores das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola localizada no interior do Estado do Paraná. A autora parte das dificuldades encontradas pelos professores no que se diz respeito à indisciplina escolar e discute a correlação entre indisciplina escolar e a relação professor-aluno. Apresenta também uma discussão sobre a relação entre esse fenômeno e a formação de professores. A pesquisa apontou que os componentes das atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar podem ser de ordem cognitiva, afetiva e comportamental. Estes apresentaram coerência, ou seja, a forma como a indisciplina escolar era concebida pelas professoras (componente cognitivo) se tornou alvo de sentimentos relacionados à mesma (componente afetivo), sendo que a combinação desses dois componentes

resultou em determinados comportamentos das professoras (componente comportamental) diante das expressões de indisciplina escolar, revelando, assim, que suas atitudes refletem seus sentimentos, suas crenças e opiniões sobre a indisciplina. A autora assinala a necessidade de a formação do professor contemplar conteúdos que possam auxiliá-lo na gestão de sala de aula e dos comportamentos indisciplinados. O ritmo das mudanças sociais, os processos de mudança para um novo sentido de escola e de educação escolar não podem estar dissociados da formação de professores. No que diz respeito à gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina identificou um leque de competências a serem adquiridas pelos professores, e que foram agrupadas em três grandes blocos a) gestão do ambiente de ensino-aprendizagem, b) gestão da instrução e c) gestão dos comportamentos. A autora conclui afirmando que falta de preparação manifestada pelos professores não é alheia à tensão que experienciam no início do estágio, e contribui, certamente, para o choque com a realidade no início da atividade profissional.

Pappa (2004) apresenta uma análise da (in) disciplina e da violência escolar, segundo a concepção de professores do ensino fundamental. Buscou conhecer que tipos de comportamentos, ocorridos no âmbito escolar, são classificados como indisciplina ou violência. A pesquisa foi realizada em 2003, numa escola pública de Maringá, PR e teve como sujeitos 10 professores de quinta à oitava série do ensino fundamental. Os resultados obtidos por meio de observação, questionário semi-estruturado e entrevista mostraram que boa parte dos professores está sem saber o que fazer diante do atual quadro de indisciplina na sala de aula. Os professores demonstraram sentir-se subjugados, enfraquecidos, acuados por uma parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. Embora declarem que a indisciplina não esteja necessariamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos indisciplinados, entendem que esta interfere negativamente, tanto no trabalho do professor, quanto no aprendizado dos demais. Os professores declararam que estão tentando entender melhor o fenômeno e as atitudes que devem adotar diante do atual quadro.

Trevisol (2005) buscou identificar os sentidos que são atribuídos ao fenômeno "indisciplina escolar" por alunos, gestores, orientadores educacionais e professores que atuam em diferentes instituições de ensino de dois municípios do Oeste de Santa Catarina. O trabalho de investigação foi dirigido a dezesseis profissionais que atuam em quatro escolas e trinta e dois alunos do ensino fundamental (5^a a 8^a série) e conduzido por meio de entrevista com um roteiro semi-estruturado para os profissionais

da educação, e para os alunos foi utilizada a técnica dos grupos de discussão e/ou grupo focal. A autora identificou uma pluralidade de terminologias apontadas para o conceito de indisciplina, comprovando assim, que este conceito não é consensual. Foram identificados os seguintes sentidos: a) indisciplina relacionada ao mau comportamento do aluno; b) indisciplina como sendo um reflexo da sociedade e da família do aluno; c) definição de indisciplina com a própria escola, ou seja, fatores intra-escolares estariam sendo relacionados aos comportamentos indisciplinados dos alunos. Além disso, verificou que para os profissionais entrevistados, as manifestações de indisciplina estão ligadas ao aluno, ou seja, os alunos são responsáveis por ela.

Souza (2005) investigou as representações de 85 professores em início de carreira na rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre a indisciplina em sala de aula. Além disso, fez uma reflexão sobre a formação do professor e a repercussão desta na construção das representações. Por meio da análise de conteúdo das respostas dos professores a um questionário verificou que os docentes, ao se posicionarem sobre as questões referentes à indisciplina, estão orientados por diferentes perspectivas, das quais se destacam três: a didático-pedagógica; a ético-moral e a individualista psicologizante; e que formação acadêmica e o tempo de experiência marcam algumas diferenças em relação a essas representações. As causas e saídas para a indisciplina foram apontadas de forma contraditória, associando-as tanto ao professor quanto ao aluno. As representações dos professores em início de carreira sobre a indisciplina podem ter sido construídas pela sua experiência e pela reflexibilidade possivelmente trabalhada no curso de formação docente. A autora concluiu que a indisciplina, em sua complexidade, representa não só um desafio para o professor em início de carreira, como também para os cursos de formação inicial.

Yasumaru (2006) apresentou um estudo sobre os comportamentos de indisciplina em sala de aula no qual visou compreender porque estes ocorrem, identificar os mais recorrentes, as situações que lhe são antecedentes e as formas de atuação do professor diante de sua ocorrência. Participaram dessa pesquisa professores e alunos de cinco turmas da 4^a série do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais de São Paulo. Os resultados revelaram que há relações entre os comportamentos de indisciplina e seus antecedentes e consequentes. Indicaram, ainda, que comportamentos de indisciplina estão relacionados à atuação didático-pedagógica dos professores. Neste aspecto, verificou que há professores autoritários e permissivos. Todos eles, no entanto, apresentaram um padrão de intervenção que é coercitivo.

Brito (2007) apresenta uma investigação sobre as concepções de indisciplina entre docentes de Educação Física. Com base em teorizações de Michel Foucault, o autor buscou compreender a questão da disciplina e do controle dos alunos no interior da escola e, especificamente, no contexto da Educação Física. Por meio de entrevistas semi-estruturadas com seis professores pôde-se apontar que a indisciplina na Educação Física é vista como tentativa de romper com a circularidade da manutenção de esquemas de poder derivados de práticas pedagógicas decorrentes de uma concepção da área esportiva e que se refletem como referências sobre as aulas dessa matéria.

Bocchi (2007), tendo como referência a abordagem comportamental, fez uma análise da ocorrência da indisciplina na sala de aula e apresentou os posicionamentos de um grupo de professores sobre indisciplina e a aplicação de uma proposta de formação a fim de levá-los a analisar a indisciplina em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual na zona sul de São Paulo, contando com 13 professores de 1^a a 4^a série. Os resultados apontaram que os participantes concebem como indisciplina desde comportamentos vocais (conversas, gritos...) e brincadeiras motoras até comportamentos agressivos e destrutivos. Percebeu-se que o próprio professor foi excluído das explicações sobre a ocorrência da indisciplina. Nesse sentido, destacou o descompasso entre o discurso dos participantes e suas ações em sala de aula, uma vez que estes forneceram explicações psicologizantes e sociologizantes, em detrimento de aspectos referentes à sua atuação.

Damke (2007) apresentou uma investigação da percepção social dos professores sobre a indisciplina escolar no Ensino Fundamental, em uma escola localizada no interior do Estado do Paraná. Discutiu a percepção social articulada com a sociologia do conhecimento, mais especificamente a relação da cultura escolar institucionalizada com os modos de os professores perceberem a indisciplina na escola. Participaram da pesquisa nove professores que atuavam nas seguintes áreas: História, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências. Da Análise de Conteúdo das falas dos professores sobre a indisciplina derivou as seguintes categorias: indisciplina como uma disposição dos alunos; indisciplina como uma consequência contextual; indisciplina como uma condição que se apresenta à escola e aos educadores; indisciplina como uma fragmentação dos mecanismos de regulação social e do papel exercido pelos esquemas sociais; e indisciplina relacionada à cultura institucional da escola. Os resultados evidenciaram que a percepção social dos professores sobre indisciplina escolar mantêm relações com a cultura institucional da escola e que a sua construção

articula crenças, valores e hábitos compartilhados naquele ambiente. O estudo argumenta que há um esvaziamento das práticas para o manejo da indisciplina e que é necessário repensar e superar práticas atuais, tendo em vista avançar na direção de novos entendimentos do papel da escola e dos educadores, bem como de visões e práticas pedagógicas mais democráticas e emancipatórias.

Além de Teses e Dissertações, consultei artigos que relatam pesquisas que identificam as concepções do professor sobre a indisciplina. Um resumo dos trabalhos mais recentes, aos quais tive acesso, será apresentado a seguir.

Santos (2002) aponta que a indisciplina é um dos principais problemas da escola atual e um dos maiores problemas confrontados pelos professores principiantes. Tendo por base as representações dos orientadores de estágio sobre a (in)disciplina em sala de aula, a autora apresenta algumas reflexões sobre as competências de gestão da sala de aula que considera necessárias para prevenir e lidar com situações de indisciplina, com ênfase na preparação dos professores para os aspectos relacionais em geral, o currículo e modelos de formação inicial.

Silveira et al. (2005) apresentam uma pesquisa desenvolvida na Unidade de Ponta Grossa do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná pelo Grupo de Estudos e Apoio Pedagógico – GEAPE, que teve por objetivo identificar a percepção do corpo docente e discente sobre indisciplina e sua repercussão na prática pedagógica. Para isso, teve como público-alvo 40 professores e 280 alunos do Ensino Médio. Os dados obtidos por meio de questionário evidenciam que professores e alunos possuem a mesma percepção sobre indisciplina e tanto um grupo como outro acreditam que os problemas de indisciplina estão relacionados a três focos principais: o contrato didático-pedagógico, o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais entre os sujeitos educacionais.

Carvalho et al. (2006), entendendo que a questão da indisciplina deixou de ser um evento particular no cotidiano das escolas para se tornar um dos grandes problemas escolares da atualidade, analisam o fenômeno a partir do olhar do professor. Verificaram quais são as concepções de professores sobre a indisciplina escolar e, a partir destas, propuseram alternativas para a melhoria da qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar e que interferem no processo de aprendizagem do aluno. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG e contou com a participação de seis professoras. Por meio de

uma entrevista semi-estruturada foram levantados dados que mostraram que a maioria das professoras acredita ser a indisciplina um mau comportamento, ressaltando que este fator tem relação direta com a família e o professor. Com relação aos fatores, todas as participantes consideraram ser a família o principal, explicando que a desestruturação desta pode colaborar para que a criança tenha dificuldades em ter limites, já que lhe faltam modelos a seguir ou orientação por parte dos adultos. Quanto à atuação frente à indisciplina foram apontadas algumas medidas como castigos, a conversa, os acordos entre professor e aluno como possíveis formas de atuação.

Pirola e Ferreira (2007) discutem a questão da indisciplina em sala de aula, mostrando que em diferentes épocas da história da educação os professores idealizam e buscam a disciplina e a homogeneização em sala de aula. As autoras colocam que as concepções dos professores sobre comportamentos indisciplinados são limitadas e restritas, o que exime a escola de qualquer responsabilidade sobre o problema. Defendem a necessidade de atuar na formação continuada e apontam as situações grupais e compartilhadas pelos educadores e pesquisadores nas escolas como sendo um caminho propiciador de reflexões e mudanças. Defendem ainda que somente a partir do conhecimento da epistemologia da prática profissional que desenvolvem, os professores poderão fazer uma leitura diferente e menos limitada de um problema tão desafiador como a indisciplina.

Trevisol e Lopes (2008) discutem os sentidos atribuídos ao fenômeno Indisciplina por gestores, orientadores educacionais e professores que atuam em diferentes instituições de ensino de dois municípios do oeste de Santa Catarina. Partem do pressuposto de que se desejamos intervir na realidade educacional, devemos conhecer de antemão a forma como os sujeitos nela envolvidos compreendem os dilemas que vivenciam e as alternativas de modificação dessa situação que seus discursos possibilitam. Ao final concluem que para esses profissionais muitas das alegações correspondentes às manifestações de indisciplina se referem ao aluno, e que este é considerado como um dos principais responsáveis por ela.

Garcia e Damke (2008) apresentam um estudo sobre a indisciplina no qual exploram algumas questões surgidas ao longo de um processo de formação desenvolvido com professores da rede pública municipal de Ensino Fundamental, de um município da região Oeste do Paraná. Com esses professores foram constituídos grupos de reflexão sobre o conceito de indisciplina, suas causas e implicações para as práticas de regulação exercidas nas escolas, destacando o livro de ocorrências. Além disso,

foram analisadas as percepções dos professores em relação ao exercício de determinadas práticas disciplinares, focalizando suas derivações e implicações para o esvaziamento da disciplina na escolar. Ao final, argumentam que é necessário repensar e superar tais práticas, tendo em vista avançar na direção de novos entendimentos do papel da escola e dos educadores, bem como de visões e práticas pedagógicas mais democráticas e emancipatórias.

Silva et al. (2008) relatam um estudo realizado por meio de entrevista com 44 professores da rede estadual de ensino no qual apontaram algumas causas da indisciplina na escola, bem como a formação do professor para lidar com ela. Dados preliminares indicaram que os professores atribuem às causas externas à escola a origem da indisciplina dos alunos, isentando-se da responsabilidade como educador na resolução destes conflitos. Em face desse resultado, os autores enfatizam a importância da formação reflexiva do professor como meio para ajudá-lo a conduzir os conflitos em sala de aula.

Oliveira e Golba (2008) apresentam algumas reflexões sobre a indisciplina escolar e a formação de professores. Partindo das queixas frequentes apresentadas pelos professores quando questionados acerca de suas práticas e dificuldades para lidar com as expressões de indisciplina escolar dos alunos, enfocam também a formação de professores, tendo em vista que a Educação na contemporaneidade demonstra uma exigência na transformação dos papéis tradicionais do professor.

Tanto as Teses e Dissertações, assim como os artigos aqui mencionados, reafirmam a indisciplina como um dos temas que mais preocupam aos professores na atualidade. As pesquisas aqui amostradas evidenciaram que os professores não compreendem o fenômeno em sua complexidade e raramente consideram a si mesmos como responsáveis pelas manifestações de indisciplina do aluno. Em geral, culpabilizam o aluno e a família pela indisciplina na escola. O tema, ao que tudo indica, não tem merecido a devida atenção nos cursos de formação inicial e continuada, o que coloca o professor na condição de aprendizagem na experiência, muitas vezes baseada no ensaio e erro.

Esse dado, por si só, justifica o interesse das pesquisas relacionadas ao tema, que é amplo e pode ser explorado em suas múltiplas faces. Uma das faces que interessa às pesquisas na área diz respeito às concepções que os sujeitos envolvidos com o fenômeno têm em relação a ele. O pressuposto central que baliza essa ideia é o de que o enfrentamento do problema requer, entre outras ações, que se esclareça como ele é

concebido pelos sujeitos envolvidos, uma vez que suas concepções podem nortear suas ações diante do problema, donde se conclui que uma melhor compreensão do fenômeno pode favorecer a mudança de suas concepções e, consequentemente, de suas ações.

O estudo de que trata o presente trabalho se inscreve no contexto dessas preocupações, e pretende contribuir para elucidação do fenômeno da indisciplina no que diz respeito à formação dos professores para a compreensão da complexidade que o envolve. Assim, esta pesquisa teve como **objetivo geral** identificar as concepções sobre indisciplina escolar e sobre a formação para lidar com este fenômeno, de um grupo de professores do ensino fundamental, de diferentes disciplinas e tempos de magistério, atuantes em uma escola da rede pública de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Para tanto, a pesquisa se orientou em torno das seguintes **questões**: (a) como os professores conceituam a indisciplina escolar? (b) a que atribuem esse problema? (c) como lidam com ele e o que orienta/fundamenta as suas ações? (d) como concebem a sua preparação para enfrentar esse problema? (e) que abordagens teóricas sobre a indisciplina escolar, descritas na literatura específica, podem ser identificadas nas concepções desses professores?

A **hipótese** central de investigação que guiou este trabalho é a de que o fenômeno da indisciplina admite diferentes concepções entre os professores, e que estas estariam relacionadas ao contexto em que foram/são construídas (os cursos de formação inicial, a experiência em sala de aula, a escola, as disciplinas que lecionam, etc) e repercutiriam no modo como cada um atua frente ao problema.

A pesquisa se encaminhou como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo explicativo. Foi desenvolvida na escola onde trabalho – Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes – localizada no município de Costa Rica, MS. Os **procedimentos metodológicos** adotados para a coleta de dados consistiram em **entrevistas** abertas com professores das séries finais do ensino fundamental. Nessa escola, são essas as séries que acumulam recorrentes atos considerados como indisciplinados pelos professores. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de questões abertas; as falas dos professores foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

A presente Dissertação está organizada em quatro capítulos. No **primeiro capítulo** apresento algumas concepções sobre indisciplina e os fatores mais comuns, citados na literatura, como os determinantes do aumento expressivo dos atos considerados indisciplinados na escola. Faço ainda uma contextualização histórica do

tema na educação brasileira, tendo em vista que o conceito de disciplina/indisciplina e as práticas disciplinares passaram por modificações conforme as diversas correntes pedagógicas. Para fundamentar este capítulo busquei, sobretudo, as abordagens sobre o tema segundo Júlio Groppa Aquino, Celso Santos Vasconcellos, Maria Tereza Estrela, Yves de La Taille, Joe Garcia, entre outros.

No **segundo capítulo** apresento as diferentes abordagens sobre a indisciplina escolar presentes no campo teórico. Cada uma delas concebe de modo específico a indisciplina, suas causas e como lidar com ela. Destaco as abordagens sociológica, psicológica, pedagógica e sócio-histórico-cultural. Como base teórica, este capítulo apoia-se em alguns autores já citados, além de Lev Vigotsky, Nelson Pedro Silva, Jean Piaget, Ulisses Ferreira de Araújo, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Leandro de Lajonquiére e outros.

Apresento no **terceiro capítulo** como a formação dos professores se relaciona com a questão da indisciplina escolar. Discuto a necessidade de maior atenção ao tema nos cursos de formação inicial e continuada. Além disso, destaco a importância da valorização do saber experiência e a inserção deste nos cursos de formação, tendo em vista que a prática docente reflexiva é um dos elementos de formação do professor. Para tanto, recorri a autores como Maurice Tardif, Donald Schon, Phillipre Perrenoud, Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Kennet M. Zeichner, entre outros que abordam sob diferentes perspectivas a formação docente.

No **quarto capítulo** apresento um relato das fases da pesquisa e do caminho escolhido para atingir aos objetivos propostos. Trago os dados obtidos na pesquisa de campo discutidos à luz das teorizações abordadas nos capítulos anteriores, buscando compreender as concepções dos professores sobre a indisciplina, como lidam e como percebem a sua formação para lidar com situações em que se manifesta na escola.

Registro, por fim, algumas **reflexões** que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir das análises que foram feitas no decorrer da pesquisa e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão.

CAPÍTULO I

INDISCIPLINA ESCOLAR

Nas últimas décadas os problemas de indisciplina nas escolas tornaram-se um dos principais desafios aos objetivos educacionais. Entre os educadores essa questão se apresenta como obstáculo complicador do trabalho pedagógico. Os atos considerados indisciplinados deixaram de ser encarados como esporádicos e particulares no cotidiano das escolas para se tornarem, talvez, uma das razões mais nucleares do alegado desgaste ocupacional dos profissionais da educação (AQUINO, 1996; VASCONCELOS, 1998).

Apesar da atualidade que envolve o tema, é preciso assinalar que essa preocupação não é nova. A manutenção da disciplina na escola é uma preocupação evidenciada em vários textos de Platão (como Protágoras ou as Leis), assim como em Confissões de Santo Agostinho. Isso indica que a “in(disciplina) é um fenômeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (ESTRELA, 1994, p. 11-12). Apesar de a (in)disciplina ter estado desde sempre presente no campo pedagógico, o tema tomou maior visibilidade entre os pesquisadores a partir dos anos de 1990 e isso se faz notar pelo aumento das publicações voltadas para essa temática em meados dessa década (AQUINO, 1996; 2003; ESTRELA, 1994).

A indisciplina é um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais (etnia, credo, orientação sexual) e também econômicas. Segundo Aquino (2003), países socioeconomicamente mais estáveis enfrentam situações semelhantes às do Brasil. A indisciplina, portanto, não é um fenômeno exclusivo de países subdesenvolvidos, mas está presente em lugares onde há melhores condições estruturais do trabalho escolar. A indisciplina também atravessa indistintamente escolas públicas e

privadas e pode ocorrer em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Assim, o Brasil é apenas mais um país em que a indisciplina tem sido apontada como um grande problema do sistema escolar.

É corrente a compreensão de que este fenômeno esteja diretamente relacionado a regras, normas e à postura adotada pelos sujeitos frente às relações constituídas nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno e aluno-aluno, quanto frente às formas de organização e gestão escolares e pedagógicas, seja na sala de aula ou na escola. Tanto nos modelos de educação tradicional quanto nas versões de educação mais progressista, percebe-se essa relação intrínseca ao cumprimento e/ou estabelecimento consensual de normas e regras de convivência e de organização, seguida do uso de sanções advindas do seu descumprimento. Portanto, regras e normas e seu cumprimento ou descumprimento são entendidas em estreita relação com a problemática da indisciplina (ARAÚJO, 1996; ESTRELA, 1994; LATAILLE, 1996; 2000).

É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que afetam a vida nas escolas. Estrela (1994) propõe uma interpretação funcional da indisciplina que permite distinguir a indisciplina na escola (e especialmente na turma) de outras formas de indisciplina social. Conforme Estrela (1994, p.12), “se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente”. Por isso, a indisciplina escolar não deve ser confundida com delinquência e nem com patologia individual de ordem biopsicológica.

Algumas práticas de violência sutis observadas na escola podem ser colocadas para distinguir a indisciplina da violência, tais como o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica apontada por Bourdieu (BOURDIEU e PASSERON, 1975). Nesse sentido, indisciplina e violência possuem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares.

Para Spósito (1998) algumas transgressões de alunos às regras disciplinares, até então toleradas por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem ser sumariamente identificadas como violentas. O contrário também ocorre. Condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos como episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar.

A indisciplina pode implicar violência, mas não é necessário que esta ocorra. É neste sentido, que alguns autores distinguem vários níveis de indisciplina tais como perturbação, conflitos e vandalismo. A perturbação pode afetar o funcionamento das aulas ou mesmo da escola. Os conflitos podem afetar as relações formais e informais entre os alunos, podendo atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes atos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo etc. Além disso, os conflitos podem afetar, também, a relação professor aluno, colocando em causa a autoridade e o estatuto do professor. Já o vandalismo contra a instituição escolar procura, muitas vezes, atingir tudo aquilo que ela significa (SPOSITO, 1998).

1.1 A (in)disciplina: algumas conceituações

O termo disciplina é de origem latina, tem a mesma raiz que discípulo e é marcado pela sua polissemia (ESTRELA, 1994). Ao verificar nos dicionários de Língua Portuguesa, percebe-se que o termo, além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, assumiu ao longo dos tempos diferentes significações: regime de ordem imposta ou livremente consentida para o funcionamento regular de uma organização; obediência às regras; punição; dor; instrumento de punição; direção moral, entre outros. Hoje, ao falar da disciplina, tende-se não só a evocar regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam (AQUINO, 1996; ESTRELA, 1994).

Para Estrela (1994, p.15) “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende moralmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas”. Na acepção do termo, a (in)disciplina está diretamente ligada às idéias de instruções, normas ou regras e à aplicação destas por determinada autoridade, que pode ser representada por instituições. As regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada coletividade localizada historicamente e às formas e configurações sociais que nela existem.

Para os educadores, em geral, a indisciplina é vista e compreendida como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia sem controle, transigência e desrespeito, manifestados das mais diversas formas, como por exemplo:

Conversas paralelas, dispersão; professor entra na sala e é como se não tivesse entrado; dá lição e a maioria não faz; quando vem professora

substituta, é dia de fazer bagunça; alunos não trazem material; se negam a participar da aula; parece que nada interessa; saem no corredor na mudança do professor; fazem bagunça em sala quando não tem ninguém; irmãos entram no meio da aula para pedir material, lanche, dinheiro; riscam carteiras até estragar (com estilete); colocam tachinha na mesa do professor ou dos colegas; ficam comendo durante a aula; mascam chiclete; ficam de boné durante a aula; não vão de uniforme; pintam carteiras com líquido corretor, escrevem nas paredes; destroem trabalhos de alunos de outros períodos fixados nos murais, sentam de qualquer jeito na carteira; roubam material do colega; passam a perna no colega; entram sem pedir licença; querem ir toda hora no banheiro; respondem ironicamente; saem quando toca o sinal e o professor ainda está explicando, se levantam e falam com o outro (VASCONCELLOS 1998, p.13).

Esses comportamentos são evidenciados como uma incapacidade de o aluno se ajustar às normas e padrões esperados pela escola e pela sociedade.

1.2 Evolução do conceito de (in) disciplina nas sociedades ocidentais e na educação brasileira

Pode-se dizer que há uma disciplina familiar, como há uma disciplina escolar, militar, religiosa, desportiva, partidária, sindical etc, cada qual com sua especificidade e um fundo ético de caráter social que resulta das relações em concorrência para a harmonia social. Dessa forma, não se pode falar em disciplina ou indisciplina escolar independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre (ESTRELA, 1994).

De acordo com a autora, a evolução do conceito e das práticas disciplinares nas sociedades ocidentais de raízes culturais greco-latinas e judaico-cristãs, segue, grosso modo, as mesmas etapas e obedece a princípios semelhantes. Tal evolução teria feito parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e que chegou a uma concepção que valoriza, sobretudo, a interioridade e o engajamento livre do indivíduo.

A idéia de necessidade de uma ordem e de uma harmonia exterior é uma conquista do pensamento grego que considerava que a harmonia que cada indivíduo deve realizar em si próprio e na polis é o reflexo da harmonia e da ordem do cosmo em que se insere. Além do pensamento grego, também o cristianismo relaciona a ideia de ordem à harmonia. Ao introduzir as noções de progresso e de homem como sujeito individual da História, o pensamento cristão acentuou a noção de interioridade e a ideia de uma disciplina que exige a adesão íntima do homem de boa vontade. Na medida em que o cristianismo assinala à vida humana um fim transcendente ligado à procura do

reino de Deus, o conceito de disciplina fica afetado de uma carga ético-religiosa que o marcou durante séculos. As práticas disciplinares sofreram a influência de uma religião que exalta o espírito e desvaloriza a matéria, sendo esta fonte de desordem e de pecado. Dessa forma, se a Renascença gera um novo conceito do homem e um novo ideal educativo, na prática não consegue libertar a educação de uma disciplina que leva a frenar espontaneidade em nome da racionalidade e da espiritualidade. A carga ético-religiosa ligada ao conceito de disciplina perdurou até século XIX, apesar do laicismo que ia abrindo caminhos nos países ocidentais. Ela tende a desvanecer-se gradualmente no século XX, com as novas concepções educativas que põem em causa a educação tradicional e os seus fundamentos filosóficos e com as condições de vida a que não foram alheios os conflitos mundiais. Assim, essa carga ético-religiosa dará lugar a um vazio axiológico ou se transformará em carga ético política na Educação Nova e, sobretudo, na educação de inspiração socialista (ESTRELA, 1994).

Ao longo da história da educação brasileira, algumas formas disciplinares se fizeram presentes no discurso pedagógico, inspiradas por diferentes tendências educacionais; cada nova tendência trazia um novo modelo para o trabalho escolar e para as formas de lidar com a indisciplina.

No Brasil, até 1930 predominou a concepção “humanista” de educação na qual se distinguem duas vertentes: a religiosa e a leiga. A tendência religiosa humanista tradicional tem bases essencialmente religiosas e encontra suas raízes na Idade Média. A grande influência desta corrente chegou aqui por meio da Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, uma das maiores e poderosas instituições que a igreja possuiu. É importante ressaltar que a Ordem dos Jesuítas não perseguia inicialmente apenas fins educativos, mas também confissão, pregação e catequização da população indígena. Depois, criaram as escolas elementares que se estendiam também para os filhos dos colonos. A partir daí outros cursos passaram a ser ministrados para os homens da classe dominante (SAVIANI, 1983).

A educação era regulada pelo *Ratio Studiorum* (Planos de Estudos), aprovado em 1599, após um longo período de elaboração e experimentação. A educação era ministrada nos colégios, cada um dirigido por um reitor, assistido por um prefeito de estudos, encarregado de dirigi-los e inspecionar os professores (SZENCZUK, 2004).

Os métodos oriundos da educação humanista consistiam em memorização, expressão e imitação, métodos predominantemente verbais e o conteúdo compreendia a

formação em latim e grego, em filosofia e teologia. Com relação à disciplina, pode-se dizer que era baseada

[...] na emulação e na competição, fomentadas de vários modos: individualmente, tendo cada aluno um êmulo com quem competir, e coletivamente, dividindo-se as classes em dois grupos rivais, com denominações próprias [...]. Mas a emulação se acompanhava, em sentido negativo, da obediência e da submissão mais completas, mantidas por permanente vigilância, da qual participavam os próprios alunos, por meios das delações e espiões impróprios de toda educação moral sadia (LUZUARIGA, 1987, p.119).

A prática do professor era centrada na palavra. Prevalecia a autoridade do professor que exigia dos alunos atitudes receptivas e impedia qualquer comunicação entre eles durante as aulas. Assim, a disciplina era imposta, e o aluno deveria estar em silêncio, atento e ser obediente e respeitador, reservando o lugar central ao mestre organizador das ações pedagógicas.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a estrutura administrativa do ensino no Brasil se desfez, alterando a forma de organização da educação. Neste contexto, a reforma do Marquês de Pombal, ministro português, iniciada uma década após a expulsão dos jesuítas, autorizou introduzir leigos no ensino. A filosofia jesuítica para a disciplina ainda prosseguiu no Brasil (SZENCZUK, 2004). Como assinala Sodré (1967) citado por Romanelli (1984, p. 36),

[...] embora parcelado, fragmentado e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizadas nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.

Este cenário educacional no Brasil até 1930, marcado pela velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular, refletia na estrutura e organização da sociedade. Essa estrutura começou a dar sinais de ruptura devido aos movimentos culturais e pedagógicos em favor das reformas mais profundas (SZENCZUK, 2004).

A partir de 1920, as idéias da chamada “Escola Nova” começaram a ser difundidas no Brasil. Segundo Gadotti (1996, p.142) essas idéias representam o mais “vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa”.

A educação brasileira dos anos 1930 a 1945 trava um conflito entre a chamada Educação Nova e Escola Nova. Esboça-se aqui, do ponto de vista filosófico, outra visão de homem, ou seja, uma visão centrada na existência, na vida, na atividade (SAVIANI, 1983).

O conceito de disciplina, a partir da difusão das idéias da Escola Nova, sofre alterações significativas, uma vez que “o fato de centrar o ato pedagógico no aluno e em sua atividade produziu como consequência um deslocamento da questão para a organização das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos” (SZENCZUK, 2004, p. 38). Nessa perspectiva, o foco da discussão sobre a (in)disciplina passa a ser o desenvolvimento psicológico do aluno e de suas habilidades de conviver com o grupo e se organizar no trabalho escolar.

O período de 1954 a 1960 foi predominado pela tendência humanista moderna e foi marcado pela mudança do modelo econômico e influenciado pelo início da internacionalização da economia. Os aspectos relevantes para compreender o conceito de (in)disciplina educativa e escolar deste período até quando prevalece na educação o que se denomina de tendência humanista moderna relacionam-se aos princípios de respeito ao desenvolvimento da criança (SAVIANI, 1983). Nesta tendência, “a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LUCKESI 1994, p.58). O movimento escolanovista não chegou a se objetivar como hegemônico nas práticas escolares e exerceu pouca influência nos procedimentos adotados nas escolas.

Já ao final dos anos sessenta configurou-se a tendência “pedagogia tecnicista” que invocava os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Neste contexto, em meio o regime autoritário instaurado no Brasil, a educação é tomada como recurso capaz de promover o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra. Nessa tendência, a (in)disciplina está relacionada à idéia de comportamentos desejáveis e treináveis. As escolas tinham como um de seus objetivos o desenvolvimento de atitudes nos alunos que, juntamente com os conteúdos e habilidades, resultavam em notas (SAVIANI, 1983).

Entre o período de 1960 e 1970 emerge, paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, um conjunto de estudos denominado por Saviani (1983) de “tendência crítico-reprodutivista” representada pelas teorias de Bourdieu e Passeron. Tal tendência estava pautada na idéia de que escola reproduz, em seu interior, as relações

sociais, seja por meio da formação da força do trabalho, seja pela inculcação da ideologia dominante, exercendo uma violência simbólica. Do ponto de vista da pesquisa educacional, os estudos sobre as relações de poder na escola ganharam força, e a partir do conceito de “resistência” pode-se ampliar as possibilidades de entender a (in)disciplina escolar (SZENCZUK, 2004).

Em meados dos anos 80 nota-se o surgimento de outra tendência, a “progressista”, referenciada na teoria Crítico-Social dos Conteúdos (SAVIANI, 1983). Nessa tendência propôs-se elaborar uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada e valorizar a ação pedagógica como prática social. Parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A escola aqui é vista como mediadora entre o individual e o social, pois ela tem que garantir aos alunos a aquisição dos conteúdos e a análise de modelos sociais que irão fornecer a eles instrumentos para a participação na democratização efetiva do ensino e da sociedade. A disciplina, nessa tendência, ganha o sentido de vivência, pelo aluno, de um modelo de interação, de ajuda mútua, de respeito aos outros, dos esforços coletivos, da autonomia nas decisões. O professor assume, como autoridade, o papel de intervir e levar o aluno a acreditar nestas possibilidades, a relacionar-se com a classe e perceber os conflitos. Sendo assim, a disciplina torna-se uma consequência do encaminhamento adotado, do estímulo, da motivação (LUCKESI, 1994).

De 1990 até os dias atuais, algumas críticas circulam no meio educacional em relação ao modo que a escola organiza e conduz seu trabalho no que diz respeito às ações pedagógicas e à maneira de enfrentar os problemas relativos à indisciplina. Estaria a escola passando por uma “crise da educação”, e sem destoar da conjuntura histórica mais ampla que a perpassa, encontra na indisciplina uma fonte de instabilidade do seu projeto normativo e pedagógico que vem sendo elaborado há séculos (GARCIA, 2006).

1.3 Fatores que acarretam a (in)disciplina escolar

De acordo com Aquino (1996), a indisciplina escolar não é um fenômeno estático; ao contrário, está relacionada a um conjunto de valores e expectativas que variam e mudam ao longo da história, nas mais diferentes culturas da sociedade. Além disso, pode ser observada em diversas classes sociais, instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social.

Conforme o autor há várias explicações para a indisciplina escolar, uma vez que as causas desse fenômeno podem estar relacionadas a diferentes fatores. Aquino (2003) classifica esses fatores em Sociologizantes, Psicologizantes e do Campo Pedagógico. Como fatores Sociologizantes o autor faz referência à família e às mudanças da sociedade, além de outros aspectos externos ao indivíduo. A indisciplina, desse ponto de vista, é tida como fruto das condições sociais e familiares hostis e desfavoráveis. Os fatores Psicologizantes referem-se àquilo que o indivíduo traz consigo, como, por exemplo, os problemas emocionais, psicológicos, imaturidade. Com relação aos fatores do Campo Pedagógico, o autor faz referência à própria escola (a gestão, organização, currículo, atuação dos professores, as formas de lidar com indisciplina, as atividades pedagógicas e estrutura) como responsável pelos atos indisciplinados.

Alguns dos fatores citados nessa classificação - sociedade, família, fatores psicológicos, a influência da mídia e a escola - serão detalhados a seguir. Ressalve-se que apesar de serem apresentados separadamente, todos estão imbricados quando se tenta explicar o fenômeno da indisciplina escolar.

1.3.1 A organização da sociedade contemporânea e a crise de valores e sentido social

A sociedade brasileira passou por profundas mudanças notadamente a partir da segunda metade do século passado. De predominantemente rural, tornou-se urbana (com desenraizamento econômico, cultural, afetivo e religioso), havendo um acelerado processo de industrialização e de expansão das telecomunicações. A economia tornou-se baseada na produção de bens de não primeira necessidade (automóveis de luxo) e os meios de comunicação concentraram-se nas mãos de poucos e poderosos grupos (VASCONCELLOS, 1998). Essas mudanças, segundo o autor, ocasionaram a crise ética (corrupção, falta de projeto nacional), a economia recessiva (investimento na especulação financeira ao invés de produção), a concentração de renda e o desemprego (reflexos do modelo econômico).

Nesse processo as pessoas foram induzidas ao consumo e à satisfação imediata do prazer. Isso influenciou profundamente a dinâmica familiar, pois levou o homem a trabalhar mais e colocou a mulher no mercado de trabalho, acarretando a diminuição do tempo (quantitativo e, sobretudo, qualitativo) de dedicação ao convívio

com a família (VASCONCELLOS, 1998). Para Silva (2005), essas mudanças fizeram com que pessoas se sentissem perdidas quanto ao amanhã que sonham para si e para seus semelhantes e, muitas vezes, por não saberem ou não refletirem sobre o quê e em quem acreditar, os pais julgam-se ignorantes quanto à maneira de educar seus filhos e ensiná-los a viver em sociedade.

Nesse contexto, para Vasconcellos (1998, p. 55), torna-se evidente que a atual forma de organização da sociedade é um dos “determinantes da indisciplina” e que esta “seria a base de todas as outras indisciplinas”. Importa dizer que a organização social “não se concretiza por si só”, e sim, “pela mediação dos diferentes agentes (professores, alunos, pais, diretores, governantes, etc)”. É a tomada de consciência daquilo que nos é imposto socialmente que “abre espaço para a luta, a resistência, a busca de uma contra determinação”.

Ao olharmos para o cenário do funcionamento da sociedade contemporânea e focarmos o perfil das instituições existentes ou daquelas que estão nascendo, podemos verificar que a escola está no epicentro de uma crise institucional provocada por uma mudança da lógica do capitalismo atual e da cultura que o acompanha. Justo (2005) assinala que aquele capitalismo que antes precisava da produção fabril, da acumulação e concentração tanto das riquezas materiais, hoje estaria com outras necessidades, tais como a intensificação do ciclo de produção, a expansão da circulação do capital exigindo cada vez mais o alargamento de fronteiras geográficas e psicossociais, o aumento da velocidade e a movimentação cada vez maior de mercadorias, de capital, de subjetividade e de mão-de-obra. Assim, tais necessidades da economia capitalista atual estariam produzindo outra lógica de organização e funcionamento da sociedade: não se trataria mais de confinar o sujeito em espaços fechados, mas de colocá-lo em espaços abertos, conforme assinala Deleuze (1992), citado pelo autor.

Para Justo (2005, p.30),

A sociedade hoje não funcionaria mais sob a lógica do confinamento, da concentração, da associação, da manutenção do sujeito em cercados geográficos e psicossociais e nem mesmo sob a lógica da disciplina, entendida como uma docilização obtida através de uma vigilância direta exercida mediante o olhar próximo do outro e de medidas coercitivas e repressivas. Funcionaria, isto sim, sob a lógica do confinamento, de dispersão, de retirada do sujeito de espaços fechados e de sua colocação em espaços abertos.

Conforme o autor, toda aquela política anterior de contenção, enclausuramento, repressão, vigilância, ou seja, de fixação do sujeito em espaços

geográficos e psicossociais delimitados e estáveis estaria sendo substituída por uma política de dispersão dos sujeitos por diferentes lugares, gerando, assim, a movimentação cada vez mais intensa, a habitação dos espaços abertos e instáveis, a desterritorialização e o desenraizamento, ou seja, instaura-se uma lógica que tende a substituir o sedentarismo pelo nomadismo em todos os planos da vida.

A vida de outrora era fortemente situada num determinado lugar, como a cidade, a casa, a família, a empresa, o trabalho, a profissão, ou seja, uma vida estável, que mesmo na pobreza, era assentada em vínculos sólidos, duradouros e produtores de proximidade entre as pessoas. Hoje estaria havendo lugar para um novo modo de vida, marcado pelo abrandamento, pela fragilização e pela provisão de vinculações do sujeito a territórios sociais e afetivos. Em outras palavras, pode-se dizer que as pessoas vivem hoje numa condição de provisão, de diluição de vínculos e de rarefação de todo tipo de assentamento geográfico e psicossocial. O sujeito sedentário de outrora, estabelecido num determinado lugar, com domicílio fixo, família indissolúvel, jurado de amor eterno e preservador dos laços conjugais, filiado solidamente a crenças (religiosas, científicas, filosóficas ou ideológicas) era também sedentário em sua “identidade”, ou seja, preservava, se reconhecia e era reconhecido por certas estabilidades e continuidades de pensamentos, condutas, valores e manifestações afetivas. O sujeito contemporâneo já não é aquele fixo, identitário, mas, sim, aquele que vive em constantes transformações de idéias, pensamentos, crenças, valores, condutas, relações afetivas (JUSTO, 2005). Em outras palavras,

A sociedade não quer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno... Requer, ao contrário, um sujeito flexível, criativo, fragmentado, impulsivo, aventureiro, múltiplo. Um sujeito que possa transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, migrando também internamente, percorrendo todos os seus espaços interiores, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas, cognitivas e executivas, acelerando ao extremo o ritmo de seu funcionamento (JUSTO, 2005, p.31).

O sujeito está se tornando cada vez mais individualizado, e consequentemente “liberado” das amarras do sedentarismo e das vinculações estreitas a outros, pois, segundo o autor, a sociedade atual faz com os indivíduos circulem como engrenagens capazes de executar seu movimento com autonomia e auto-suficiência, ajustando-se rapidamente a cada nova exigência ou necessidade; portanto, sendo mais produtivos e interessantes para o capitalismo atual, sem limite de tempo e espaço para ser funcionalizado ao máximo dentro da nova ordem social, econômica e política.

Ao comparar as condições de existência na modernidade, Bauman (1998) afirma que a sociedade moderna, ao associar sólida e firmemente o sujeito mediante seu confinamento em instituições típicas desse período, como a família, a empresa, a escola, o sindicato e tantas outras, exigia dele uma renúncia individual em prol do coletivo, reprimindo fortemente o individualismo. A sociedade contemporânea, ao contrário, não exige renúncia, porém, em troca, o coloca na total insegurança, jogando-lhe totalmente sobre os ombros as responsabilidades pela sobrevivência. Para o autor, a coletividade e compromisso com o outro estão sendo cada vez mais enfraquecidos ficando assim a mercê da lógica do sistema, que hoje está dando lugar à sociedade do controle capaz de vigiar o sujeito em movimento por meio de equipamentos de vigilância e controle, produzidos com o avanço da tecnologia, dispensando assim, as antigas estratégias baseadas no olhar direto e pessoal.

Pode-se notar também que a desmontagem de instituições fechadas e instáveis é bastante notável na atual política de desconfinamento. Como exemplo disso, podemos tomar a casa e a família tradicionais que, segundo Justo (2005, p.33), estão sendo substituídas por “organizações polimorfas e oscilatórias, habitadas por figuras mais transitórias e instáveis, chegando a se configurar como um lugar de alta rotatividade ou de passagem, e não mais de permanência e fixação”.

Menin, La Taille, Tognetta e Vinha (2009), entre outros autores apresentam uma outra visão que nos leva a refletir se realmente estamos vivendo uma crise de valores. Conforme esses autores, estamos em época de valores em crise e não tanto de crise de valores. Mas o que é crise de valores e valores em crise?

De acordo com Menin e La Taille (2009, p. 9-10) “crise de valores seria a ‘falta de valores’ dos membros de uma sociedade, ‘a inversão de valores’ que acometeria a maioria dos cidadãos, ou a ‘anomia’ que destruiria as relações humanas”. Isso porque o sujeito age somente de acordo com seus interesses e necessidades, não se preocupa com as regras, leis da sociedade ou normas de conduta. Já valores em crise são definidos por Tognetta e Vinha (2009, p. 36) como “a substituição dos conteúdos dos valores, ou seja, de morais, por valores estranhos ou até contrários à moralidade”.

Do ponto de vista de Menin e La Taille (2009, p. 11), a moral não está morta e sim está num processo de mutação. Conforme os autores, estamos “vivendo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas”.

1.3.2 A Família

Justo (2005), Oliveira (2005) e Vasconcellos (1998), entre outros, destacam a família como um dos contribuintes para a indisciplina escolar. Segundo esses pesquisadores as práticas desenvolvidas no ambiente familiar exercem influências na formação e nas atitudes da criança, uma vez que as crianças observam os adultos e os têm como exemplos. Segundo Justo (2005, p. 38), as pessoas com as quais as crianças convivem, sejam elas, pais, avós, padrinhos etc, são

considerados esteios da produção de subjetividades, da formação de vínculos psicossociais rígidos, estáveis e duradouros, responsáveis por sua educação e que a influenciará em sua conduta, nos valores e conhecimentos territorializados, visando à reprodução de estruturas sócio-afetivas voltadas para a fixação do sujeito num dado modo de agir, de pensar e sentir.

Rappaport (2006) afirma que durante a infância, os pais representam as figuras centrais da afetividade, são protetores, sabem encontrar soluções para as dificuldades, têm o poder de tomar decisões sobre a vida dos filhos. A partir dessas relações com os pais, a criança vai desenvolver um sentimento de identidade, vai aprender a se conhecer. Formará uma idéia de si, da sua aparência, das dimensões de seus movimentos corporais, de suas características psicológicas, seus desejos, suas capacidades e limitações. A autora salienta que no processo de formação da criança, o conteúdo do diálogo, a entonação da voz que a criança ouve, as palavras de afeto, de amor ou de rispidez, agressividade ficarão nela marcados, contribuindo para o desenvolvimento da auto-estima, da confiança em si mesma e da qualidade do afeto e do respeito aos pais. Além disso, sentimentos opostos como dúvidas, angústias e mal-estar, comportamentos indisciplinados no caso das famílias infelizes e desestruturadas, poderão ser refletidos na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, professores e outros.

De acordo com Newcombe (1999) a socialização é o processo pelo qual as crianças adquirem comportamentos, habilidades e motivações, valores, convicções e padrões característicos, apropriados e desejáveis em sua cultura. No processo da socialização, além dos pais, é preciso tomar como integrantes os irmãos, colegas, professores, membros do clero, assim como a televisão e outros meios de comunicação. Embora todos esses agentes possam influenciar a criança, normalmente a família é a

parte mais saliente do ambiente da criança. Por essa razão, o ambiente familiar geralmente é considerado como o agente primário e mais poderoso da socialização, com o papel-chave de moldar a personalidade, as características e as motivações; de guiar o comportamento social; e de transmitir os valores, convicções e normas que podem variar de uma cultura para outra. As práticas e as técnicas de disciplina dos pais refletem a sua personalidade e o seu sistema de convicções. Pais emocionalmente maduros e bem ajustados tendem mais a reagir com sensibilidade e aconchego aos sinais e necessidades de seus filhos do que pais que são menos saudáveis psicologicamente. Exemplo disso são os efeitos adversos no desenvolvimento dos filhos de mães deprimidas que criam um ambiente familiar caracterizado por desordem, hostilidade, rejeição. Já práticas sensíveis promovem segurança emocional, independência, competência social e sucesso intelectual.

Além do impacto da personalidade e das práticas dos pais sobre os filhos, outro aspecto do ambiente familiar, apontado por Justo (2005) como gerador de comportamentos indisciplinados, deve-se às transformações do conceito tradicional de família. De acordo com autor, há famílias que lutam para conservar a moral, a boa conduta em seus lares, mas há também aquelas que, ao contrário, estão desorientadas, desestruturadas, e cujos responsáveis não supervisionam atentamente a conduta de seus filhos e não promovem uma rotina estável que favorece a aquisição de hábitos virtuosos e outros atributos morais. E ainda há famílias que praticam ações de agressões, abandono e descuido, deixando para a escola, na maioria das vezes, toda a responsabilidade de uma educação geral, ficando a cargo do professor ensinar às crianças desde amarrar os sapatos, dar iniciação religiosa até colocar limites e desenvolver hábitos básicos para a sua conduta em sociedade. Nesse sentido, Aquino (2003, p. 43) esclarece que

os professores têm sido cada vez mais convocados a compartilhar questões de cunho privado (afetivas e/ ou atitudinais) do alunado, antes circunscritas apenas no âmbito familiar e, por isso, é bastante comum, acreditarem que alguns alunos de fato padeceriam de falta de infra-estrutura moral para o trabalho escolar. Daí os professores imaginarem que seria necessário ensiná-los, sem cessar, padrões de conduta e assemelhados – função esta suplementar à docência que teria sido negligenciada pela família.

É claro que o comportamento da família sofre influências do meio social; o mesmo processo histórico-social que vem modificando a sociedade, instituições, organizações sociais e a família reflete no comportamento do aluno na escola, na

relação entre os colegas e professores. Para Aquino (1996, p.98) “é impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito”. Segundo esse autor, para resgatar a afetividade de sua função educativa, a estrutura familiar precisa adaptar-se às novas circunstâncias e normas, sem deixar, no entanto, de constituir um modelo de referência para seus membros. Modelo este que, se constituído de um bom relacionamento, respeito mútuo, valores entre pais e filhos, facilitaria a criação de um clima de equilíbrio emocional dentro de casa e, consequentemente, contribuiria para o bom comportamento e desempenho dos filhos na escola.

1.3.3 A mídia

Estamos vivendo numa era globalizada em que cotidianamente são apresentadas às novas gerações diferentes inovações tecnológicas. Nessa era, é notório o fortalecimento dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão que está presente em praticamente todos os lares e que ocupa boa parte do tempo de lazer das crianças. Segundo Silva (2004, p.67), a televisão tornou-se uma agência socializadora, ou seja,

a função, antes quase que de responsabilidade única dos pais, passou a ser desempenhada pela televisão, qual seja: educar nossas crianças e adolescentes, tanto no sentido informativo (veiculação dos conteúdos e valores que devem priorizar) quanto no formativo (a própria maneira de desenvolver o raciocínio e de agir consigo e com as demais pessoas).

Os meios tecnológicos de comunicação de massa, principalmente a mídia televisiva, exibem programas de entretenimento e também educativos, mas exibem e enfatizam com veemência, por meio de programações como novelas, filmes e noticiários, cenas de sexo, de rebeldia e de indisciplina representadas por jovens, seja no lar ou na escola, além da violência que acontece frequentemente na sociedade. A televisão também apresenta programas em que os indivíduos são usados como objeto de sarcasmo. Até os programas infantis não fogem a essa concepção, pois da mesma forma que mostram valores, exibem também a violência e maus comportamentos. É claro que as crianças não são esponjas receptivas a tudo que vêem, mas podem imitar o que assistem (SILVA, 2005).

Muitas pessoas defendem que a responsabilidade de educar não é das emissoras e sim dos pais que não selecionam os programas que as crianças podem assistir. Atribuem a falta de limites das crianças e dos jovens à suposta permissividade dos pais, ou seja, as crianças assistem tudo o que querem porque os pais permitem (AQUINO, 1998).

1.3.4 Fatores psicológicos e emocionais: carência afetiva e distúrbios de atenção

A questão da indisciplina também pode ter origem advinda de fatores psicológicos ou emocionais que acarretam a falta de atenção e concentração na aula. O distúrbio de atenção faz com que a criança ou adolescente apresente atitudes como hiperatividade, prejudicando sua capacidade de atenção e concentração (OLIVEIRA, 2005). Muitos educadores assemelham o aluno hiperativo ao aluno indisciplinado porque a hiperatividade caracteriza-se por um conjunto de condutas consideradas inadequadas, como a dificuldade de concentração na execução das atividades escolares, a movimentação física excessiva em sala de aula, os comportamentos de violência e autoviolência aparentemente injustificados e o rendimento escolar muito aquém do esperado. Assim, essa descrição médica é semelhante à empregada pelos educadores que rotulam os hiperativos como desatentos, violentos, dispersos e agitados. Em muitos casos, “a hiperatividade é muito mais um rótulo do que uma doença” (SILVA, 2005, p.114), uma vez que esse termo tem se prestado a “incentivar” a instituição escolar, sua política educacional, na determinação das causas das condutas de indisciplina.

Além da hiperatividade, outras causas do déficit de atenção em crianças e adolescentes são os problemas visuais, auditivos e o rebaixamento mental. Esses fatores fazem com que as crianças, na maioria das vezes, fiquem desinteressadas e não prestem atenção na aula e, consequentemente, levam-nas a ficar ociosas e, então, a apresentar atos e comportamentos indisciplinados, atrapalhando o seu aprendizado e dos demais alunos (SILVA, 2005).

Outro fator de ordem psicológica que também leva à indisciplina está associado à idéia de uma carência psíquica do aluno. Entretanto, vale advertir que este fenômeno não pode ser pensado como um estado ou uma predisposição particular, isto é, um atributo psicológico individual (e, no caso, patológico), mas de acordo com seus determinantes psicossociais (AQUINO, 1996). Segundo o autor,

a indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares. De uma forma ou de outra, a gênese do fenômeno acaba sendo situada fora da relação concreta entre professor e aluno, ou melhor, nas suas sobre-determinações. (AQUINO, 1996, p. 48).

A carência de atenção e afeto pode manifestar-se na forma de comportamentos indisciplinados na escola como agressividade/rebeldia, ou apatia/indiferença, ou ainda, desrespeito/falta de limites. Tais comportamentos podem ser tentativas para chamar a atenção dos colegas e, principalmente, dos professores (AQUINO, 1996; OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2005) propõe que o professor poderia proporcionar uma relação mais afetiva com a turma, demonstrando seu interesse pelos alunos, tratando-os como pessoa, mostrando-lhes que estão sendo notados. Para isso, não se pode tratar os alunos como um amontoado de crianças sem particularidades. Segundo a autora, “o vínculo afetivo em sala de aula é fundamental para que o trabalho flua” (p 59). O professor e a escola, pelo menos diante de casos problemáticos, precisam dar respostas que não podem limitar-se a cumprir objetivos de ordem cognitiva, a informar e cumprir programas. É necessário que o professor assuma novos papéis, em especial, a vertente afetiva, concretizada na disponibilidade para ouvir, na tentativa de compreender as emoções do aluno.

1.3.5 A escola

A escola, nas últimas décadas, passou por transformações que, segundo Oliveira (2005, p.71), interferiram diretamente em sua dinâmica, aumentando, assim, a incidência de casos de indisciplina. Verificam-se mudanças na escola, por exemplo, no aumento do número de vagas para o ensino fundamental e médio nas escolas públicas, nas classes numerosas, escolas superlotadas, falta de material didático, sistema de avaliação do rendimento dos alunos, remuneração insatisfatória, dentre outros. Tais transformações ocorreram sem que a estrutura básica garantisse aos alunos acomodação adequada, condições dignas de trabalho aos professores, cursos de preparação com as diferentes realidades dos educandos e, consequentemente, repercutiram na qualidade da educação oferecida.

De acordo com Vasconcellos (2003), o ofício do professor exige negociação constante, quer com relação à definição dos objetivos e às estratégias de ensino e

avaliação, quer com relação à disciplina, pois esta, se imposta autoritariamente, jamais será aceita pelos alunos. Uma das dificuldades dos professores é estabelecer esse diálogo com os alunos e criar normas para amenizar o problema da indisciplina. Isso acontece porque, segundo Aquino (1996), muitos professores não estão preparados para a educação dessa nova geração e não conseguem estabelecer um vínculo com esse aluno que apresenta problemas de comportamento em sala de aula. Assim, alunos e professores desencadeiam na escola uma relação de conflitos.

Oliveira (2005, 72) destaca que a escola tornou-se um lugar desagradável para muitos alunos, e passou a ser somente uma imposição dos pais e uma obrigação, uma vez que ela não tem atrativos. Nesse contexto, a aprendizagem e o conhecimento passaram a ser ignorados pelos alunos. Outro fator que repercute na perda de valor da escola perante seus alunos é que hoje a escolarização não é mais percebida como garantia de ascensão econômica e social. Muitos daqueles que se qualificaram estão, hoje, a mercê do desemprego.

Contudo, segundo Aquino (1996, p.48)

Independentemente de qualquer argumento contrário, temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) ascender ao status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos. O acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania, para além de uma sobrevivência mínima, a mercê do destino, da fatalidade, enfim.

Como vimos, o conceito e as práticas disciplinares mudaram com o passar dos anos. Na busca da compreensão deste problema, não se pode desvincular a evolução do conceito de indisciplina da história da sociedade, da família, da escola. O comportamento indisciplinado do aluno não resulta de fatores isolados (como exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor e dos pais, da violência da sociedade atual, etc.), mas sim, da multiplicidade de influências que recaem sobre eles ao longo de seu desenvolvimento e da história da sociedade na qual o indivíduo está situado.

CAPÍTULO II

INDISCIPLINA ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS

O modo pelo qual se interpreta a indisciplina acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, uma vez que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seu desempenho na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (REGO, 1996).

Pesquisas sobre o tema tornam-se mais evidenciadas nas últimas décadas e apontam uma pluralidade de abordagens disciplinares decorrentes de diferentes paradigmas de investigação, o que, consequentemente, reflete na concepção das suas causas e do seu possível tratamento, ou seja, da amenização do problema (ESTRELA, 1994).

Considerando a produção teórica sobre as tipologias e abordagens do fenômeno disciplina/indisciplina, apresentarei as mais comumente citadas na literatura, a partir das quais procurarei compreender as concepções sobre indisciplina dos professores sujeitos desta pesquisa e a forma como lidam com ela. Entendo que a forma como tratam esse problema está relacionada com a forma como o interpretam, isto é, com os conceitos, causas, formas de prevenção e solução do problema da indisciplina. Serão apresentadas as abordagens (1) sociológica, (2) psicológica com enfoque psicanalítico, cognitivista e comportamentalista, (3) pedagógica e (4) sócio-histórico-cultural.

2.1 A abordagem sociológica

De acordo com Souza (2005), nos estudos sociológicos, duas abordagens auxiliam na compreensão da disciplina/indisciplina escolar: a teoria de Émile Durkheim e a teoria de Karl Marx.

A teoria de Durkheim interpreta a disciplina como moral da classe, como a moral propriamente dita, ou seja, é a disciplina do corpo social. Já a teoria marxista advoga a ordem dominante na escola é a mesma da sociedade capitalista, ou seja, a ordem da dominação, o que explica e legitima a indisciplina (ESTRELA, 1994, p.78).

Souza (2005) assinala que Durkheim é considerado o pioneiro do estudo sociológico da escola e da sala de aula. Em 1961, o sociólogo escreveu “A educação moral”, obra considerada como a primeira análise sociológica da sala de aula, vista como uma pequena sociedade. De acordo com Gomes (1985), nesta obra, Durkheim afirma que a função da escola é preparar a criança moralmente para se integrar à sociedade. E para que a escola consiga fazer isso, tal prática se dará por um sistema disciplinar constituído pela autoridade, ou seja, contará com a influência de uma pessoa com um poder moral capaz de desenvolver na criança o autodomínio para que esta tenha habilidades para se integrar à sociedade.

Segundo Estrela (1994), para Durkheim, em cada época a educação serviu como instrumento na formação de sujeitos necessários àquela sociedade. Seria ingênuo supor poder educar os filhos à maneira como cada um deseja, pois há costumes presentes no mundo social que os indivíduos são obrigados a aceitar; desrespeitar os costumes implica a formação de adultos em desarmonia com seus contemporâneos. A normalização dos indivíduos torna-se, assim, necessária para facilitar o controle sobre os corpos, para se criar as características esperadas no indivíduo; é uma certa homogeneidade destes que permite a existência da sociedade. A educação contribui nesse processo, pois perpetua e reforça as homogeneidades, buscando fixar nas crianças certas similitudes essenciais que são desejadas pela vida coletiva. Sendo assim, as disparidades entre os alunos em relação às características esperadas tornam-se um problema, principalmente para o professor. A disciplina torna-se, nessa teoria, “não um mero recurso para assegurar a ordem na sala, mas ela representa a moralidade da sociedade e uma preparação para a vida adulta” (GOMES, 1985, p. 57). Nesta concepção, a disciplina é unilateral e externa e a autoridade moral é a qualidade essencial do educador.

Na teoria marxista,

a indisciplina, explica-se e legitima-se como uma expressão de luta de classes contra a dominação de valores de classe favorecida economicamente, seria uma contra-cultura dos alunos advindos de meios desfavorecidos economicamente. A perspectiva marxista fundamenta-se em pesquisas microsociológicas, que destacam o papel do professor estimulador da indisciplina do aluno, já que indisciplina, concebida como desvio à regra estabelecida, é estimulada por valores arbitrários da classe dominante, da qual o professor é representante. (SOUZA, 2005, p. 28).

Para Estrela (1994), essa perspectiva desculpabilizadora do aluno e culpabilizadora da sociedade e da escola é reforçada pelos resultados de diversas investigações realizadas em sala de aula que identificam o professor como promotor da indisciplina do aluno. A indisciplina, desse ponto de vista, é um desvio à regra estabelecida que traduz um sistema complexo e mutável, e que exige do aluno aprendizagem de códigos tácitos para os quais alguns não estão preparados para compreender.

Dentro dessa perspectiva destacam-se as contribuições dos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982). Para os autores, a indisciplina do aluno é uma resistência à atuação reprodutivista da escola que desenvolve uma violência simbólica sobre aqueles oriundos das classes desfavorecidas ao perpetuar as desigualdades sociais. Essa forma de violência encontra-se camuflada e imperceptível nas ações de quem a executa, bem como por quem a sofre, porque ela não é evidente de forma física, mas está presente de forma simbólica, sutil, transfigurada.

Na escola, a transmissão da cultura dominante, por meio dos conteúdos, programas, métodos de trabalho, avaliação, relações pedagógicas e as práticas linguísticas, revela a violência simbólica imposta pelas classes dominantes sobre as classes populares. Cabe aos alunos das classes populares buscarem formas de apropriação desta cultura imposta pela escola. Tal tarefa exige um esforço demais, pois as inscrições presentes *no habitus*² desta classe em pouco ou quase nada condizem com a cultura que a escola tenta impor. Assim, a violência simbólica ocorre por meio da ação pedagógica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.

² Bourdieu (2002, p. 165) define o *habitus* como “sistema de disposições duráveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a estrutura, as práticas e as representações que podem estar objetivando “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-los, mas ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro”.

Esta impõe representações ou significações das classes dominantes como legítimas, gerando um sentimento de naturalização, ou seja, o consentimento dos que estão submetidos a ela. Isso acontece porque, segundo Bourdieu e Passeron (1982), a ação pedagógica é institucionalizada, isto é, o sistema escolar trabalha a equidade formal. A equidade formal mascara e justifica a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida. Desta forma, o sistema de ensino contribui tanto para perpetuar as desigualdades quanto para ao mesmo tempo legitimá-las, ou seja,

Numa formação social determinada, o sistema de ensino dominante pode constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar sem que os que exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de forças constitutivas da formação social em que ele exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostas a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.75).

Nessa perspectiva, o sistema educacional garante “a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, [...] dissimulado, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento desta função” (BOURDIEU, 1998, p. 296). Desse modo, o sistema consegue reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada “a cultura” da classe dominante. O processo educativo se torna uma ação coercitiva, e o ato pedagógico um ato de violência, de força uma vez que a escola impõe aos alunos um sistema de pensamentos diferenciais, “padrões”, “esquemas” e “rituais”, “certos códigos de normas e valores” próprios de determinado “sistema de pensamento” que cria neles *habitus* diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. Desse modo, o *habitus* promove aqueles que segundo seus padrões de seleção demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e dos usos do poder. O sistema educacional, investido de poder simbólico, cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão (de modo geral explicada em termos de habilidades e capacidades, mau

desempenho) dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que fazem. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista (SAVIANI, 1995).

Na direção sinalizada por Bourdieu e Passeron, outros autores apresentam contribuições à explicação sociológica do fenômeno da indisciplina, entre eles, Baudelot e Establet. Enquanto Bourdieu e Passeron vêem a indisciplina como uma resistência dos alunos à imposição de um arbitrário cultural a serviço da função reproduutora da escola (ESTRELA, 1994), Baudelot e Establet (1971) vêem a indisciplina como expressão da luta de classes que se manifesta, por exemplo, no uso da linguagem grosseira e em atos de vandalismo. Essa luta, na teoria de Baudelot e Establet, se dá no confronto na escola entre a ideologia da classe dominante (burguesia) versus a ideologia da classe trabalhadora (proletariado), uma vez que a classe dominante por meio da escola tenta “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado” (SAVIANI 1995, p. 38).

Conforme Estrela (1994), correntes de inspiração fenomenológica afirmam existir uma contra cultura dos alunos desfavorecidos, que resistem à cultura dominante da escola, ou seja, a disciplina ou a indisciplina são vistas como formas de reação à continuidade ou à ruptura cultural que os alunos encontram na escola. De acordo com autora, essas correntes sublinham a importância da rotulagem geradora de estigmatização e o aparecimento de subculturas opostas aos valores defendidos pela instituição escola. Nessa compreensão, faz-se uma crítica em relação às abordagens de caráter individualizante e corretivo do ato pedagógico, pois o aluno “deixa de ser o centro de análise dos fenômenos de (in)disciplina, e outras variáveis (normas escolares, postura do professor) do contexto social e pedagógico recebem maior atenção e passam a ser objeto de análise” (ESTRELA, 1994, p.78). O aluno nesta perspectiva é visto como autor-vítima e a indisciplina como resistência, ousadia.

2.2 As abordagens psicológicas

Numa perspectiva psicológica, o enfoque de (in)disciplina se direciona sobre a criança em seu desenvolvimento cognitivo e comportamental e também sobre os mecanismos psicológicos que promovem a aprendizagem de conteúdos e condutas (SOUZA, 2005).

Inicialmente, a abordagem psicológica associava o conceito de disciplina e indisciplina aos conceitos de adaptação e inadaptação das crianças e, por isso, os estudos eram centrados no ensino especial. Assim, a indisciplina era associada a condutas anti-sociais, perturbações neuróticas ou de personalidade. Com o tempo, o campo de estudo das classes consideradas regulares se ampliou, mas o conceito manteve “uma conotação de defectibilidade” (ESTRELA, 1994, p.75).

De acordo com Souza (2005), pode-se dizer que as abordagens de maior repercussão nos estudos sobre a indisciplina escolar, na perspectiva psicológica, são as de enfoque comportamentalista, cognitivista e psicanalítica. Estas serão tratadas a seguir.

2.2.1 Abordagem psicológica com enfoque comportamentalista

A abordagem comportamental procura investigar as variáveis sociais que controlam a indisciplina. Essa tendência deu origem às investigações pluridisciplinar que, integrando diferentes definições, procuram a associação entre a disciplina ou a indisciplina do aluno e os fatores psicológicos sociais ou pedagógicos que as determinam. Nessa abordagem, os estudos baseiam-se na aplicação de instrumentos variados como testes, questionários, escalas e estabelecem correlações entre disciplina e variáveis como Q. I., o insucesso escolar, a origem sócio-econômica e as características do meio familiar, sobretudo as que se referem ao sistema de autoridade. Há, ainda, outras investigações que incidem sobre a raça, a etnia, a idade e o sexo. Nessas investigações, a indisciplina se destaca como um fenômeno essencialmente masculino com maior índice de ocorrência entre a faixa etária dos 14 e 15 anos. Já as alunas são apontadas pelas pesquisas, mais como subversivas do que confrontadoras. Registram-se neste campo de estudos as tentativas de medição da indisciplina, por meios variados, como escalas de avaliação dos professores, índices de suspensão ou de expulsão, registros de incidentes ou índices de perturbação do aluno ou da turma (ESTRELA, 1994).

Grande parte das pesquisas, incluídas nessa linha apontam para uma perspectiva corretiva da indisciplina. Procuram caracterizar o fenômeno para depois descobrir as suas causas e fundamentar uma intervenção eficaz. Dentre essas investigações destacam-se os modelos fundamentados em princípios da aprendizagem social e de condicionamento operante (dos anos 70) que implicam uma análise funcional

do comportamento, ou seja, parte da análise de como o comportamento humano pode ser modelado e reforçado. Como exemplo cita-se a teoria de Skinner, considerado um dos defensores do controle do comportamento operante na educação, que defende o reforçamento como algo que traz benefícios em sala de aula (SOUZA, 2005).

Se a indisciplina é vista como um comportamento indesejável e que precisa ser eliminado ou amenizado, a mudança no comportamento indisciplinado do aluno exige do professor um planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e de modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento (MIZUKAMI, 1986).

Souza (2005) apresenta ações do professor perante a indisciplina tendo como base a teoria de Skinner (1972) e mostra como se pode modificar o comportamento inadequado dos estudantes fazendo-os se comportar de forma desejável. Segundo a autora, o ensino na perspectiva skinneriana seria baseado no reforço seguido imediatamente após o comportamento desejado. Nesse processo, podem ser usadas várias maneiras de mudar o comportamento indisciplinado: modelagem, extinção e punição. No processo de modelagem são usados reforçadores por aproximações cada vez mais próximas do comportamento desejado. Exemplo: o professor usa um reforçador (elogio) para aquele aluno que não fica sentado o tempo necessário para executar as atividades. Esse reforçador é usado quando ele ficar quieto por cinco minutos, depois por dez e assim sucessivamente até que ele fique finalmente uma manhã inteira. No processo de extinção, um comportamento diminuirá se o reforçamento for suspenso, isto é, o professor tem que referir o reforçamento até que o comportamento volte a níveis baixos. Como exemplo, a autora cita: “O aluno que faz fofocas dos colegas, pode desaparecer com este comportamento se o professor ignorá-lo quando apresentar este tipo de comportamento” (SOUZA, 2005, p.32). Já no processo por punição um comportamento diminuirá se for seguido por um reforçamento negativo, ou uma consequência aversiva. No entanto, não se deve entender a punição como o oposto de reforçamento, nem sempre traz melhora de comportamento. Como exemplo, a autora cita aquele aluno que hostiliza a professora. De acordo com essa análise, se esse aluno for mandado para frente da sala de aula, ele poderá parar de hostilizar a professora, mas poderá apresentar outros tipos de comportamentos considerados indesejáveis ou indisciplinados (SOUZA, 2005).

Aqui vale destacar o que Bocchi (2002 citado por BOCCHI, 2007) verificou em seu estudo sobre indisciplina com o uso da punição. Segundo a autora, o uso da punição não é efetivo para eliminar comportamentos inadequados e, muito menos, para instalar novos comportamentos, ou seja, mudanças. Isso a levou concluir que, nesta abordagem, as alternativas de reforçamento serão mais eficazes quando emergidas e determinadas a partir das especificidades da situação que envolve o comportamento indisciplinado, já que a dificuldade está em definir quais seriam os reforçadores mais produtivos para a extinção do comportamento indisciplinado, pois estes estão intimamente relacionados ao momento em que o comportamento ocorre. Cabe ao professor, segundo Souza (2005), discernir quais estratégias podem ou não se constituir em reforços positivos ou negativos.

2.2.2 Abordagem psicológica com enfoque cognitivista

De acordo com Souza (2005, p.33) “o cognitivismo é uma abordagem racionalista do desenvolvimento humano que se preocupa com a formação do homem racional, cognitiva e moralmente, ou seja, responsáveis por suas ações e decisões”.

As pesquisas com enfoque cognitivista da indisciplina são subsidiadas por estudos pautados na Psicologia Genética de Piaget e têm como referência sua obra “O Juízo Moral” (1932-1994) na qual é estabelecida uma relação entre disciplina e o desenvolvimento do juízo moral das crianças. Nessa obra Piaget teve como propósito entender como os indivíduos chegam a construir julgamentos autônomos sobre a moral, ou seja, como as crianças podem refletir e criar conceitos sobre as regras, sobre o bem e o mal, portanto, sobre a moral de maneira independente e democrática.

Para Piaget realizar seus estudos, utilizou procedimentos empíricos mistos: a observação do comportamento da criança e entrevista clínica. Piaget dialogou com as crianças sobre as seguintes temáticas: as regras sociais e a idéia de justiça. Ao dialogar sobre as regras sociais, focalizou as regras de jogo e as regras morais, utilizando principalmente as regras de não mentir e as regras de obedecer às ordens dos mais velhos. Procurou investigar o conhecimento prático das regras pelas crianças e a consciência da validade das mesmas, ou seja, seu caráter social. Ao trabalhar a idéia de justiça, o autor verificou como as crianças adquirem a noção de consciência de justiça, selecionando para este bloco questões de responsabilidade pelos atos e formas de punição consideradas justas e injustas (SOUZA, 2005).

Por meio desses estudos, Piaget observou que o desenvolvimento da moralidade na criança passa por estágios e que estes obedecem a certa sequência, que corresponde às etapas do raciocínio lógico. Segundo Piaget, ao nascer, a criança está no estágio da anomia, isto é, um estágio em que há ausência total de regras; este vai do nascimento até aproximadamente a idade de cinco a seis anos. O bebê não nasce sabendo o que deve ou não deve ser feito, e muito menos sabe as regras da sociedade em que vive. Só mais tarde é que a criança começa perceber a si mesma e aos outros, e que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder (VINHA; TOGNETTA, 2008).

Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Ela é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite). (VINHA; TOGNETTA, 2008). Este estágio compreende a idade de seis a nove anos, ou dez anos em média. É importante ressaltar que na heteronomia, a obediência ao princípio ou regra depende de fatores exteriores, ou seja, a regulação é externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não os segue mais. Exemplo: se uma pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age; trata com respeito algumas pessoas que considera como iguais ou superiores, mas outras não. Constata-se, nesse processo, que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando estes fatores externos também se modificarem. E ainda, a participação da criança se processa de modo mais egocêntrico, sendo que a relação estabelecida com outras crianças é muito mais aparente do que concreta. Isso acontece porque o pensamento egocêntrico não permite à criança estabelecer relações de reciprocidade.

Após o estágio da heteronomia, a criança chega por fim no estágio da autonomia moral que vai dos nove ou dez anos de idade em diante. Ao chegar neste estágio, a criança já tem um controle interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas (VINHA; TOGNETTA, 2008; SILVA, 2004).

De acordo com Vinha e Tognetta (2008), não se deve confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira

para todos os envolvidos, levando-se em consideração, ao tomar decisões, o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. Assim,

O individuo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. Dessa forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio individuo (auto-regulação) (VINHA e TOGNETTA, 2008, p. 11240).

No transcorrer desses estágios, a criança vai evoluindo, e são as relações estabelecidas no ambiente, ou seja, no contexto em que a criança vive, que possibilitarão que ela chegue à autonomia. Porém, se os pais estabelecerem uma relação muito autoritária com seus filhos, poderão dificultar o desenvolvimento da sua moral, pois como a estes não foram dadas as chances de reflexão, poderão permanecer sujeitos heterônomo, ou seja, sujeitos dependentes que acreditam em verdades absolutas e imutáveis, indivíduos sem criticidade moral e histórica. (ALVES; ALEGRO, 2008; ARAÚJO, 1996).

Para Piaget todos os tipos de comportamentos são construídos, inclusive o comportamento moral. Defende o pressuposto de que as relações de cooperação, pautadas no respeito mútuo, proporcionam o desenvolvimento moral. Nesse sentido – infere-se – a democracia favoreceria a evolução moral (ALVES; ALEGRO, 2008). Se os comportamentos morais são construídos, a escola seria um dos espaços de relações sociais importantes no desenvolvimento moral do individuo.

Os contextos em que a criança vive devem ser marcados por relações de reciprocidade, por um ambiente democrático, cuja participação e auto-reflexão funcionam como princípios, pois, para Piaget,

somente quando o individuo relaciona-se democraticamente é que terá os mecanismos suficientes para avaliar as regras, normas e condutas em vigor na sociedade e que regulamentam as suas próprias atitudes e as de outrem. Somente a partir deste estágio uma regra ou lei poderá ser modificada consoante às necessidades do grupo que não é outro senão o espírito de reciprocidade (ALVES; ALEGRO, 2008, p. 2784)

Nesse contexto a criança vai evoluindo de uma noção de regra coercitiva para uma mais cooperativa que, segundo Souza (2005), é resultado de uma interiorização progressiva da regra que é possibilitada pela substituição do egocentrismo, pela lógica da coação para a da cooperação e autonomia. Compreende-se

assim que, para Piaget, as crianças constroem a noção do que é justo ou injusto no confronto de ações com outras crianças e é nesse ambiente que ela passa a ser reguladora de sua conduta moral. Na concepção de Piaget, essas noções se modificam qualitativamente a partir da discussão com o outro; as regras mudam quando a mutabilidade é admitida pelo coletivo. Esse trajeto, marcado pela substituição de relações coercitivas e impositivas por relações mais cooperativas, pode conduzir um real respeito à lei, ou seja, de forma autônoma.

Fundamentada no pensamento de Piaget, Souza (2005, p.35) assinala que “a moral autônoma deve guiar as relações: seu exercício torna o ser humano capaz de refletir sobre os valores das regras que não envolve a moral, mas seu princípio norteador, a reciprocidade”. Desse modo, a educação moral não se restringe a uma disciplina específica, mas permeia todas as relações do cotidiano escolar. Segundo a autora, este exercício baseia suas relações na coação, ou seja, as regras estabelecidas são impostas externamente pelos adultos, cabendo à criança somente a obediência. Em oposição, temos as relações de cooperação que levam a criança para a autonomia. Nela adultos e crianças se interagem sem medo.

Estudos como de Araújo (1996) e Lepre (2001) e Souza (2005) mostraram que a escola, enquanto espaço de relações sociais, pouco tem contribuído para o desenvolvimento de pessoas autônomas. As estratégias consideradas importantes na perspectiva psicogenética da educação moral para a construção da autonomia não são bem desenvolvidas pela escola, pois ela oferece pouco espaço para prática do diálogo, da reflexão e discussão sobre as regras. Souza (2005, p. 36), com base nesses estudos, conclui que “a escola tem se revelado palco de desenvolvimento de condutas heterônomas, marcadas pela submissão às regras de forma coercitiva, que desprivilegia a troca entre crianças, as quais são de suma importância para o seu desenvolvimento moral”.

Nessa mesma direção, Silva (2004), apoiado em Piaget, mostra que as condutas de indisciplina e violência na escola podem decorrer do fato de as crianças não terem construído e reconstruído o raciocínio moral (estas estariam, portanto, ainda no estágio da anomia, ou seja, agiriam de forma indisciplinada porque não teriam consciência acerca dos limites colocados pela sociedade). Outras poderiam ter comportamento indisciplinado por serem heterônomas, já que a principal característica dessas crianças é a falta de compreensão de regras.

Na escola, as relações que são marcadas pela pedagogia tradicional do prêmio/castigo baseados no trazer regras prontas, não educam moralmente. Para educar a consciência, as verbalizações moralistas são insuficientes, já que estas são impostas quase sempre por uma autoridade através da coação e do respeito unilateral. Piaget adverte que “as lições de moral são pertinentes quando solicitadas pela criança, assim fará sentido e poderá abrir para a reflexão. A moralidade nessa perspectiva é construída não por decretos impostos, mas pela construção contratual” (SOUZA, 2005, p.37).

Quando se descrê da competência da criança em elaborar regras conjuntamente, impõe-se uma moralidade que reforça o egocentrismo, a heteronomia (SOUZA, 2005). Se na escola as relações dos afazeres escolares são vivenciadas em grupo, havendo constante desafio da aprendizagem pela descoberta, pela argumentação, pela reflexão, os resultados desse tipo de relação são crianças com ações mais autônomas (ALVES; ALEGRO, 2008). Os métodos ativos seriam, portanto, mais apropriados para a educação moral, pois, dessa forma a criança participa de experiências em ambientes propiciados pela escola, sempre em contato com outras crianças, proporcionando a ela experiência de cooperação, de democracia, de respeito mútuo, aspectos relevantes para a construção da moralidade autônoma (SOUZA, 2005).

As pesquisas com enfoque cognitivista analisam a questão da indisciplina a partir dos parâmetros colocados pelos níveis de desenvolvimento moral que expressam diferentes formas pelas quais os indivíduos se relacionam com a autoridade e as noções de regra. Assim, o conceito de disciplina, nesses parâmetros, está relacionado com o respeito a regras justas. Nesses estudos, o termo justo ou injusto se baseia nos princípios democráticos das relações estabelecidas em um grupo. Nesse referencial, a indisciplina pode ser entendida como manifestação de falta de compreensão das regras e da sua necessidade para assegurar o bem estar e comum, ou também como uma reação a regras impostas através de formas coercitivas (SOUZA, 2005).

Ora, a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros de um grupo social são essenciais para uma vida em sociedade (LA TAILLE, 2000). A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Se a disciplina remete a regras, a pessoa indisciplinada é aquela que transgride as regras que deveria seguir. No entanto, se elas não fazem sentido para as crianças, e se derivam de valores suspeitos (como a subserviência à autoridade), a indisciplina pode justificar-se eticamente. (LA

TAILLE, 2001). Assim, mesmo que as regras consideradas imprescindíveis ao desejado ordenamento e controle dos alunos tenham sua validade, nem sempre elas são obedecidas por livre e espontânea vontade pelas crianças e adolescentes. Conforme La Taille (1996, p.9)

Os limites implicados pelas regras não devem ser interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendido no seu sentido positivo: o limite situa da consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social, a família, a escola, e a sociedade como um todo.

Para o autor, estas regras só podem ser estabelecidas pelos educadores, pais. E para que a criança compreenda que as regras estabelecem limites, elas precisam amadurecer, ou seja, obedecer uma sequência lógica de seu desenvolvimento moral que lhes permite analisar o que é permitido e o que não é permitido (LA TAILLE, 1996).

Conforme La Taille (1996, p.19) “se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado”. Portanto, os tipos de relacionamento que os indivíduos ou uma sociedade estabelecem entre si, podem determinar o comportamento, a moral dos sujeitos, e, portanto, a cultura dessa mesma sociedade.

Conforme a teoria da clarificação dos valores de Raths, Harmim e Simone (1966), citada por Estrela (1994), a falta ou a indefinição dos valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina. Desta forma, é função da escola ajudar os alunos a escolherem os seus valores e agirem de acordo com eles, ou seja, a escola deve levar o aluno a clarificar seus valores, pois isso facilita o seu acesso à autonomia. Para isso,

[...] um clima da sala de aula marcada pela liberdade, tolerância, e aceitação mútua é a condição para o sucesso das estratégias de personalização que o professor deve utilizar. Um série de atividades individuais ou grupais, envolvendo situações reais e simuladas como resolução de dilemas, permitirão ao aluno uma progressiva tomada de consciência dos seus valores pessoais, a tomada de decisão após ponderação das alternativas, afirmação pública dos valores escolhidos e a ação em coerência com eles. (ESTRELA, 1994, p. 24)

A autonomia conduz, pois, à autodisciplina, mas é um percurso lento que cada um deve percorrer no seu ritmo próprio. Por isso, o professor pode na mesma turma exercer diferentes graus de diretividade em função dos graus de autonomia e responsabilidade reveladas pelos alunos individualmente ou no grupo de alunos. É

preciso que ele recorra a alguns meios para facilitar o autoconhecimento e auto-orientação do aluno, como, por exemplo, os planos de trabalho, contratos, questionários sobre os objetivos, sentimentos e valores e debates (ESTRELA, 1994).

Ainda de acordo com a teoria de clarificação dos valores, a disciplina não deve ser controlada externamente, isto é, deve-se evitar o recurso às sanções. De acordo com Estrela (1994), para essa corrente, deixar o aluno sofrer as consequências dos seus atos é uma maneira de levá-lo a refletir sobre as suas decisões. Assim, o papel do professor não é punir o aluno, mas propor alternativas para facilitar as discussões e levá-lo a tomar consciência das consequências de suas ações. Cabe questionar se os meios de ação pedagógica propostos por essa corrente são suficientes para assegurar que o aluno faça escolhas verdadeiramente livres e refletidas dos seus valores, tendo em vista que ele vive em estruturas sociais complexas. De acordo com a autora, a criança dificilmente poderá descobrir valores diferentes daqueles que são vigentes no ambiente que a cerca.

2.2.3 Abordagem psicológica com enfoque psicanalítico

A indisciplina tem sido motivo de preocupação e se tornado objeto de estudo de pesquisadores da área psicanalítica. Encaminhamentos de crianças aos consultórios médicos e a solicitação de um psicólogo no espaço escolar são indicadores do alcance desse problema pelo enfoque psicanalítico.

Segundo Silva (2004), os conceitos elaborados por Freud, Lacan e Winnicott sustentam as pesquisas sobre indisciplina com enfoque psicanalítico, uma vez que oferecem subsídios para explicar a violência e consequentemente contribuem para a compreensão da indisciplina escolar.

De acordo com o autor, as explicações apoiadas em Freud consideram a agressividade como algo inato no homem. É uma energia que procura se satisfazer na forma de destrutividade e/ou de autodestrutividade. Por meio de mecanismos psíquicos, ela é controlada e direcionada para fins socialmente úteis (desenvolvimento de atividades como trabalho, os estudos, prática de esportes, etc). Quando este processo não ocorre, a agressividade se manifesta sob a forma de violência ou autoviolência. A violência e a indisciplina são concebidas, com base em Winnicott, como “reação às situações de intensas frustrações, ou seja, situações limites da vida” (SILVA, 2004, p.138). Já a concepção de violência apoiada em Lacan é a de uma “forma encontrada

pelo sujeito de reconstruir sua imagem narcísica (auto-imagem), isto é, de tentar recompor a imagem (que acredita representá-lo), por alguma razão, real ou simbolicamente arranhada". Assim, a defesa da imagem quando desrespeitada, a defesa da honra, admite ações agressivas (SILVA, 2004, p.140).

De modo geral, essas pesquisas têm contribuído de uma forma ou de outra para interpretar as motivações inconscientes, seja daqueles que a diagnosticam (professores), seja analisando os comportamentos daqueles alunos considerados indisciplinados.

Lajonquièr (1996) mostra que a escola vive em um crescente processo de psicologização. Muitos educadores compreendem a indisciplina como característica da imaturidade do aluno e, como tal, causa dos problemas da aprendizagem. "Não são poucos aqueles para os quais a indisciplina seria uma espécie de grande e último mal, e a qualidade das capacidades psicológicas da criança, a causas das causas" (LAJONQUIÈRE, 1996, p.26). Nessa compreensão, a escola justifica os inúmeros encaminhamentos de casos de indisciplina como problemas de natureza psicológica. Tais encaminhamentos baseados na idéia de maturação cognitiva ou um leque variado de situações mais ou menos traumáticas, não diz muito sobre o caráter singular do curioso acontecimento, mas apontam para justificativas psicológicas que pouco contribuem para a compreensão do comportamento. Isso porque, segundo Lajonquièr (1996) a psicanálise não analisa um saber sobre as coisas, um saber *a priori*, e, portanto, é impossível a psicanálise explicar um episódio subjetivo.

A busca pela compreensão dessas singularidades por parte de alguns educadores chega ao que o autor denominou de psicologização do cotidiano escolar,

[...] pois o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da dita indisciplina escolar, bem como seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, determina o aparecimento de direito, de uma série de instância de avaliação preventiva, diagnóstica e ou tratamento escolar ou para-escolar, nas quais hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 28).

Assim, é totalmente injustificado apelar, nesse sentido, à psicanálise, o que, segundo Lajonquièr (1996), tem se transformado na (psico)pedagogia. E adverte: "a psicanálise não pode dar aquilo que a psicologia tenta, em vão, outorgar à educação" (p.28).

2.3 Abordagem pedagógica da indisciplina

Os estudos pautados nesta abordagem destacam os processos didático-pedagógicos (organização do trabalho pedagógico na escola, as práticas de ensino, os conteúdos, a relação professor/aluno, os métodos, o planejamento e a avaliação entre outros elementos) como responsáveis pela origem da indisciplina escolar. Aquino (1996, 1998, 2003), Boarini (1998), Bocchi (2002; 2007), Garcia (1999), Machado (2007), , Yasumaru (2006), Vasconcelos (1998), Xavier (2002), entre outros, trouxeram contribuições teóricas importantes sobre essa abordagem da indisciplina na escola.

Aquino (1996) chama a atenção para as transformações ocorridas na sociedade, que tiveram consequências também na escola. Conforme o autor, a humanidade há muito deixou de ser submissa, as escolas deixaram de ser jaulas de aulas e, assim, o diálogo e a motivação constituem ferramentas para o professor conduzir suas aulas. Mesmo com todas essas mudanças, o problema da indisciplina continua a caracterizar-se como um obstáculo difícil de ser transposto. Isso porque muitos professores ainda guardam como um padrão pedagógico, a imagem daquele “aluno submisso e temeroso” (Aquino, 1996, 43). A indisciplina, desse ponto de vista, é gerada pela própria escola que não consegue aceitar a presença desse novo sujeito histórico, com demandas e valores diferentes, uma vez que ela está despreparada para absorvê-lo plenamente. Assim, “a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, que personifica nas transformações do perfil de sua clientela” (AQUINO, 1996, p.45).

Vasconcelos (1998, p. 68), nessa mesma direção, afirma que “o professor tem que ser sujeito da história pedagógica de sua classe e de sua escola e não pode ficar sonhando com alunos ideais”. Nessa perspectiva de análise, é necessária uma ruptura dos velhos valores (professores autoritários, detentores do poder) para que possa adquirir novas formas de trabalho que, ao mesmo tempo em que não retirem a autoridade do professor, torne as aulas um espaço de diálogo e produção do conhecimento. Para isso, o professor deve ter a clareza de seu papel, ter firmeza quanto à postura em relação à disciplina.

Para Vasconcelos (1998), a gênese da indisciplina também está na relação pedagógica, muitas vezes autoritária, estabelecida entre professor/aluno. Afirma o autor:

O professor tem que aceitar o aluno que tem. Primeiro aceitar, depois tentar mudar. O aluno deve sentir-se aceito para estabelecer relações, caso contrário se fecha e não há forma de interação. A verdadeira relação educativa não se faz sem um vínculo de confiança recíproca: o educando confiando na competência do professor e o professor confiando na capacidade de aprender do educando. (VASCONCELOS, 1998, p. 69).

O professor precisa conquistar a confiança e o respeito da turma para se tornar o seu legítimo organizador por meio do diálogo e de seu trabalho, e não pode simplesmente basear-se no caráter formal de sua posição. De acordo com autor, muitos conflitos em sala de aula poderiam ser resolvidos se houvesse mais diálogo entre professor e aluno. Nesse sentido, “é preciso mudar a relação educativa, mas isso não se alcançará sem mudar a instituição escolar [...]. Só uma revisão das estruturas institucionais permitiria uma mudança na relação pedagógica” (VASCONCELOS, 1998, p.57). Para que isso aconteça, é necessário dar um sentido novo ao conhecimento, ou seja, conhecer não simplesmente para “ser alguém na vida”, mas para ajudar a necessária transformação estrutural da sociedade.

Frente aos problemas disciplinares, cada educador tem uma postura porque, muitas vezes, a própria estrutura da escola não favorece, amiúde, a discussão dos problemas mais abertamente. Na escola “fica-se empregando as energias pensando em formas de controle dos alunos, ao invés de pensar em melhores formas de despertar no aluno projetos, sentido para o que faz, enfim, formas de participar ativa e conscientemente de seu próprio desenvolvimento” (VASCONCELLOS, 1998, p.59). A indisciplina acontece porque o currículo escolar muitas vezes não se atenta para as necessidades dos educandos. É comum encontrar nas escolas propostas curriculares que são anacrônicas, desarticuladas que não favorece um ensino participativo e significativo. Além disso, os programas têm funcionado como verdadeiros dogmas, que precisam ser cumpridos “custe o que custar”, mesmo quando este implique na não aprendizagem por parte dos alunos (VASCONCELOS, 1998; MACHADO, 2007).

É muito difícil uma criança ser disciplinada, tendo que ficar 4, 5, 6 horas sentada, parada (muitas vezes só ouvindo o professor falar). Em contrapartida, na medida em que as aulas são mais participativas, com diálogos, dramatização, trabalho em grupo, pesquisa em bibliotecas, laboratórios, na sala de aula ou o simples trabalho no pátio, há maior possibilidade de a criança se envolver com o trabalho. Portanto, é de extrema importância que se desenvolva um currículo que contemple atividades diversificadas. Quando todas as atividades ficam concentradas somente na sala de aula e

na passividade, a probabilidade de indisciplina é bem maior, em função do não atendimento de necessidades básicas da criança (VASCONCELOS, 1998).

Conforme ressalta Yasumaru (2006) é o professor quem cria e conduz as condições de disciplina em sala de aula, visando os objetivos e valores ditados pelo sistema educacional. Partindo desse princípio, o professor pode ser um dos mais sérios fatores causadores da indisciplina. Isso acontece porque é comum o professor se preocupar em demasia com as exigências relativas ao aluno – a disciplina –, mas esquecer-se da contrapartida necessária: um ensino significativo e participativo.

Muitas vezes as crianças não conseguem verbalizar o que estão sentindo, a inadequação da proposta, mas sinalizam com seu corpo, com seu comportamento. Desse ponto de vista, o fato de o aluno querer ir toda hora ao banheiro, o desinteresse do aluno pela matéria, deve significar algo para o professor. É preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina. Nesse sentido, o autor aponta que “não se trata de conseguir motivar a todos, o tempo todo, mas de criar em sala um clima hegemônico de respeito e interação entre si e com o objeto de conhecimento” (VASCONCELOS, 1998, p. 81).

Aquino (1996) destaca a importância em delimitar os papéis na relação de ensino e aprendizagem. O papel do professor, tendo como base o conhecimento, seria o de reinventar os conteúdos e as metodologias, que culminariam na reinvenção da relação com o aluno em movimento contínuo. Com isso, o professor conseguiria fazer o aluno não só assimilar os novos conteúdos, mas também estaria colocando em direção a outro papel, qual seja

...fazer funcionar esta grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um motivo organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, preposições formais. (AQUINO, 1996, p.53).

Outro aspecto a ser destacado nessa abordagem diz respeito às regras, às normas. A disciplina escolar só se alcança quando se tem um horizonte buscado juntos, quando há objetivos comuns, e isto, normalmente, não tem ocorrido nas escolas onde o aluno se vê obrigado a estar numa sala de aula sem entender o porquê e o para quê daquilo (VASCONCELOS, 1998). Quando a escola e os professores não explicam os

objetivos e as regras existentes no âmbito escolar, estas podem não ter significado para os alunos e gerar a indisciplina. Assim,

as normas devem ser bem definidas, claras (o que, para que, quem, quando, como, qual a consequência, etc), colocadas por escrito; pode parecer burocracia, mas na verdade, ajuda a objetivar. O que se observa nas instituições é que, com frequência, o que burocratiza mais é justamente o que não está escrito, pois nem pode ser discutido. É preciso rever periodicamente as normas e alterar ou anular as que já não tem sentido (VASCONCELOS, 1998, p. 60).

Desse ponto de vista, a ação do professor deve ater-se ao seu campo de conhecimento e às regras particulares de seu funcionamento. Assim, “por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções” (AQUINO, 1996, p. 51).

O professor deve propiciar o estabelecimento em conjunto as regras de trabalho em sala de aula, através do levantamento das necessidades dos alunos, da escola, da avaliação das regras existentes (AQUINO, 1996; TREVISOL, 2007; VASCONCELOS, 1998). Vale destacar o que diz Garcia (1999, p. 102):

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carregada uma legitimidade e pertinência difíceis de negar.

Há, ainda, outros aspectos dentro do campo pedagógico vistos como a gênese da indisciplina. Estes estão relacionados ao aumento quantitativo de alunos em sala de aula e às formas de lidar com a indisciplina. Conforme Garcia (2008) e Silva (2004) há uma falência das formas de manejar a indisciplina pela escola e pelos professores. Para esses autores, algumas formas de manejo da indisciplina podem gerar mais indisciplina. Além disso, encontra-se hoje certa ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como a falta de preparo adequado por parte dos professores para lidar com esse fenômeno em sala de aula.

A indisciplina, vista sob a perspectiva da abordagem pedagógica, passa, então, a ser algo salutar e legítimo da organização da escola e dos procedimentos do professor. Ou seja, a indisciplina é um evento escolar que estaria sinalizando que algo do ponto de vista pedagógico, e mais especificadamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos (AQUINO, 1996). Frente a

isso, pode-se dizer que há muitas indagações inadiáveis em relação à indisciplina e sua relação com a organização escolar. Aquino (1996) ressalta que quando os professores tiverem certeza de seu papel e ao valor de seu trabalho, poderão fazer uma leitura diferente sobre as questões mais desafiadoras do cotidiano da sala de aula e as possíveis estratégias de enfrentamento das dificuldades encontradas, entre elas a (in)disciplina.

2.4 Abordagem sócio-histórico-cultural da indisciplina

Na abordagem sócio-histórico-cultural, o enfoque é dado sobre a criança em seu contexto histórico-cultural, ou seja, o meio em que vive e as influências recebidas desse meio como fontes que contribuem para a aprendizagem. Tal enfoque admite que as características do indivíduo não são dadas *a priori*, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. De acordo com Rego (1996, p.92) “elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural”.

Essa abordagem considera que o processo de desenvolvimento psíquico, mediado pelos elementos da cultura e por outros sujeitos, constitui-se a partir da apropriação dos modos de funcionamento psicológico e de comportamentos socialmente determinados. Partindo dessa visão, não se pode falar de indisciplina independente do contexto histórico-cultural e geográfico em que ocorre, pois, tanto a sua concepção quanto às práticas consideradas indisciplinadas variam “conforme os costumes de grupos, região ou país e se transforma através dos tempos” (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

As pesquisas sobre indisciplina escolar inseridas nesta abordagem têm como contribuição a teoria histórico-cultural de Vigotsky (1984), também conhecida como abordagem sócio-interacionista ou sócio-histórica. Essas teorizações inspiram uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual, levando a perceber que os traços de cada ser humano (valores, atitudes psíquicas) estão intimamente vinculados à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e de agir etc).

A teoria histórico-cultural vigotskiana concebe a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação, considerando assim, que o ser humano deve ser analisado em contexto cultural. O desenvolvimento da espécie

humana, nessa concepção, está baseado no aprendizado que sempre envolve interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. Segundo Vigotsky (1984), essa interferência pode manifestar-se por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a ideia de alguém que ensina pode ser concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo.

Segundo Vigotsky (1984), o funcionamento das funções psicológicas superiores do ser humano envolve o controle consciente do comportamento, como percepção, atenção, memória, capacidade de planejamento e estes não estão presentes desde o seu nascimento. Essas funções se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento, diferenciando-se, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como: ações reflexas, reações automáticas e associações simples, que são de origem biológica.

Os processos mentais, sob esta perspectiva, são considerados sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes que podem ser controladas; são processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. As características do funcionamento psicológico, assim como o comportamento de cada indivíduo, são construídas ao longo de sua vida, por meio da interação com o seu meio social que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes (p.240). Nessa mesma direção Leontiev (1978, p.267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Nesse paradigma, a cultura é

[...] parte constitutiva da natureza humana, já que a formação das características psicológicas individuais ocorre por meio da internalização dos modos e atividades psíquicas historicamente determinados e culturalmente organizados. Ao mesmo tempo que internaliza o repertório social, o sujeito o modifica e intervém em seu meio. (REGO, 1996, p.93)

O aspecto cultural da teoria de Vigotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que o indivíduo

enfrenta em crescimento, e os tipos de instrumentos, tanto mentais com físicos, de que o indivíduo dispõe para dominar as tarefas. Assim, os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Reforçando ideia, pode-se citar Luria (1988, p. 26) quando afirma que “os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não são advindos da divindade, mas foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”.

Um dos elementos mais valorizados por Vigotsky em sua obra foi a linguagem, devido ao papel que ela tem na organização e desenvolvimento do processo de pensamento. Rego (1996, p. 94) salienta que

para Vigotsky, a linguagem é um signo mediador por excelência , pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados comuns aos diferentes membros de um grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

A linguagem, nessa concepção, carrega em si os conceitos generalizados que são a fonte de conhecimento humano. Para Luria (1988), desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que os indivíduos dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, a partir da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Nessa compreensão, Luria (1988, p.27) remete a Vigotsky e afirma que “os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, neste estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo”. Essa mediação, de acordo com Rego (1996), seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, ou seja, a mediação se caracteriza como a relação do homem com mundo e com os outros homens. A mediação, portanto, é um importante processo por meio dela que as crianças vão formar seus conceitos.

Luria (1988, p. 27), referindo-se à teoria de Vigotsky, assinala que “à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os

adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Ou seja, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico”. É desta interiorização dos meios de operação das informações, meios historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas torna-se igualmente sua natureza psicológica.

Do ponto de vista de Rego (1996), a teoria de Vigotsky permite analisar a indisciplina de uma forma mais ampla e menos fragmentada do que geralmente é difundido nos meios educacionais, uma vez que essa visão é abrangente, dialética e integrada dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual. De acordo com a autora, os traços de cada ser humano estão intimamente vinculados à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, modos de pensar e agir, etc.). Assim é possível afirmar que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa que por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere.

Portanto, para a autora, relacionar a indisciplina observada na escola a fatores inerentes à natureza de cada indivíduo, sua faixa etária representa, nesta perspectiva, um grande equívoco. E afirma “ninguém nasce rebelde ou indisciplinado. Estas características não são inatas, e nem todo criança será necessariamente indisciplinada, já que é impossível postular um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana” (REGO, 1996, p.96).

Tal processo se constituirá por meio das interações sociais pelas quais a criança receberá influências dos diferentes elementos que compõem o seu grupo: família, instituições, meios de comunicação, instrumentos como livros, brinquedos disponíveis em seu meio etc. Assim é que a educação escolar tem um papel muito importante sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas, como agir de modo consciente e deliberado, autogovernar-se, aspectos estes relacionados à disciplina. Nessa perspectiva, o comportamento (in)disciplinado é aprendido e tem relação com a história social de cada um e, portanto, não deve ser encarado como um fato alheio à família, nem tampouco à escola uma vez que estas são, em nossa sociedade, as principais agências educativas.

2.5 As abordagens sobre indisciplina: uma síntese

Sintetizando o que foi apresentado neste capítulo a respeito das diferentes abordagens sobre o tema da indisciplina, pode-se dizer que as principais correntes pedagógicas que balizaram as concepções de (in)disciplina assinalam que este conceito teve uma evolução que partiu de uma concepção de disciplina inicialmente imposta para uma disciplina consentida e desta para a autodisciplina.

Na perspectiva psicológica, a evolução de práticas geradoras de heteronomia para práticas geradoras da autonomia parece traduzir um percurso de caráter individual da concepção de disciplina, ou seja, “nos primeiros tempos de vida é difícil a disciplina não assentar na imposição que cederá o passo à disciplina consentida e à autodisciplina, à medida que o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança permite a passagem de heteronomia para a autonomia” (ESTRELA, 1994, p.25). Esse é um processo que pode ser considerado lento. Cabe destacar que a ação educativa pode estimulá-lo ou, pelo contrário, dificultá-lo se o educador não atender aos princípios do desenvolvimento psicológico e social da criança, não lhe facultando os meios de uma tomada progressiva de responsabilidade.

Já na perspectiva sociológica, a ordem dominante da escola influenciada pela ordem de dominação da sociedade faz a disciplina moral da classe se tornar a disciplina do corpo social por meio de uma prática imposta e autoritária que perpetua um arbitrário cultural de ideologias da classe dominante e reforça homogeneidades para facilitar o controle dos corpos (ESTRELA, 1994; SAVIANI, 1995).

A perspectiva pedagógica considera que a aprendizagem da disciplina se dará por meio do diálogo estabelecido na relação professor/aluno, na estruturação e organização escolar (gestão, atuação do professor, currículo, atividades significativas e motivadoras) e participação conjunta do aluno na elaboração das regras que conduzem as atividades escolares e permeiam o âmbito escolar em geral.

Na abordagem sócio-histórico-cultural, a aprendizagem da disciplina ocorre através da mediação, processo pelo qual as crianças vão formar seus conceitos ao internalizar as inúmeras informações do seu meio físico e dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados.

As diversas abordagens sobre a indisciplina escolar mostram que esse fenômeno admite múltiplos sentidos e interpretações. Essas diferentes visões

influenciam não somente a construção do conceito, mas também a forma como a escola enfrenta essa questão.

Defendo a ideia de que a formação do professor deve incluir, dentre outros aspectos, a compreensão do fenômeno da indisciplina na sua complexidade, nas diferentes abordagens, sentidos e interpretações. Entendo também que o processo de formação é permanente e não se esgota nos cursos de licenciatura, nem tampouco nos cursos de atualização/formação continuada, posto que o professor se forma também na experiência. Parto dessas concepções para apresentar, no capítulo a seguir, algumas teorizações sobre a formação do docente, a fim de apoiar as discussões que farei sobre os resultados obtidos na pesquisa empírica no que diz respeito a como e onde o professor aprende a lidar com a indisciplina escolar.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

A constituição profissional docente é entendida como um processo dinâmico, que não se esgota por ocasião de uma formação acadêmica inicial, mas é resultante do entrecruzamento de diversas dimensões tais como a formação continuada, a experiência pessoal, os valores e crenças, a formação familiar, as concepções sobre a profissão, entre outros.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 45)

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e re(construção) permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

A visão que ultrapassa a ideia de formação profissional associada apenas ao sistema educacional é defendida por Schön (1995); Nóvoa (2002) Tardif (2002), Huberman (1995), entre outros. Esses autores atribuem grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes. Assim, podem ser identificadas três dimensões básicas da formação do professor - a pessoal, a profissional e a organizacional - a que Nóvoa (2002, p.56) denomina trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola. Nessa perspectiva, importa considerar o trabalho do professor

como um processo de autoformação, de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática.

A indisciplina não ocorre apenas em salas de aula de professores menos experientes. Nas últimas décadas tem sido apontada como um dos grandes complicadores do trabalho pedagógico, e muitos professores afirmam que não se sentem devidamente preparados para enfrentar situações que envolvem indisciplina no ambiente escolar.

Embora pesquisas tenham indicado que um programa sistemático de formação docente reduz o número de preocupações sobre a prática e aumenta a eficácia na gestão de sala de aula, é possível afirmar que os professores, no período da formação acadêmica, não são preparados para a resolução de comportamentos de indisciplina de seus alunos (ESTEVE, 1997; JESUS, 2002). A necessária revisão dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores não pode, portanto, prescindir desses saberes adquiridos na prática dos docentes no enfrentamento do problema da indisciplina escolar.

Muitos professores pensam que a indisciplina é algo particularmente relacionado a esquemas de domínio de classe, ou que estaria atrelado, sobretudo, a um exercício de autoridade docente. Essa concepção os induz a práticas reativas individuais. Para Garcia e Damke (2008), tais práticas podem fragmentar o trabalho coletivo e esvaziar a construção da disciplina desejada. Os docentes têm dificuldade de partilhar com os colegas suas experiências e inquietações relacionadas à indisciplina. Essa atitude talvez nos informe sobre o cuidado dos professores com a sua imagem profissional e isso acontece quando os professores assumem que a disciplina em sala de aula é de sua responsabilidade individual e que os resultados obtidos refletem sua autoridade e competência profissional. Assim, haveria certa reserva em compartilhar suas dificuldades e suas angústias, e buscar, por meio da reflexão coletiva, alternativas possíveis para lidar com os problemas de indisciplina.

Expor o docente ao enfrentamento da violência ou da indisciplina escolar sem um conhecimento prévio de como ela se constrói, se propaga e quais os métodos mais adequados para seu combate e prevenção, é entregar o professor à própria sorte. Essa situação deixa margens para que ele tome decisões pessoais de maneira intuitiva e improvisada e que podem ser baseadas no senso comum, na sua própria vivência escolar, na sua experiência familiar. Atitudes como conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir ou mesmo ignorar, intervir diretamente, chamar a Direção ou a

Orientação escolar, procurar a família, tentar diálogo são frequentes entre os professores, sem saber quais argumentos as fundamentam (PINGOELLO; HORIZUELA, 2008). Sem obter, muitas vezes, o êxito desejado no tratamento desse problema, isso acarreta um sentimento de angústia e insegurança que afeta as relações com o trabalho e com os alunos no que diz respeito ao desenvolvimento sócio afetivo e à transmissão de mensagens correspondentes à moralidade, podendo levar os educadores à desistência psicológica (PINGOELLO; HORIZUELA 2008; TOGNETTA; VINHA, 2008).

Diante desse quadro, como os cursos de formação inicial e continuada, além da própria prática do professor, estariam contribuindo para que esse profissional compreenda e atue de forma construtiva e reflexiva nas questões que envolvem o comportamento humano em sala de aula? Como a indisciplina é vista nas diferentes tendências que orientam a formação do professor?

3.1 Tendências educacionais da formação docente

O debate sobre a problemática da indisciplina é muito grande entre os professores, uma vez que ela é vista como um obstáculo no desenvolvimento das atividades escolares e na relação pedagógica. Nessa direção convém examinar as tendências educacionais para a formação docente como subsídio para podermos entender a (não)preparação dos professores para os desafios propostos pela realidade da sala de aula.

Conforme Souza (2005) algumas políticas, concepções e pesquisas que definem o perfil do profissional docente têm emergido ao centralizar o professor no processo de crise pela qual a educação passa atualmente. Mas quais são as tendências norteadoras da formação docente?

A primeira trata-se da tendência tradicional norteada pelo ideal de uma racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, em que a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Nesta o professor é considerado como um técnico, ou seja, um mero executor de um plano concebido por outrem.

Os limites da racionalidade técnica são apontados por pesquisadores como um empecilho ao desenvolvimento profissional do professor e têm acarretado, segundo

Almeida (1999), problemas que agravam a crise da educação, pois desqualificam os professores considerando-os como seres incapazes no seu fazer. Segundo Habermas (1979), citado por Gómez (1992, p. 97), “a racionalidade técnica limita a atividade prática à análise de meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos”.

Na escola tida como tradicional, e com professores formados de acordo com o modelo da racionalidade técnica, privilegia-se o papel do professor como transmissor do conhecimento. A ele cabe selecionar os conteúdos e os recursos necessários para o acesso a estes, tornando o ato pedagógico uma “relação de dominação-submissão fundamentada na diferença de estatutos, reveladora de inferioridade e menoridade do aluno” (ESTRELA, 1992, p. 19). O professor formado na visão tradicional de escola, procura garantir a disciplina por meio da imposição de regras e pelo castigo àqueles que cometem atos indisciplinados. A violência (física ou simbólica) é uma das formas utilizadas pela escola tradicional visando à obediência às regras e a manutenção das relações de poder.

A segunda tendência é a racionalidade prática, bastante propagada a partir dos trabalhos de Donald Schön. Trata-se da epistemologia da prática e, nessa tendência, o professor não é mais visto como técnico direcionado a aplicação das teorias científicas, mas como profissional reflexivo, com um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de seu próprio trabalho, desenvolvendo uma capacidade reflexiva sobre as situações problemáticas concretas vivenciadas na própria prática, superando assim, a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula.

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo com utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (Gómez, 1992, p.102)

Por considerar a prática como geradora do conhecimento e mobilizadora de pensamento, Zeichner (1992) afirma que esta tendência também pode significar o reconhecimento de que o ensino tem que voltar a se colocar na mão dos professores. Sendo assim, os professores tornam-se peça-chave na efetivação de qualquer mudança que se pretenda alcançar, uma vez que eles são concebidos, nesta perspectiva, como “atores competentes, sujeitos ativos que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos

saberes a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional (Tardif 2002).

Almeida (1999) afirma que conceber o professor como profissional reflexivo pode ser uma decisão mais certa para abordar os múltiplos aspectos que englobam sua formação e atuação. Os saberes dos professores não são tão valorizados nos cursos de formação. Isso explica as dificuldades dos professores para lidar com a indisciplina, uma vez que esse saber tem ficado a desejar nos cursos de formação e nestes não são incluídos os saberes desenvolvidos por eles.

Nóvoa (1991, p.30) defende que a formação do professor deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Ou seja, a formação docente deve ser direcionada para a reflexão do professor sobre a sua prática e para a discussão de problemas vivenciados no dia-a-dia das escolas, buscando coletivamente as ações que viabilizem as soluções e sua implementação. Além disso, a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça a ele “os meios de um pensamento e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Desse modo aconteceria um triplo movimento de caráter formativo, conforme identifica Schön (1995): o conhecimento na ação (saber-fazer); reflexão na ação (pensar sobre o fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer). Nesse sentido, Zeichner (1995) ressalta que uma prática crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-transformadora passa a se impor como condição construtiva da vida e da profissão do professor.

3.2 Os cursos de formação inicial e continuada: um modelo a repensar

Na educação contemporânea, reclama-se uma revisão dos papéis tradicionais (ESTRELA, 1994), pois as demandas educacionais da atualidade não comportam mais o modelo de professor que seja simplesmente transmissor de conhecimentos (GARCIA, 2002). O mundo atual exige uma escola que privilegia a formação do aluno para viver em democracia. Para tanto, pressupõe uma educação como prática da liberdade e, nessa perspectiva, uma escola onde não há mais espaço para a relação pedagógica fundamentada na dominação-subordinação; em outras palavras, pressupõe uma educação que privilegia a “conquista de autonomia individual

através da participação responsável que fundamenta a liberdade e responsabilidade do aluno” (ESTRELA, 1994, p. 23). Essa nova visão exige do professor respostas teóricas e avanços na prática docente que a escola tradicional não exigia, principalmente para lidar com a indisciplina escolar (GARCIA, 2002).

Estrela (1994) reconhece a importância dos cursos de formação, mas aponta para uma negligência ou inadequação destes que, em sua maioria não estão considerando as transformações na estrutura social da população escolar e das novas condições de exercício profissional.

Essa inadequação pode estar relacionada ao fato de que os professores não são responsáveis nem pela definição e nem pela seleção dos conteúdos dos cursos de formação para a docência. A formação docente não considera a vivência dos professores e se limita, na sua maior parte, à transmissão de conhecimentos. Os futuros professores passam alguns anos “assistindo aulas”. Depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos. Finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (TARDIF, 2002).

Segundo Esteve (1997) a formação inicial deveria desenvolver a capacidade de o professor identificar seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula, além de resolver problemas em decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem. Sousa (2005) assinala que os professores, em sua formação inicial, precisam estar preparados para identificar e confrontar as dificuldades existentes na atividade docente. Para tanto, devem ser colocados em situações de antecipação do seu futuro profissional, clarificando as expectativas sobre as possíveis situações com que irão se confrontar.

Não se pode dizer, contudo, que nos cursos de formação de professores não se faça referência à realidade escolar, e que os estagiários dos cursos de licenciatura, ao entrarem nas escolas, não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano das instituições de ensino e com as situações de violência e indisciplina. Entretanto, para a autora, somente tomar conhecimento não significa estar preparado para lidar com a situação (GISI, 2008).

Da mesma forma, não se pode alegar que, no plano das políticas públicas, essas questões não sejam contempladas. As Diretrizes Curriculares para os cursos de formação docente trazem orientações para a conscientização do respeito à diversidade

humana. Todas trazem temas e princípios que norteiam uma formação humana, para e com humanos, e sobre o respeito aos seus direitos. Porém, esses princípios não são vistos integrados nas disciplinas de forma ampla e clara em relação à violação desses direitos, ou se são, ocupam um espaço pequeno, insignificante para uma atuação que exigirá do docente um conhecimento vasto, visto que ele atuará desde as séries iniciais até o ensino superior. As Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, de 2005, estabelecem que o docente, ao terminar o curso, deverá estar apto a identificar e investigar problemas socioculturais e educacionais, com vistas à superação de exclusões de toda a ordem, demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças individuais. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, de 2001, trazem os princípios norteadores da formação docente e estabelecem que este deve ter um comprometimento com os valores inspiradores na sociedade democrática, na dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, respeito à diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação (PINGOELLO E HORIGUELA, 2008).

Para Pingoelло e Horiguela (2008), uma das condições para que esse ideal seja atingido é a inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores de disciplinas que abordem a humanização, a ciência do comportamento humano, as relações interpessoais e seus conflitos, a gênese da violência, os direitos humanos, os deveres para com seu semelhante e principalmente a indisciplina e sua prevenção. Ou seja, mudanças que atendam as demandas atuais, o que implica

a necessidade não é só de incluir tais temas no currículo do ensino fundamental para promover a boa convivência, levando ao conhecimento dos alunos os conceitos do bom relacionamento, respeito à regras e o respeito às diferenças, mas também, nos cursos de graduação de formação docente, pois pressupõe-se que o docente não terá como ensinar adequadamente um assunto que ele próprio não domina (PINGOELLO; HORIGUELA, 2008, p. 640).

Frente às necessidades de rever os cursos de formação de professores para educação atual, a ANFOPE, Associação Nacional pela Formão dos Profissionais da Educação (2001) tem apresentado como proposta para a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação princípios de formação para o humano, formas de manifestações da educação; esta proposta abrange a todos os profissionais da educação que vão trabalhar diretamente em sala de aula, formando

opiniões, reformulando conceitos, renovando condutas. Assim, cabe às universidades, instituir essas mudanças em seus currículos, uma vez que se espera delas o comprometimento com a formação docente, para que tenha condições de contribuir para a formação do aluno “capaz de viver ativamente em sociedade, ciente de seus direitos e deveres, competente nas atividades profissionais e habilidades sociais (PINGOELLO; HORIZUELA, 2008, p. 636).

Marin (1995) destaca a necessidade de formação permanente, além da formação inicial. Para a autora, o professor, independentemente das condições nas quais efetuou sua formação na graduação, precisa dar continuidade nos estudos para se atualizar quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona e também, por uma razão muito mais premente e mais profunda, para compreender cada vez mais e melhor a própria natureza do fazer pedagógico. Nessa mesma direção Perrenoud (1993) assim como Porto (2000) assinalam que a formação básica do professor, mesmo que tenha sido bem alicerçada, precisa se interligar às mudanças rápidas e diversificadas que ocorrem na sociedade.

A formação do professor é, portanto, um processo que não finaliza com a formação inicial, mas sim, impõe-se como condição indispensável para a formação continuada. A necessidade de superar a visão que se tem da formação continuada como complementar, no sentido de suprir as deficiências da formação inicial, é destacada por Borges (2000). Para o autor, é importante considerar que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional.

3.3 A formação do professor *na* prática

A urgência de repensar um novo modelo de formação inicial, criticando a tendência racionalista que é tradicional no campo educacional, e apontando para um modelo mais próximo do racionalismo prático, do professor reflexivo, tem sido proposta para a formação de professores a partir da década de 90 (SOUZA, 2005). É na complexidade da prática, onde não existe um conhecimento profissional para cada caso específico, que a importância da reflexão-na-ação, para o aprimoramento do docente, ganha destaque. A prática docente exige do professor uma postura reflexiva para analisar e criar situações alternativas de ensino (NUNES, 2004).

Porto (2000) refuta a possibilidade de um conhecimento profissional preexistente adequado a toda situação, indistintamente. Uma nova situação pedagógica implica que o professor investigue, compare, decida – reflexão na ação – construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando para além do conhecimento posto à disposição da racionalidade técnica. Desse modo, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade. Ou seja, os saberes vão-se constituindo a partir da reflexão *na* e *sobre* a prática em que o docente, analisando-a, sistematiza o novo conhecimento, desenvolvendo uma autonomia intelectual que o conduz a permanentemente pensar e produzir mudanças. Essas tentativas de inovação promovem um avanço na prática do professor, pois a cada nova situação ele integra experiências anteriores numa análise de compreensão atual, estando em constante superação.

A formação do professor é, pois, um processo que não finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como indispensável à formação continuada em que as práticas profissionais se tornem terreno de formação (MARQUES, 1992). Nesse caso, a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. A formação assume, portanto, um caráter de recomeço/renovação/inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor. Constrói-se, assim, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo, pois,

Altera-se a perspectiva da formação: o fazer - entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor - cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como auto-formação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras e autônomas (PORTO, 2000, p.14)

Nunes (2004), apoiada nas ideias de Schön, ressalta a importância de que o conhecimento prático (estimulado pela reflexão-na-ação) não seja considerado como oposto ao conhecimento acadêmico. Ao contrário, esses não se excluem, pois o conhecimento prático abrange tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento provém da experiência, constituindo-se em saberes do professor que vão sendo reconstruídos na vivência.

O conceito de formação de professores associa-se à idéia de inclusão do homem: identifica-se a formação como percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber-ser-saber-fazer, fazendo-se. Assim, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores como o desenvolvimento pessoal - produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente. Em decorrência a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida (PORTO, 2000).

3.3.1 A experiência docente como processo de produção de saberes

O sentido de “experiência” atribuído por Dewey (1930) inspirou teóricos que tratam do processo de formação profissional na atualidade, sobretudo a partir das obras de Schön. A experiência, para Dewey, ocorre a partir da análise das diversas maneiras que os elementos se relacionam no universo. Essas relações mútuas modificam os corpos na ação de uns sobre os outros, num processo em que agir e reagir vão envolvendo não só a escolha, a preferência, a seleção como também a reflexão, o conhecimento e a reconstrução da experiência. Esta forma de interação, pela qual os dois elementos que nela se encontram (situação e agente) são modificados, constitui-se, então, a experiência. Quando não há o envolvimento da percepção das conexões que se processam entre o agente e a situação, essa experiência se torna pouco significativa para o sujeito, isto é, quando não se chega a um estágio de reflexão consciente sobre a ação não há contribuição para o entendimento da realidade que o cerca. Em outras palavras, a experiência vai tornar-se significativa e formadora ao se completar com a percepção, análise, pesquisa, levando à aquisição de novos conhecimentos (NUNES, 2004).

Tomando essas ideias como referência, pode-se dizer que a experiência é resultado da ação interativa e dinâmica que ocorre a partir da interação com o outro. No caso do professor, por exemplo, a natureza interativa do saber da experiência vem do fato de a atividade docente se desdobrar concretamente numa rede de interações com outras pessoas (alunos, outros professores, coordenadores, pais etc) (TARDIF et al., 1991).

Na profissão docente, essas interações se desenvolvem no universo social que é a escola, um lugar no qual os professores vão, progressivamente, adaptando-se e

integrando-se de uma forma favorecida pelos saberes da experiência, isto é, pelas certezas relativas construídas no seu contexto de trabalho na escola. Nessa concepção o saber experiência é definido por Tardif et al. (1991, p. 228) como

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provém das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática; eles aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes, dela enquanto prática docente).

A tendência que fundamenta essas ideias e os estudos atuais sobre saberes docentes considera a atuação do professor como questão central e passa a valorizar os processos de formação que dão a “voz ao professor”, buscando identificar os seus saberes, a construção da sua identidade profissional e a constituição de sua profissionalização. Essa tendência reconhece que os professores são capazes de, ao problematizarem sobre a sua própria prática, produzir saberes específicos para o seu ofício.

Segundo Núvoa (1995), esta nova abordagem que passou a ter o professor como tema central enfatiza o quanto o modo de vida pessoal interfere na prática profissional. Esse movimento surgiu num universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores. Nessa abordagem, a prática do professor, considerando a escola e a sala de aula, passa a ser também tomada como instância de produção do saber, rompendo com a tradição de que este só é produzido na universidade. Isso não significa que a prática possa ser secundarizada em detrimento da teoria, mas sim, que deve ser vista como eixo importante durante toda formação do professor.

Considerando a ação do professor como uma questão central na sua formação, as pesquisas em ensino deveriam, como indica Tardif (2000, p. 15),

procurar registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua objetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso, quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos do seu trabalho.

Nessa concepção, o professor deixa de ser visto como um técnico que apenas transmite os conhecimentos científicos produzidos por outros para ser concebido

como alguém que produz saberes baseados nas suas experiências nos contextos em que atuam. Sendo assim, as investigações sobre os saberes docentes têm se direcionado para o resgate do papel do professor face à complexidade da prática pedagógica e têm destacado a importância de pensar a formação numa abordagem que vá além das proposições acadêmicas, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do docente (NUNES, 2004).

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Tais saberes são aqueles que se constituem no exercício da prática cotidiana do professor “que brotam da experiência e são por ela validados”, integrando a identidade do professor. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 1991, p. 220).

Segundo o autor, os saberes profissionais dos professores são tidos como plurais, comóssitos e heterogêneos, pois apresentam no exercício do trabalho “conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 1991, p.61). Tal tipologia foi elaborada em função da concepção que os professores possuem sobre seus saberes e que abrangem uma grande diversidade de objetos, questões e problemas relacionados ao seu trabalho. Nesse modelo tipológico são apresentados os seguintes saberes: os pessoais adquiridos na vida e na educação no sentido amplo e integrados pela história de vida e socialização primária; os da formação escolar, oriundos da escolarização e integrados pela formação e socialização pré-profissional; os da formação para o magistério, provenientes dos cursos de formação profissional e integrados pela formação e socialização nas instituições formadoras; os dos programas e dos livros didáticos, utilizados pelos docentes como ferramentas e integrados ao trabalho docente e os da experiência adquiridos na prática do ofício da escola, junto aos alunos, pares e integrados ao trabalho através da socialização profissional.

Segundo Nunes (2004), é na atividade prática de ensino com suas múltiplas interações que o saber da experiência se articula. Muitas vezes diante das situações concretas, transitórias e variáveis, o professor precisa recorrer à improvisação e à habilidade pessoal para o seu enfrentamento. É diante dessas situações e condições com que se depara no seu dia-a-dia que o professor desenvolve o *habitus*, isto é, as

disposições adquiridas na e pela prática real e que lhes permite enfrentar os desafios da profissão. A autora, apoiada em Tardif (1991), afirma que o *habitus*, por sua vez, acaba se manifestando “num estilo de ensinar”, ou seja, o professor desenvolve certos “macetes” na sua profissão ou mesmo em traços da personalidade profissional, expressando, então, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Esses “macetes” nada mais são, então, do que

resultados dos conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade, ou seja, é um saber adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas das vezes explicar este saber-fazer. (SANTOS, 1998, p.126).

Esses saberes são mais frequentes entre os professores mais experientes que, em geral, não sabem explicar como conseguem, por exemplo, captar a atenção de uma sala, acalmar um grupo agitado e conter com mais facilidade os atos indisciplinados. O *habitus* adquirido torna o professor capaz de tomar certas atitudes e enfrentar uma diversidade de situações cotidianas, sem que ele mesmo tenha consciência do conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento que mobiliza e fundamenta suas ações. Quando o professor precisa agir na urgência, mobiliza esses esquemas e os adapta a cada situação vivida tornando-a singular (NUNES, 2004).

De acordo com a autora, o reconhecimento pelo professor de que a ação pedagógica é, em parte, influenciada pelo *habitus* contribui para desvendamento de como os professores exercem seu ofício e constroem um saber a partir da sua experiência num processo de socialização.

Outra abordagem a respeito dos saberes da experiência pode ser vista em Santos (1998). A autora discute essa questão na perspectivas de “competências” e distingue dois grupos destas nesses saberes. O primeiro compõe-se das competências organizacionais/relacionais que incluem, dentre outras, o saber organizar a classe e se movimentar dentro dela, tanto em atividades coletivas como de grupo, saber falar no tom de voz adequado, estabelecer diálogo com a turma, estabelecer o ritmo de desenvolvimento das atividades, o que é tradicionalmente, conhecido como manejo de classe. Já o segundo grupo compõe-se dos saberes relativos aos conhecimentos das normas e dos valores presentes na cultura da instituição escolar, bem como o conhecimento das características do grupo de alunos de sua classe, o que fornece, ao professor, critérios e princípios com as quais reelabora os saberes da disciplina e os

saberes pedagógicos. Os conhecimentos do segundo grupo oferecem as condições para que o professor contextualize ou retraduza diferentes saberes de acordo com a realidade do contexto onde atua, o que ocorre rotineiramente no preparo de planos de aula, atividades exercícios relacionados à avaliação.

Nesta perspectiva, a experiência no trabalho passa a ser uma condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais da docência, uma vez que

a experiência do trabalho não é apenas o lugar em que os saberes são aplicados, ela é, em si mesma, saber do trabalho sobre os saberes; em suma, significa reflexividade, reprodução, reiteração de tudo que ele sabe dentro do que ele sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática e identidade profissional. (NUNES, 2004, p.53).

Com base nessas considerações, pode-se inferir que a prática do professor oferece critérios para a recontextualização dos saberes docentes ligados às especificidades do contexto escolar, que juntamente com seus valores éticos, possibilita o criar formas de aprender a lidar com a realidade escolar (o que inclui o problema de indisciplina). É necessário, pois, diversificar os modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico, sem deixar de considerar que a formação não se esgota nos cursos relacionados ao magistério, mas é constituída pela experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, atravessados pela reflexão crítica.

Como vimos, os saberes da prática, da experiência constituem-se em um dos fundamentos da identidade profissional e da formação do professor. Porém, para Nunes (2004, p. 35-36) “apesar de legitimado pelas pesquisas, atualmente este saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e é o mais necessário à profissionalização do ensino”.

Assim, faz-se necessário estimular as pesquisas que favoreçam ao professor a reflexão sobre a sua prática, ao reconhecimento de seus saberes, a fim de contribuir para a solidificação dos conhecimentos teóricos acerca da formação do professor na complexidade da prática pedagógica.

No que diz respeito ao problema da indisciplina, a formação acadêmica do professor nem sempre dá conta de prepará-lo para o enfrentamento desse desafio. Dado que o fenômeno da (in)disciplina escolar e as visões que se tem sobre ele são dinâmicas, uma vez que guardam íntima relação estreita entre a história da sociedade e a concepção

de escola, os cursos de formação continuada e a formação do professor para a reflexão *na e sobre* a prática são condições essenciais para a compreensão desse problema.

O destaque dado saber experiência não deve ser compreendido como a sobrevalorização do saber prático em relação ao saber teórico, mas, sim, como a interdependência teoria-prática. Essa relação é defendida por diversos autores. Vejamos as posições de alguns deles:

A teoria vista nos cursos de formação inicial, é de suma importância para fundamentar a prática pedagógica. Conforme André et al (2006), “sem estes conhecimentos sólidos fundamentais da educação, da didática e do domínio dos conteúdos da área específica de conhecimento em que atua, a atuação do professor pode ser limitada” (p.79).

A prática nos mostra o como fazer (*know-how*), nos dando prescritivamente passos para realizarmos determinada tarefa. Ela fornece elementos para fazer e refazer a teoria, uma vez que a teoria ilumina a prática e a prática questiona, traz elementos à teoria (IMBERNÓN, 2002).

Para Pimenta (2005), os professores precisam estar conscientes de que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. A autora defende que o saber docente não é formado apenas da prática, mas é também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles. “[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2005, p. 26).

CAPÍTULO IV

INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

As teorizações apresentadas até aqui mostram que apesar de o tema indisciplina escolar não ser algo novo, ainda carece de investigação, sobretudo se levarmos em conta que se trata de um fenômeno dinâmico, que pode assumir feições distintas, marcadas pela historicidade e pelo contexto no qual está inserido.

Assim, o encaminhamento deste trabalho se deu na expectativa de iluminar o fenômeno da indisciplina em um dos campos de investigação que ele comporta – a educação - visto que se trata de um problema multidisciplinar que envolve conhecimentos do campo jurídico, econômico, social, da saúde, entre outros.

Nesse entendimento, este capítulo deve ser compreendido como um esforço de identificar e compreender um recorte desse campo, qual seja as concepções dos professores sobre a questão, tendo como material de análise os seus discursos e a interpretação destes segundo a produção teórica referenciada nos capítulos que antecedem a este.

4.1 A metodologia, o local da pesquisa e os sujeitos participantes

Optei por conduzir a investigação sobre as concepções dos professores a respeito da indisciplina escolar e sobre como atuam frente a esse problema por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter descriptivo-explicativo.

Lüdke e André (1986, p.11-12), apoiadas nas idéias de Bogdan e Biklen (1982), explicitam que na pesquisa qualitativa os dados são predominantemente

descritivos, havendo uma preocupação em compreender o fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida desses atores. É neste contexto, que entra o papel importante ocupado pelo pesquisador, pois ele terá que descrever a partir de suas teorias, o fenômeno em estudo.

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa de caráter descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo (Oliveira, 1997, p. 117) esse tipo de pesquisa é o mais utilizado por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e as mais solicitadas pelas organizações educacionais, pois o caráter descritivo da pesquisa "procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social" [...], propiciando "ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno".

Como procedimento de coleta de dados, utilizei a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos entrevistados foram professores do ensino fundamental, conforme será detalhado na seção a seguir.

A entrevista possibilita uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado visto não haver uma imposição rígida de questões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, "a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). Permite ao entrevistador observar uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Enquanto interação social, a entrevista proporciona uma atmosfera de influência recíproca, ou seja, uma abertura e proximidade, maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. Assim, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. Porém, a interação do entrevistado com o pesquisador também envolve uma relação de poder, uma vez que o pesquisador detém o controle da situação, já que este tem em mente os objetivos a que se propõe (BONI; QUARESMA, 2005).

Escolhi como lócus desta pesquisa a Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, localizada em na cidade de Costa Rica, Mato Grosso do Sul. A escolha desta Escola se deu por estar relacionada com a minha vida profissional, pois sou professora efetiva nesta unidade de ensino há sete anos e, desde então, venho observando um aumento acentuado de casos de indisciplina, assim como o que vem ocorrendo em muitas outras instituições de ensino.

Essa Escola foi instituída em 1997, pelo Decreto nº 999/97 publicado pela Prefeitura de Costa Rica – MS com o oferecimento dos cursos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. É mantida pela Prefeitura Municipal e é a maior escola desta rede em Costa Rica. Funciona no período matutino (7h às 11h e 30min), vespertino (13h às 17h e 30min) e noturno (18h às 22h e 10min).

Dados de 2009, obtidos da secretaria da Escola, informam a matrícula de 598 alunos, distribuídos em 24 turmas, 10 do primeiro ao quinto ano; 14 do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, e com faixa etária variando entre seis a setenta anos. Boa parte dos alunos é oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo, trabalhadores da agricultura, comércio, pecuária, construção civil, empregados domésticos, entre outros, enquadrados em diversos programas governamentais assistenciais, e com pouca disponibilidade de tempo para participar de forma mais efetiva do acompanhamento de seus filhos nas atividades escolares.

Quanto à estrutura física, é uma escola que conta com três pavilhões, nos quais são distribuídas as seguintes dependências: uma secretaria; uma sala para direção; um depósito para merenda escolar; uma sala para professores; um banheiro para professores; doze salas de aula com ar condicionado; um laboratório de informática; uma biblioteca; uma quadra de esportes coberta; uma cozinha; um refeitório; um banheiro masculino com quatro sanitários, dois chuveiros e uma pia, um sanitário adaptado para portador de deficiência; um banheiro feminino com quatro sanitários, dois chuveiros, uma pia e um sanitário adaptado para portador de deficiências; um vestiário masculino e um vestiário feminino; um depósito para material esportivo; um almoxarifado; uma lavanderia; horta; pátio calçado e gramado em frente e ao redor da escola.

O quadro de funcionários é constituído por: uma diretora que trabalha nos três períodos em que a escola funciona, é formada em Pedagogia e especialista em Didática e Metodologia do Ensino Básico e Superior; três secretárias que atendem o período matutino, vespertino e noturno; quatro cozinheiras que cuidam da merenda

escolar; seis faxineiras, sendo três para atender o período matutino e três para atender o período vespertino; um guarda que cuida da escola no período noturno; um inspetor de alunos que atende o período matutino e vespertino; uma psico-pedagoga que acompanha os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; trinta quatro professores, sendo todos eles graduados nas áreas correspondentes às disciplinas que lecionam. Além desses, a Escola conta com um coordenador para cada área pedagógica (História e Geografia; Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa; Matemática, Ciências e Química), bem como um coordenador que auxilia aos professores que lecionam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Esses coordenadores não permanecem na Escola em período integral, mas estão presentes uma ou duas vezes por semana e nos horários de planejamento dos professores. Todas as escolas municipais contam com esse tipo de trabalho. Os coordenadores, além de atenderem às escolas in loco, ainda ministram cursos de atualização para os professores.

Participaram desta pesquisa dezesseis (100%) professores que atuam em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. A opção por esses professores se deu porque nesse grupo verificou-se o maior número de queixas relativas à indisciplina dos alunos. Optou-se por ouvir a todos os professores tendo como expectativa obter maior riqueza de concepções correspondente à diversidade de experiências de cada um, decorrentes, possivelmente do tempo de magistério, das disciplinas que lecionam, da formação específica etc. Entre os participantes há professores com mais dez anos de experiência em sala de aula e também professores iniciantes, com menos de cinco anos de carreira. Os professores participantes da pesquisa atuam de acordo com suas respectivas áreas de formação (Quadro 1).

A Escola Professor Adenocre Alexandre de Moraes é um espaço onde o problema da indisciplina se manifesta de forma acentuada, tornando-se, hoje, motivo de preocupação de todos os professores e administradores desta unidade de ensino. Por esse motivo, a proposta desta pesquisa foi recebida por todos com entusiasmo e expectativa.

As entrevistas ocorreram no período de março a dezembro de 2008. Os professores foram ouvidos individualmente e em horário previamente agendado. Foi utilizado um roteiro de questões previamente definido a fim de auxiliar a guiar as respostas dos entrevistados para o assunto de interesse, delimitando, assim, o volume de informações a ser obtidas e, por outro lado, abrindo a possibilidade de novas perguntas, caso fosse necessário elucidar questões que não ficaram claras ao longo da entrevista.

Quadro 1- Identificação dos participantes da pesquisa

P	Sexo	Formação		Experiência Docente	
		Nível	Área	Tempo de experiência (anos)	Área de atuação (na instituição)
P1	M	Esp.	Biologia	12	Ciências
P2	F	Esp.	Biologia e Psicopedagogia	4	Ciências
P3	M	Esp.	Biologia	2	Ciências
P4	F	Esp.	Ed. Artística	15	Educação Artística
P5	F	Esp.	Ed. Física	9	Educação Física
P6	F	Esp.	Geografia	7	Geografia
P7	F	Esp.	Geografia	10	Geografia
P8	F	Esp.	História	12	História
P9	F	Esp.	História	8	História
P10	M	Esp.	Letras	10	Língua Portuguesa
P11	F	Esp.	Letras	20	Língua Portuguesa
P12	F	Esp.	Letras	5	Língua Portuguesa
P13	F	Esp.	Letras	13	Língua Inglesa
P14	M	Esp.	Matemática	2	Matemática
P15	M	Esp.	Matemática	14	Matemática
P16	M	Esp.	Matemática	10	Matemática

P= professor; Esp= especialização

Procurei conduzir as entrevistas como uma conversa informal, propondo as questões de forma a permitir que os discursos emergissem o mais naturalmente possível, evitando que a entrevista assumisse um caráter de interrogatório ou questionário oral. Mesmo com esses cuidados, no início das entrevistas foi possível perceber que alguns professores conduziram esse momento como mais uma tarefa dentre as tantas solicitadas a ele pela escola. Outros manifestaram certa resistência e/ou preocupação com a utilização dos dados obtidos e também com a sua possível identificação. Após os devidos esclarecimentos em relação ao anonimato e a importância da colaboração de cada um na elucidação das questões da pesquisa, a entrevista transcorreu em clima bastante amistoso.

A entrevista foi realizada em duas etapas. A primeira foi guiada pelas questões de 1 a 5 e a segunda orientou-se pelas questões 6 e 7 (Quadro 2). Essa última não estava prevista no início do trabalho, porém, no decorrer do processo, com maior apoio bibliográfico e após análise preliminar das falas dos professores, senti necessidade

de conhecer não só as suas concepções a respeito da (in)disciplina, mas também como se preparam para compreender e enfrentar esse desafio na escola.

Nem sempre as questões foram abordadas na sequência apresentada no Quadro 2. A pertinência da ordem de entrada de uma ou de outra questão dependeu da forma como transcorreu o discurso do professor entrevistado.

As falas foram gravadas em MP3 e depois transcritas para posterior análise dos conteúdos. Para fazer a transcrição das verbalizações, obedeci rigorosamente à ordem de emissão das frases. Não foram considerados, para efeito de seleção dos dados para análise, os assuntos que fugiram ao tema em questão. Os registros selecionados foram confirmados com os entrevistados antes da análise, com objetivo de assegurar o sentido semântico que conferisse o máximo de fidedignidade às falas.

Quadro 2 - Roteiro da entrevista e objetivos das questões

Questões	Objetivos
<p>1- Para você, o que é indisciplina escolar?</p> <p>2- Cite exemplos de atos que você considera como indisciplinados na escola.</p> <p>3- Quais desses atos indisciplinados são mais constantes na escola?</p> <p>4- Por que você acha que os alunos estão se comportando assim na escola?</p> <p>5- Para você, o que é disciplina na escola?</p> <p>6- Como você lida com a indisciplina na sala de aula? (o que faz, desde quando, resultados, dificuldades etc.)</p> <p>7- Participou de cursos (formação inicial ou continuada) que auxiliasse a compreender e lidar com esse problema na escola? Se sim, como foi? Se não, onde e como aprendeu a lidar com a indisciplina escolar?</p>	<p>1, 2, 3 e 5 - Identificar as concepções de (in)disciplina escolar e atos indisciplinados.</p> <p>4 - Verificar o que os professores identificam como causas da indisciplina e estabelecer correlações entre essas falas e as diferentes abordagens teóricas apresentadas no capítulo 2.</p> <p>6 e 7 - Conhecer a atuação do professor frente à indisciplina e as bases (teóricas, prática reflexiva ou senso comum) que fundamentam essas ações.</p>

Feita a coleta de dados, passei à sistematização e interpretação do conteúdo das falas registradas, buscando analisá-los à luz das teorizações sobre o tema. Esse momento constituiu-se num movimento de retorno aos objetivos propostos e à revisão teórica, além da busca de novos aportes teóricos, sempre que a compreensão dos dados assim o exigia.

4.2 O que dizem os professores sobre a indisciplina escolar

Na fase da aplicação da primeira etapa da entrevista pude observar o quanto este tema “indisciplina escolar” suscita expectativas nos professores. As falas dos entrevistados tinham um tom de desabafo e expressavam com veemência e, por vezes, como um lamento suas dificuldades, impasses e limitações encontradas no dia-a-dia de trabalho. Muitos deles disseram que esta pesquisa seria um espaço no qual poderiam fazer-se ouvir, falar sobre seus dilemas, dificuldades, queixas e opiniões perante à indisciplina na escola, mostrando o quanto essa questão os incomoda.

Segundo os professores entrevistados, nunca esteve tão difícil trabalhar em sala de aula como agora. As falas seguintes ilustram a atual situação de desconforto vivenciada pelos professores perante os casos recorrentes de indisciplina na escola: “*está muito complicado e não se tem mais aquele respeito pelo professor*”; “*a gente sai da sala de aula acabada psicologicamente, pois não está sendo fácil trabalhar com adolescente nos dias de hoje*”; “*sinto mal, até abalada*”; “*não sei mais o que fazer com esse menino... é um caso perdido!*”.

4.2.1 Conceituações dos professores sobre indisciplina na escola

Na tentativa de conceituar “indisciplina”, a maior parte dos professores fez referência a exemplos de atos considerados indisciplinados ou disciplinados ao invés de explicitar o conceito. Assim como foi destacado na maior parte das pesquisas referenciadas na revisão apresentada no início deste trabalho, os professores entrevistados utilizaram uma pluralidade de terminologias e conceitos para a indisciplina, indicando que entre eles a concepção do fenômeno está longe de ser consensual. De qualquer forma, busquei encontrar algumas regularidades de sentidos nas falas dos professores e, a partir delas, elenquei algumas associações que o conceito de indisciplina suscitou. Embora apresentadas separadamente, convém ressaltar que elas não são excludentes entre si no discurso de cada professor.

a- Indisciplina como mau comportamento

A indisciplina aparece na fala de alguns dos professores entrevistados associada ao mau comportamento dos alunos em sala de aula: “*são modos*

comportamentos que fogem das normas convencionais"; "*indisciplina escolar é aquele comportamento inadequado*"; ou, "*indisciplina é a maneira como eles [os alunos] se portam e se comportam dentro da sala*".

Para esses professores, a classificação de mau ou bom comportamento era referenciada nos padrões e normas consideradas como ideais para o bom andamento das atividades escolares. Assim, comportamento inadequado, isto é, o que foge aos padrões ideais = indisciplina. Mas, o que não seria adequado no modo de se comportar em sala de aula? O que prejudica o bom andamento das atividades escolares? Segundo os professores, são os "*casos em que a gente vai explicar uma matéria e o aluno não está acompanhando [...], está disperso e olhando para os lados*", "*conversa paralelamente [...], fica saindo do lugar, andando sem parar, começa a falar alto demais*"; "*fica atrapalhando a aula [...] com brincadeirinha, xingamento, falando alto, gritando com os colegas e com os professores*"; "*não faz as atividades*"; "*[não deixa] os colegas trabalhar*"; "*vem para a escola para [...] bagunçar, para correr atrás de menino, ficar no corredor, bater nos outros, caçando encrenca [...], [são] aqueles alunos desinteressados*". Enfim, "*indisciplina é quando o aluno, dentro de sala de aula, ele faz de tudo, menos prestar atenção*".

Esses depoimentos corroboram com os dados obtidos por Oliveira (2002), Bocchi (2002) e Yasumaru (2006) que também encontraram concepções dos professores sobre indisciplina associadas a "falta de limites dentro de sala de aula", "bagunça", "não realização de tarefas", etc.

b- Indisciplina como desobediência às normas ou regras de conduta estabelecidas pela escola

O "mau comportamento" pode estar associado à falta ou descumprimento de regras de conduta: "*Indisciplina para mim é quando as normas ou condutas da escola ou do professor são contrariadas com traços de rebeldia*"; ou "*Indisciplina é o não respeito aos combinados, a regras, às normas*"; "*Hoje eles não respeitam, eles entram na hora que querem e saem na hora que querem, eles acham que não precisam ter limites, seguir normas e na escola tem que ter normas*". "*Respeito é fazer as coisas de acordo com a visão correta, as normas, regras. Não extrapolar, não fazer coisas que fogem às normalidades*".

Nessas falas, os comportamentos considerados como indisciplinados ("falar ao mesmo tempo junto às suas explicações", "não fazer as tarefas escolares", "ser

desinteressado”, “não prestar atenção”, “entrar e sair na hora que querem”) são vistos pelos professores como não cumprimento ou não acatamento das regras e normas estabelecidas pela escola e pelo professor em sala de aula.

Essa noção de indisciplina é a mesma encontrada em Fortuna (2002, p.90). A autora aponta a noção de indisciplina como o não cumprimento de regras e afirma: “é rebeldia contra qualquer regra construída; é o desrespeito aos princípios de convivência aos combinados sem uma justificativa viável, criando transtornos e incapacidade de se organizar e se relacionar de acordo com as normas estabelecidas por um grupo”.

Mas por que os alunos não obedecem às regras? Os atos indisciplinados citados pelos professores participantes da pesquisa podem ser explicados segundo Estrela (1994), Oliveira (2005), La Taille (1996), Vasconcellos (1998), Garcia (1999): os alunos podem desobedecer e não aceitar as regras porque estas não são discutidas e esclarecidas quanto as suas razões que as justificam e ou também por não as aceitarem, já que elas lhes são impostas.

Estrela (1994) assinala que as regras são vistas como parte integrante do currículo expresso e oculto da escola que na maioria das vezes são impostas sem que haja discussão com os alunos do porquê de sua existência. No caso específico da escola na qual se realizou a presente pesquisa, a minha experiência confirma que as regras, muitas vezes, além de estarem ocultas, são impostas aos alunos e raramente são discutidas entre o corpo administrativo, docente e discente.

Bourdieu e Passeron (1982) também auxiliam a compreender esse fenômeno como uma forma de resistência, uma contestação a um arbitrário que é imposto pela escola e professor através da ação pedagógica que é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição. Estas podem se dar através de regras, práticas de regulamentação e de ordenamento numa forma de tratamento igualitário como se todos tivessem uma só identidade.

Nesse raciocínio, o oposto - a “disciplina” - é definido como obediência às normas estabelecidas, como acatamento das normas de conduta estabelecidas pela escola de forma a não prejudicar o ensino e a aprendizagem. A fala de um dos professores é enfática: *“Eu não aceito isso [mau comportamento]. Isto perturba a sala de aula. Isso é indisciplina, porque aí não há aprendizagem”*.

As falas desses professores vão ao encontro das concepções discutidas por Yasumaru (2006, p.7) ao assinalar que “disciplina entende-se por adequação, isto é, como comportamento do aluno que está de acordo com as regras que permitem a

consecução dos objetivos pedagógicos que está direcionando uma atividade escolar". Ainda sobre essa questão, Boarini (1998) considera a disciplina – entendida como norma ou ordem - como imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, quer seja individual, quer em grupo. Entretanto, a autora adverte que exigir o silêncio, a passividade e a obediência nem sempre contribui para a aprendizagem do aluno, já que pode impedir a criatividade.

O comportamento disciplinado não pode ser entendido como comportamento padronizado, rígido. Pelo contrário, a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a criatividade. Assim, por exemplo, as regras do futebol não só regulamentam, mas possibilitam o jogo. As regras e proibições no trânsito não visam impedir o deslocamento de veículos, mas ajudá-los. Se por um lado, nenhuma norma for atendida e cada qual faz a sua maneira, seguramente, este é o caminho mais indicado para o caos. (BOARINI, 1998, p.11).

Segundo Gotzens (2003), a disciplina deve contribuir para mediar e facilitar o êxito do ensino. Esta se caracteriza pelo seu caráter funcional e instrumental, no sentido de que se justifica por sua contribuição ao bom funcionamento da sala de aula e ao estabelecimento de uma dinâmica positiva na escola. Ou seja, a disciplina escolar deve ser vista como um instrumento que permite não apenas a ordem necessária para a realização do trabalho escolar, mas também o desenvolvimento de comportamentos de interação entre professor e aluno.

Aquino (2003), Gotzens (2003), Boarini (1998) e Yasumaru (2006) partilham dessa ideia de que o silêncio em sala de aula nem sempre quer dizer que o aluno esteja realmente estudando e, dessa forma, não garante o aprendizado. A disciplina na escola apresenta uma função educativa, pois possibilita o desenvolvimento de atividades escolares. Sendo assim, é necessário certo regramento das ações durante as atividades de ensino, porém apenas o necessário ao seu desenvolvimento, o que não supõe a passividade e o silêncio como condições para o ensino.

Diante dessas colocações, considero importante apresentar uma fala que me chamou atenção pela ambivalência do professor no seu julgamento dos atos indisciplinados. Embora tenha considerado o barulho na sala de aula e a conversa como atos de indisciplina, esse professor também declarou que essas atitudes são “normais” na matéria que leciona, pois esta exige interação, discussão entre os alunos: “*Dentro da sala não é que tem que ter silêncio não. Porque na [minha] aula [...] não funciona. Tem que ter participação. [Os alunos] têm que conversar, eles têm que discutir, eles têm que fazer trabalho em grupo, só que de uma forma organizada. Você sabe até onde a vai a*

organização e até onde eles estão ficando relapsos. Aí já não serve mais”. A finalidade da disciplina, para esse professor, não é a de silenciar o aluno, mas colaborar para desenvolver as atividades e para a busca da autonomia intelectual. Ao mesmo tempo, reconhece que a conversa, o barulho em sala são atos indisciplinados. Longarezi (2001, p. 141) constata essa ambivalência do professor frente ao reconhecimento da indisciplina. “Reconhecem-na como presente no cotidiano escolar, reconhecem-na como obstáculo ao próprio trabalho, entretanto julgam os comportamentos muito mais pela sua inadequação do que como indicador de indisciplina”.

c- Indisciplina como desrespeito entre pessoas

“Disciplina..., eu acho primordial o respeito”. Essa fala que exemplifica outra concepção de indisciplina observada em grande parte dos depoimentos dos professores. A indisciplina é concebida como *“falta de respeito com os colegas de sala, com os professores, com o próprio aluno, com ele mesmo [...]”*. *“Indisciplina é quando o professor chega na sala de aula, fala com o aluno e ele fica virado de costas para o professor; isso é uma falta de respeito, é uma falta de educação; “Nossos alunos não respeitam uns aos outros, não respeitam os professores, aquele respeito que deveria ter”*.

Ao falarem sobre a falta de respeito dos alunos, os professores o fizeram expressando certa indignação. Querendo esclarecer um pouco mais essa questão, quis saber qual significado os professores atribuíam ao termo “respeito”. As falas sugerem que o termo estaria associado à forma como os alunos deveriam se dirigir aos professores: com reverência, polidez e em concordância com as regras e orientações da escola: *“Para mim respeito é aquele aluno que sabe colocar suas idéias”*. *“Não significa que o professor ao chegar na sala de aula o aluno tem que dizer amém. Ele sabe respeitar, ter sua opinião própria”*; *“Respeitar para mim é você ter uma certa admiração e não se dirigir ao professor como uma pessoa normal. É dirigir ao professor sem palavrão”*; ou ainda: *“Respeito seria ter horário para falar, pedir licença, por favor, não xingar o professor como acontece”*; *“É quando o aluno não fica levantando a voz nem para o pai nem para o professor; agora está liberal demais, que nem chamam de senhor e nem de senhora mais a diretora. Eles se elevam na mesma altura; eles acham que tudo está certo e que está tudo igual”*.

Para Piaget (1994) o respeito é o sentimento essencial da vida moral. Em consonância com Piaget, La Taille (1996) assinala que a aprendizagem do respeito pelos outros e pela imagem do professor só ocorrerá se houver uma relação de cooperação pautada no respeito mútuo. Alves e Alegro (2008), apoiadas em Piaget afirmam: “a criança só obedece a quem ela respeita”.

Alguns entrevistados ampliaram a concepção de “respeito” associando-a não só às relações interpessoais, mas também a dimensões como diálogo, cidadania, participação, aceitação das diferenças individuais: “*É aquele aluno que sabe dialogar, sabe defender seus direitos, mas de modo educado. Disciplina é aquele aluno que participa, sabe expor suas idéias e reclamar seus direitos de forma educada*”; “*É aquele aluno que fala, que coloca a opinião dele, mas só que na hora de respeitar, ele sabe tratar o colega, sabe respeitar o colega, como por exemplo, as individualidades do outro. Ele sabe se dirigir ao professor com palavras mais meigas, sem ser uma agressão*”.

Num raciocínio por oposição, para os professores o contrário desses atos é definido como “disciplina”: “*Disciplina é aquele que pede licença para entrar, pede desculpas*”; “*É a maneira de várias pessoas usarem o mesmo espaço, onde cada um respeita o espaço do outro, do colega, do professor*”; “*Disciplina é ser um bom cidadão que dá o respeito, que tem todos aqueles valores necessários que precisa ter*”, ou ainda, “*Disciplina é quando uma pessoa tem bons comportamentos, respeita o espaço, a individualidade de cada pessoa*”.

Alguns professores, mais experientes, com mais tempo de serviço como docente, disseram sentir saudades do tempo em que eram estudantes e as relações interpessoais eram respeitosas: “*Ah quem me dera que voltasse aquele tempo, onde o aluno tinha o seu lugar e o professor tinha o seu, onde tinha uma palavra que era o respeito*”. Para eles, os atos de indisciplina sempre existiram, mas tinham outra dimensão, e havia respeito entre aluno e professor: “*Não que na minha época não tinha aluno indisciplinado, na minha época tinha sim, e muito. Mas hoje, eu vejo a indisciplina de forma diferente. Hoje, a indisciplina é com todos os professores, e com todos os funcionários; é uma indisciplina verbal – é uma falta de educação mesmo*”. O respeito ao professor equivalia ao “*respeito às pessoas mais velhas*” e estava relacionado à “*admiração que se tinha pelo professor antigamente*” e à uma educação mais “*rígida e, por causa disso, havia mais respeito e obrigações do aluno para com os professores e para com a escola*”.

É importante assinalar que a questão do “respeito” foi citada não só por professores mais experientes, mas também por professores iniciantes. Embora estes tivessem cursado a graduação em épocas diferentes, possivelmente com influência de tendências pedagógicas diferentes, e vivências contextos sociais, econômicos, culturais distintos, todos acreditam que o “respeito” é primordial na relação pedagógica. Contudo, sob esse mesmo rótulo, determinadas atitudes podem ou não ser consideradas desrespeitosas, e isso depende das percepções do professor a respeito, e que foram construídas no percurso e contexto de sua vida pessoal e profissional.

4.2.2 Atos considerados pelos professores como manifestações de indisciplina na escola

As falas dos professores citadas na seção anterior faziam menção a diversos atos considerados por eles como indisciplinados. Assim, a segunda pergunta (cite exemplos de atos indisciplinados) apenas complementou ou ratificou o que os professores já tinham abordado nas respostas à primeira questão. O Quadro 3 apresenta uma síntese do que cada um dos professores citou como ato indisciplinado. As citações estão elencadas por professor e por disciplina que leciona.

Conforme expresso no Quadro 3, foi possível constatar no decorrer das entrevistas que os atos que mais afigem e/ou incomodam ao professor, independente da disciplina que ensinam e do tempo de experiência de cada um, referem-se ao comportamento hostil dos alunos para com o docente, os colegas e os demais profissionais da escola. Além do comportamento hostil, também foi enfatizada a falta de interesse do aluno pelas aulas: “*o aluno não tem interesse pelo o que ele está vendo; eu acho que não é só na minha aula, na minha matéria não, é de todos. Ele não dá atenção; [...] você está falando e eles não estão nem aí para você*”. De acordo com os professores, as aulas interessantes já não garantem a ausência de problemas em relação à disciplina em sala de aula. Conforme disse um professor mais experiente, “*os alunos prestam atenção no máximo uns quarenta minutos e depois já começam a fazer tudo de novo.*”

É interessante notar que os atos considerados indisciplinados para um determinado professor podem não o ser para outro. Isso pode estar relacionado às concepções de educação e de ensino e aprendizagem do professor, assim como às singularidades didáticas de cada matéria

Quadro 3 - Atos citados pelos professores como “indisciplina na escola”

Atos de Indisciplina	C 1	C 2	C 3	E A	E F	G 1	G 2	H 1	H 2	L P 1	L P 2	L P 3	L I	M 1	M 2	M 3
Desatenção, inquietação ou desconcentração durante as aulas																
Não fazer as atividades escolares																
Sair da sala sem permissão																
Conversar muito durante as aulas																
Gritar em sala de aula																
Fazer bagunça e tumultuar a aula																
Movimentar-se muito em sala																
Perturbar a atenção dos colegas																
Desinteresse para com as aulas																
Destruir a escola, riscar parede																
Ficar correndo no pátio escolar																
Xingar alunos e professores																
Fazer ameaças ao professor																
Agredir os colegas e o professor																
Falar palavrões em sala de aula																
Discutir com o professor, responder ao professor																
Não dar atenção ao professor																
Falta de educação																
Desrespeitar professores e colegas																
Não seguir ou não cumprir regras																

C=Ciências; EA=Educação Artística; EF=Educação Física; G=Geografia; H=História; LP=Língua Portuguesa; LI=Língua Inglesa; M=Matemática. Números foram acrescidos às siglas quando se tratava de mais de um professor atuando na mesma disciplina.

Para Aquino (1996), Justo (2005) e Yasumaru (2006) também pode estar relacionado a dois outros aspectos: aos alunos (falta de interesse, problemas emocionais, etc), ao campo teórico (falta de autoridade e domínio de sala, ausência de atividades significativas e interessantes e inexistência de uma boa relação pedagógica entre professor e aluno).

O professor de Educação Física (E.F) considera os xingamentos, falar palavrões, etc como atos indisciplinados caso estes são manifestados em sala de aula. No entanto, tais atos não são considerados indisciplinados quando se manifestam nas quadras de esporte, locais onde se realiza a maioria das aulas dessa matéria. Excluindo esses atos que são considerados como indisciplina apenas em sala de aula, nota-se que apenas o descumprimento às regras é destacado por esse professor como tal.

Aquino (1998) nos auxilia a compreender essa ambivalência em relação ao que se considera (in)disciplina em disciplinas que possibilitem maior relacionamento interpessoal. Segundo o autor, professores de Educação Física e Educação Artística têm

menos problemas disciplinares. Essa vantagem também se dá por ser uma disciplina que os alunos gostam.

No caso estudado, isso se confirma com a Educação Física, porém, o mesmo não pode ser dito com relação às queixas do professor de Educação Artística sobre o comportamento indesejado de seus alunos. Para este professor a desconcentração, inquietação, conversa, desinteresse, desrespeito, falta de educação são considerados atos indisciplinados, uma vez que a matéria que leciona exige do aluno uma maior “concentração” e “criatividade”, mais interação entre alunos e deslocamento de seus assentos para a realização das atividades. No entanto, a agitação dos alunos nem sempre é permitida por este professor, pois ele a considera como ato indisciplinado.

Convém lembrar que, além dessas duas disciplinas, dependendo da concepção de ensino e aprendizagem do professor, da tendência pedagógica na qual estão inseridas suas ações, qualquer outra matéria pode requerer discussão, debate, interação entre os alunos e professor. No entanto, a maior parte dos professores evita criar situações para que estas situações se manifestem. A conversa e a movimentação em sala, em geral, são considerados atos indisciplinados, como mencionam os professores citados, além dos professores de História e Ciências, a despeito de ser este último um componente curricular que requer metodologias mais ativas, tais como aulas práticas, discussões, trabalhos em grupo etc.

Dados encontrados por Oliveira (2005) confirmam que os professores reconhecem a conversa e o barulho como parte integrante das atividades, mas acabam não aceitando esses atos e considerando-os como indisciplina porque ficam receosos e preocupados com o julgamento que os outros farão sobre seus alunos e, consequentemente, sobre sua imagem enquanto autoridade.

Como se pode observar no Quadro 3, a maior diversidade de atos citados como indisciplinados pelos professores refere-se especificamente ao contexto das relações didáticas em sala de aula. As citações sugerem que os professores concebem que um bom ambiente de ensino e aprendizagem não comporta o desinteresse, desatenção e a desconcentração por parte dos alunos. Tais posturas/atos podem ser origem e/ou consequência de outros atos indisciplinados (conversas, gritos, movimentos excessivos em sala, bagunça, não realização de tarefas escolares).

Pesquisas como a de Yasumaru (2006) mostram que esses atos são os mais recorrentes em sala de aula e esses atos ocorrem quando os professores propõem poucas atividades para o tempo disponível ou atividades que apresentam um padrão repetitivo.

Tanto professores iniciantes quanto mais experientes fizeram referências a condutas que consideram indesejadas na escola: falta de educação, desrespeito, descumprimento às regras, desatenção para com o professor. Outros, ainda, associaram indisciplina e violência nas relações interpessoais, seja entre professor/aluno, seja entre aluno/aluno (agressão, ameaça, xingamento, uso de palavrões). Poucas foram as referências aos atos contra o patrimônio físico da escola (depredação) ou às atividades extra-classe (correr no pátio).

Em síntese, as falas dos professores abordam dois aspectos do que é percebido como problema disciplinar. O primeiro está relacionado com as situações/ações que impedem/dificultam a realização das atividades de ensino, pois interferem na dinâmica da aula, na aprendizagem do aluno. Neste âmbito estão incluídas tanto as relações interpessoais como também as relações didáticas (professor, aluno e conteúdo de ensino). O segundo está relacionado à transgressão às normas de convívio social, ao respeito às regras e ao patrimônio da escola.

Conforme Aquino (1998), Justo (2005), Vasconcellos (1998), os atos considerados indisciplinados na escola são uma forma de o aluno comunicar que algo não vai bem. Assim, por trás desses comportamentos existem problemas de alguma natureza, que podem ser psicológica, familiar ou que se refere ao cotidiano da escola. Nessa mesma direção, Trevisol e Lopes (2008, p. 25-26) assinalam:

O comportamento indisciplinado do aluno sinalizaria que algo na escola e na sala de aula não está ocorrendo de acordo com as expectativas principalmente dos alunos, e mais, estariam reivindicando mudanças necessárias para que se realize o objetivo da escola: uma educação de qualidade, que desperte o interesse do aluno pelo aprendizado e pelo ambiente escolar.

A análise das falas dos professores sintetizadas no Quadro 3 permite inferir, mais uma vez, o que constatou Longarezi (2001) e Souza (2005), citados anteriormente: o professor reconhece a indisciplina como presente no cotidiano da escola, como obstáculo ao trabalho docente, mas julga os comportamentos mais pela inadequação às condições que ele considera ideais como ensino do que como indicador de indisciplina. Tal constatação, no caso deste trabalho, em linhas gerais pode ser estendida tanto aos professores experientes como iniciantes e atuantes em diferentes disciplinas.

4.2.3 Concepções dos professores sobre as causas da indisciplina escolar

As falas dos professores registraram uma diversidade de noções de indisciplina bem como apontaram diferentes apreciações em relação as suas causas. Para apresentar os fatores causadores da indisciplina apontados pelos professores utilizarei as tipologias de Aquino (2003) nas quais o autor discrimina três tipos de fatores relacionados com a indisciplina: Sociologizantes (fatores que dizem respeito à sociedade e à família, ou seja, que vem de fora do indivíduo), Psicologizantes (referem-se ao indivíduo, ou seja, àquilo que o aluno trás consigo) e do Campo Pedagógico (referem-se à escola como um todo, incluindo a atuação do professor e a sua estrutura).

As falas dos professores participantes desta pesquisa, a respeito dos fatores causais da indisciplina, apresentam elementos que podem relacioná-las às diferentes tipologias destacadas por Aquino. Embora uma causa seja mais destacada por um ou por outro professor, pode-se afirmar que todas as tipologias foram contempladas na fala de todos os professores.

a- Fatores Sociologizantes

Entre os fatores do tipo Sociologizante, o mais apontado pelos professores como causador da indisciplina escolar foi a **família**, mais especificamente a atual forma com que os pais conduzem a educação de seus filhos. Os professores entendem que a desestruturação da família, na atualidade, pode colaborar para que a criança tenha dificuldades em ter limites, já que faltam modelos a seguir e/ou orientação daqueles que são responsáveis por educá-las.

Essa constatação também foi feita por Carvalho et al. (2006) em sua pesquisa, ao analisar os depoimentos dos professores sobre as causas da indisciplina. Conforme o autor, as professoras associavam indisciplina a mau comportamento e este teria uma relação direta com a família, ou seja, esta é considerada como a principal causa da indisciplina.

O que ocorre no ambiente familiar que contribui para a expressão desse problema na escola? Segundo os professores entrevistados, atualmente muitos pais não estão cobrando regras, limites, bom comportamento e respeito de seus filhos, estão mais maleáveis do que eram em tempos passados: *“Os pais eram mais rígidos e cobravam*

mais”; “Cobrava-se mais disciplina”; “Era diferente no respeito, na cobrança; os pais exigiam mais respeito”.

Identificado esse problema, os entrevistados teceram considerações e apontaram soluções. O depoimento de um dos professores é representativo das falas dos demais: “*A criança precisa ter limites, se o filho não tem limites em casa e tudo ele pode, ele vai pensar que lá na escola ele pode tudo também. Eu sempre coloco isso para meus alunos. Eu tenho normas para cumprir, eles também têm normas para cumprir. Eu vejo que falta saber o que pode e o que não pode fazer. E a família tem que passar isso para os filhos e que a vida não é essa libertinagem que existe não. Tem normas para cumprir. Ontem ainda eu falei para um aluno do período noturno: - Assim não rapaz! Ou você entra e fica aqui para participar ou você fica do lado de fora. Aqui tem que ter respeito. Eles entram na hora que querem e saem na hora que querem. Eles acham que não precisam ter limites, seguir normas e na escola tem que ter normas*”.

A constatação de que o ambiente familiar permissivo acaba por construir uma ideia de que assim deve ser os demais ambientes, entre eles a escola, é destacada por Machado (2007, p.39): “Criança criada em um ambiente permissivo, ao entrar na escola que possui regras, com as quais não está habituada a conviver, acaba sendo indisciplinada, ou seja, por não haver disciplina em casa, essa consequência reflete na escola”. Nessa mesma direção, Vinha e Tognetta (2008) explicitam a repercussão no ambiente escolar dos valores e normas adquiridos na família. Para as autoras, quando os alunos não possuem os valores e noções de regras advindos dos pais (autoridade familiar), estes terão dificuldade de seguir regras estabelecidas por outras instituições, por outras autoridades. A ausência de valores e regras nos alunos dificultará o trabalho do professor, que deve ensinar regras e normas necessárias para o desenvolvimento das atividades na escola.

Nenhum educador pretende formar pessoas que sejam reguladas por mecanismos exteriores, seguindo ou não determinado princípio moral ou regra dependendo do contexto. Contudo, se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, os alunos não estarão prontos para seguirem as regras e os princípios, especialmente na ausência de uma autoridade (p.11241).

A continuidade, na escola, dos valores e normas aprendidos em casa é reiteradas vezes mencionada pelos professores entrevistados. Para eles, quando uma criança aprende com os pais valores, limites ou regras é mais fácil mostrar a ela as regras da escola e a sua importância nesse contexto. Conforme disse um professor mais

experiente, há uma relação direta entre a “educação do lar” e a disciplina na escola, e esse é o princípio da disciplina escolar: “*Se eu tenho uma educação do lar, com certeza eu vou ter educação numa sala de aula. E esse é o princípio básico da disciplina lá. Se eu tenho educação, eu sei como tratar as pessoas*”. Concordam com essa ideia outros professores, tanto iniciantes como experientes: “*Hoje os pais falam várias vezes com o filho e o filho não obedece, ergue a voz para os pais. Estão tratando os pais de igual para igual. E com relação ao professor então? Para eles hoje tudo é igual mesmo*”; “*Ninguém respeita pai. Se uma criança não respeita o pai, a mãe dele que faz tudo por ele, ele vai respeitar quem depois? Fica difícil!*”. “*Eu considero que a criança é como Freud diz: - ‘criança é como uma planta, ela pode entortar ou pode crescer reta. Isso depende de quem está cuidando dela’*”.

Uma boa educação familiar, portanto, foi apontada pelos entrevistados como condição básica para um bom convívio do aluno no ambiente escolar. Os pais, entretanto, na opinião dos professores, não têm cumprido a contento esse papel: “*A família tem deixado um pouco a desejar com relação à educação dos filhos. Tem deixado de passar valores de uma boa educação, comportamento, limites que a criança precisa aprender antes de ir para o convívio escolar e aprender o que a escola tem para ensinar*”; “*Falta orientação dos pais. Quando os pais são chamados na escola, eles colocam que eles cuidam, que ensinam; só que eu acho que isso não acontece não, porque se acontecesse, eles não agiriam dessa maneira. Eu acho que é a educação que falta dentro de casa. E aí ele chega dentro da escola, ele solta tudo para fora*”.

Os próprios pais se queixam com os professores a respeito da dificuldade que têm de imposição de limites aos seus filhos. Quando vão à escola, “*é fácil encontrar com mães de alunos agressivos ou não-participativos em que a própria mãe fala: não sei mais o que fazer com esse menino; é um caso perdido!*”

La Taille (1996) já afirmara que as regras e os limites são imprescindíveis para uma boa educação, organização e para a disciplina e por isso é importante sua inserção na educação das crianças. Nesse sentido, as crianças precisam aderir regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores que lhes mostrarão os limites e a sua posição ocupada dentro de um espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo.

Ao transpor isso para a escola, podemos inferir que os alunos também precisam ter limites morais constituídos por conjunto de regras e valores que têm por finalidade regular as relações entre as pessoas dentro desse ambiente. Os depoimentos

dos professores expressam o que disse Silva (2004, p.103) acerca da ausência de limites dos alunos:

a impressão é de que os alunos hoje não são nem ao menos heterônimos, mas encontram num nível anterior e rudimentar de desenvolvimento moral: o da anomia. Em outras palavras, eles apresentam total desinteresse pelas regras que possibilitam o convívio, sem ter consciência desta condição de desinteresse.

Essa situação se verifica nas falas dos professores ao mencionarem que falta orientação dos pais no que se diz respeito a moral, às regras.

Segundo Silva (2004) isto ocorre porque o meio social, a família não leva o aluno à reflexão e, consequentemente ao respeito por si e pelo outro, apesar de ter ferramentas cognitivas para isso. O aluno que não tem limites morais suficientemente desenvolvidos ou que não os tem como centrais, agirá sem levar em consideração outras pessoas como o professor e os seus colegas de sala de aula. Com isso, a maioria de suas condutas será de conflito em relação à disciplina em vigor. Estabelecerá, além disso, um círculo vicioso: como não é disciplinado, dificilmente possibilitará a ocorrência do processo de ensino e de aprendizagem; não estar aprendendo o leva a cometer atos indisciplinados...

Ainda com relação à família, os professores apontam para outro fator: a relação família/escola, mais precisamente a falta de acompanhamento dos filhos/alunos pelos pais. Os entrevistados constatam e lamentam que a cada ano decresça o número de pais que acompanham o que acontece com seus filhos na escola. Alguns professores mais experientes explicam como esse acompanhamento se dava no tempo em que eram crianças ou adolescentes: “*A gente tinha formação em casa. Nós tínhamos medo dos pais. A mãe cobrava em casa. O pai e a mãe diziam: - Você vai e respeita. Os pais naquele tempo não era esse corre-corre que acontece hoje em dia. A mamãe preparava o aluno para chegar na escola. Era a professora rígida querendo que a gente respeitava e a mãe em casa cobrando e quando chegava perguntava: Você obedeceu? Você se comportou? Você se concentrou? Você ficou de castigo? Por que ficou? Ela cobrava em casa e na escola. Aí que entrava a união dos pais com a escola*”. Na visão dos professores, em tempos passados “*a família era parceira da escola; a família dizia que a gente tinha que respeitar muito o professor*”; “*os pais exigiam mais respeito, nossos pais cobravam isso em casa e na escola*”.

Esses depoimentos só comprovam que os tempos mudaram e com ele também mudou a relação escola/família assumindo assim feições diferentes daquelas de outrora. Justo (2005) assinala que o grupo convencional constituído pela escola e família, considerados como suporte de toda instituição clássica, baseava num espírito de coletivização fomentador de associações voltadas para a realização de objetivos comuns mediante o compartilhamento de regras de convivência, papéis e tarefas. Conforme o autor, essas duas instituições eram irmanadas por um projeto coletivo. Atualmente já não trabalham tão irmanadas como antes, a sociabilidade tende a reuniões instantâneas e com menos participação efetiva da família, e, talvez isso possibilite a ocorrência da indisciplina na escola, como foi explicitado pelos professores.

A parceria da família com a escola é concebida por eles como uma condição para o bom andamento das atividades na escola: “*Se fosse como antigamente os pais juntamente com os professores, nós conseguíamos muito outras coisas*”; “*Eu acho que a educação ideal teria que ter uma comunhão entre professores e pais, ou seja, o que o aluno aprendesse na escola teria reflexo em casa e vice-versa. A família deve estar mais ligada na escola para procurar saber sobre o filho, o que está tendo dificuldade para aprender para ela poder dar um respaldo em casa. É aí que está fugindo [o papel da família] e isso não deveria acontecer*”.

A queixa de que a maioria das famílias não acompanha seus filhos na escola tanto quanto deveriam, não colaboram com os professores na educação de seus filhos, não apóia o professor é comum entre os professores mais experientes, assim como entre os iniciantes: “*Falta presença dos pais, e raramente participam da vida dos filhos na escola*”, disse um novato. Outra professora, mais experiente, comenta: “*Eu fui professora há uns 20 anos atrás, era totalmente diferente. A gente apelava e os pais ficavam do nosso lado. Hoje em dia, se você apelar, o pai fica do lado do aluno, não cem por cento. Aí quem se prejudica? Somos nós*”.

Essa falta de apoio dos pais aos professores é a razão de muitos episódios de indisciplina escolar. A ausência dos pais na vida escolar e na educação dos seus filhos em família repercute em problemas disciplinares na escola. Tal situação é percebida pelos próprios alunos, segundo expressa um dos professores iniciantes entrevistados: “*Hoje quando se fala que vai chamar os pais para os alunos indisciplinados, eles respondem: - Pode chamar, ele não vem mesmo*”.

A ausência do papel da família acaba por transferir para a escola a responsabilidade da educação geral. Segundo relatos dos entrevistados, quando os pais

são chamados à escola para discutir problemas referentes à indisciplina de seus filhos, “*a família não vem e quando vem fala: Eu não sei o que eu faço para esse menino*”. Assim, por não saberem mais “*lidar com o filho, traz para a gente educar*” e falam de modo explícito sobre isso: “*Professora, vê o que você pode fazer!. Professora o que você fizer eu apoio*”. Tal situação deixa os professores angustiados, sem saber como agir: “*Como você vai fazer papel de pai e mãe se você tem que ser amigo, mas também muitas das vezes tem que dar umas palmadas. A família está perdendo esse espaço que deveria ter na educação dos filhos e é aí que sobra para a escola. Você tem que educar ele. Além de transmitir e passar um pouco daquilo que você sabe, levá-lo à pesquisa, a descobrir, a ter suas próprias idéias, você ainda tem que fazer a outra parte. A escola tem que ensinar noções de cidadania que é papel da família*”

Professores iniciantes e mais experientes acreditam que “*os pais estão deixando para a escola [essa responsabilidade] e essa não é função da escola*”. Os pais “*querem nos entregar seus filhos para a educação total que não é papel da escola*”. O papel da escola é outro, segundo os professores: “*poderíamos aproveitar mais nosso tempo para a prática dos conhecimentos científicos, que é o que a escola tem que passar no meu ponto de vista*”.

Trata-se, portanto, de uma transferência de papéis para os quais os professores não se sentem preparados para desempenhar. A esse respeito desabafa um dos professores entrevistados: “*São jogadas as responsabilidades para a escola, para a instituição, para o sistema educacional e o sistema educacional não tem condições de aderir a tudo o que vem para a escola, e por esta razão fica a desejar. A escola não está preparada. Nós, professores não estamos preparados para educar os filhos, nós estamos preparados para direcionar a educação escolar e não a educação do lar. O professor não é para ficar dando educação materna, ele veio para ensinar os conteúdos sistematizados, despertar o aluno para a cidadania, para a pesquisa, para a descoberta, livros literários, gostar de ler, por exemplo, e não ficar ensinando o aluno a sentar toda hora, de minuto em minuto*”.

As falas dos professores aqui registradas confirmam o que disse Aquino (2003, p.34)

Mediante as intempéries do dia-a-dia escolar, a potência da intervenção educativa encontra-se, muitas vezes, nublada por tarefas que nada têm a ver com aquilo para que o educador foi habilitado. Mais ainda: numerosas são as ocasiões em que a singularidade da relação professor-aluno se vê ofuscada

por demandas normativas estereotipadas e esvaziadas de sentido propriamente educativo.

Frente a essa realidade, Aquino (2003) explica que hoje é necessário ter em mente que há um conflito histórico de fronteiras entre família e escola, cujas funções ora se intercalam, ora se sobrepõem. No entanto, é preciso também que se tenha em mente que não pode haver uma continuidade necessária ou natural entre ambas instituições, já que seus âmbitos de competência são distintos e seus raios de ação sequer são semelhantes. “Essas duas instituições são vizinhas, mas são díspares em suas práticas” (AQUINO, 2003, p.44).

Nesse embate, percebe-se que os professores sentem-se desorientados e não sabem mais quais atividades devem desempenhar na instituição escolar. Isso também foi verificado por Pappa (2004) em uma pesquisa na qual os professores se mostraram angustiados e desorientados diante do fenômeno da indisciplina escolar. Silva (2004) explica que isso talvez esteja ligado às inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas no tocante à política educacional orientadora dos estabelecimentos de ensino e, sem dúvida, à maneira como o aluno tem sido concebido ultimamente.

Por que os pais não têm participado da educação escolar de seus filhos? Segundo Machado (2007) as famílias atuais diferem muito das gerações anteriores, a começar pelo fato de que, em sua maioria ambos os pais trabalham fora. Esse é um dos avanços da sociedade moderna, mas que muitas vezes acaba trazendo como consequência a terceirização da educação dos filhos, isto é, a transferência de responsabilidade desta para a escola. Os professores entrevistados também explicam esse fato de modo semelhante à autora mencionada: “*A família hoje anda muito ocupada com o trabalho, na satisfação dos bens materiais, do consumo e também na própria sobrevivência, no caso das pessoas de classe mais baixa. Então pais e mães saem para trabalhar cedo e muitas vezes nem conversam com filho à noite quando chegam do trabalho devido ao cansaço ou então, aos outros afazeres domésticos*”; “*Hoje a mãe tem que trabalhar fora. Às vezes ela trabalha de manhã, ela trabalha à noite e os filhos ficam com a empregada, com a ajudante*”. Em suma, “*a família está muito longe da escola porque tem afazeres, tem trabalho*”.

Em síntese, o cotidiano da escola vai confirmando a percepção do professor de que reside na família a origem dos problemas de disciplina na escola. Isso fica claro no depoimento a seguir: “*Na verdade se tivesse família com essas crianças... A gente vê a diferença de uma criança que a família é interessada, está presente na vida da*

criança e aquela que a gente sabe, que a gente conhece a vida dos nossos alunos, que estão mais distantes... você vê que o problema da indisciplina está ali”. Para os professores a família não está assumindo seu papel e, por isso, está transferindo a responsabilidade da educação geral para a escola. Esta, na visão dos professores, não está preparada e nem deve assumir mais esse compromisso. A escola é considerada pelos professores como local de ensinar, de sistematizar conhecimentos.

Também para Aquino (1998), escola e família exercem papéis distintos no processo educativo. Entretanto, evidencia-se, comumente, uma confusão na aplicação desses papéis. A principal função da família é a transmissão de valores morais nas crianças. Já a escola cabe a missão de recriar e sistematizar o conhecimento histórico-social e moral.

Outro fator de ordem sociologizante, e destacado pelos professores mais experientes como contribuinte da indisciplina escolar, foi a influência da **mídia**. Segundo eles, “*os pais não param em casa e os filhos são educados pela televisão ou pelos colegas*”. Diante da necessidade de os pais se ausentarem de casa para poderem trabalhar e garantir o sustento da família, “*parte da educação está sendo dada pela mídia. Um exemplo é o seguinte: a mãe levanta de manhã, manda o filho para a escola ou deixa ele dormindo e a mãe vai ver o filho novamente à noite. Quem cuida dessas crianças? Quem orienta? - É a televisão. Ele sabe distinguir? Não, ele não sabe distinguir o que é bom e o que é ruim porque ele precisa de uma orientação. Tanto a criança, o adolescente, todos eles precisam ser orientados*”.

Os professores atribuem à influência da mídia o ensino do mau comportamento aos alunos: “*A mídia influencia o comportamento por meio dos desenhos. A mídia influencia no comportamento, pensar e agir*”; “*A televisão influencia no comportamento porque o aluno vê o comportamento em relação a um determinado filme, um certo desenho e então se você observá-lo, você vê que eles deixam se influenciar*”. Outro professor acrescenta: “*É muito difícil ver uma novela saudável onde uma família começa e termina junto. Quase não tem. É filho gritando com mãe, eles não mostram respeito. É só filme de luta. Então os meios de comunicação também influenciam*”.

Para os professores a mídia pode influenciar as crianças porque nem toda criança tem discernimento para classificar, aceitar ou rejeitar as informações recebidas: “*As informações são muitas passadas pela mídia e eles [os alunos] não têm condições de separar*”. Outro professor complementa: “*Eu acredito que as coisas que eles veem*

na televisão influenciam. Hoje em dia há muita violência nos desenhos, novelas, filmes e eles não têm formação suficiente para separar o que presta e o que não presta.. Muitas das vezes elas assimilam e praticam isso em casa, em sala de aula”.

É importante destacar que, de acordo com os entrevistados, a mídia se configura como uma das causas da indisciplina dos alunos na escola nos casos em que as crianças não têm em casa a orientação dos pais. Ao pensarem assim, retornam à família como origem da indisciplina escolar.

A relação dos meios de comunicação com a indisciplina escolar é tratada por Silva (2004) que, apoiado em La Taille (1998, p. 84), salienta:

As crianças e adolescentes não são esponjas, ou seja, seres que absorvem toda a violência transmitida pelos meios de comunicação de massa. Eles são capazes de filtrar. O grande problema é que o meio social, isto é, os pais e os educadores, não estão oferecendo situações potencialmente desequilibradoras a ponto de os pequenos conseguirem construir tais filtros, ou quanto os constroem, eles são incompatíveis com o mundo civilizado.

O autor explicita que quando o pai não censura o acesso do filho à televisão e tampouco explica por que está fazendo isto, ou quando o professor não incita o aluno a refletir sobre suas condutas violentas ou outros atos indisciplinados, tanto um quanto outro estão contribuindo para a não construção desses filtros, isto é, aprender a distinguir, classificar o que é bom e o que não é para a sua formação.

A escola também não já não pode coibir conforme fazia antigamente os atos indisciplinados cometidos pelos alunos. Isso se deve, segundo os entrevistados, às novas **legislações**, em especial ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que não ampara certas atitudes tanto dos professores quanto a escola em relação aos alunos indisciplinados: “*A escola não pode punir para corrigir o aluno por causa da legislação*”; “*Tem leis que protegem, e pais e escolas não podem punir. Hoje tem que saber como se dirigir ao aluno e como você fala com aluno. A escola está de mãos atadas para punir os alunos. Ela acabou ficando sem meios por causa das leis que protegem o adolescente e dá a ele todos os direitos. Só restou a conversa, dialogando com os pais, tentando um acordo com os pais para ajudar a educação na escola*”; “[*A escola] não está podendo fazer quase nada, até mesmo mudar o aluno de sala de aula, se você castigar ele por alguma coisa, o pai não entende e então ele vai questionar e vai argumentar*”.

Por causa do ECA os alunos não têm mais ‘a que’ e ‘a quem’ temer. De acordo com os professores, “*hoje é mais maleável por causa do estatuto; depois do*

ECA tudo é pensado antes de agir na escola. A escola não está conseguindo conter a indisciplina devido à deliberação”.

Os professores se sentem impotentes perante a indisciplina dos alunos por causa do ECA que, segundo eles, confere um protecionismo exagerado à criança e ao adolescente: “*Hoje a escola não pune porque não pode, a lei não permite. Devido à legislação e a má interpretação não podemos punir. Hoje nós estamos de mãos atadas porque conforme a palavra que você fala para o aluno você já corre o risco de ser punida*”.

A impotência diante dessa realidade foi relatada pelos professores que participaram da pesquisa de Pappa (2004). Também eles disseram sentir-se subjugados, enfraquecidos, acuados por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, na opinião dos professores, foi mal interpretado pela sociedade: “*Eu vejo que o Estatuto da criança e do adolescente foi mal interpretado pelos pais e pela sociedade. Hoje quase não se pode fazer mais nada na visão dos pais e da sociedade. Não é assim não. O Estatuto é para proteger as crianças de alguns tipos de abuso, de exploração e outras coisas e não para deixar de educar essas crianças. Por causa desse estatuto e dessa interpretação os pais ficam com medo e acabam por não colocar limites nessas crianças que chegam na escola e nos desrespeitam também. A escola também ficou nesse impasse de não poder fazer nada contra o aluno*”.

As distorções da interpretação do Estatuto disseminaram também entre os alunos e estes, sempre que sentem seus direitos violados pela escola, ameaçam recorrer à legislação, como se pode observar nas falas dos professores: “*Até as próprias crianças perante uma fala de um professor do qual ele não gostou muito, ele fala que vai para o fórum*”; “*Hoje, eles já descobriram o ponto fraco dos pais e falam que vão chamar o conselho, denunciar*”.

b- Fatores concernentes ao Campo Pedagógico

Os professores também apontaram alguns fatores contribuintes da indisciplina escolar presentes no Campo Pedagógico. Entre eles está a atual **forma com que a escola tem conduzido este problema**. Ao citarem a escola, os professores o fizeram expressando certo descontentamento com a instituição em relação ao

enfrentamento do problema da indisciplina. Segundo eles, “*a escola tem deixado a desejar. Falta um pouco do papel da escola, estar mostrando o que pode e o que não pode e cobrar*”; “*Hoje a escola é mais maleável. Hoje tudo pode. Hoje não existe mais um comprometimento de seguir à risca um roteiro de ações que se relacionam ao civismo e ao respeito. Está faltando cobrança dos combinados. Pegar no compromisso sério com esses alunos*”.

As falas denotam descontentamento dos professores aos se referirem ao descompromisso da escola, na atualidade, para com os problemas disciplinares. Mas o que a escola utilizava para trabalhar essa questão? Ela tem um parâmetro para seguir?

Como expressa um dos professores, falta o cumprimento do regimento escolar. Este é um documento legal, de caráter obrigatório e elaborado pela própria instituição escolar, em observância às legislações afins. Conforme Aquino (2003, p. 63), “o regimento escolar tem por objetivo a oficialização dos múltiplos direitos e deveres dos segmentos envolvidos em determinada instituição escolar”, ou seja, nele estão fixados como deve ser a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar do estabelecimento de ensino a que se refere, já que este goza de autonomia para a construção e consecução de seu regime interno.

Porque as escolas e os professores não estão utilizando este instrumento importante para o andamento da escola, principalmente no que se diz respeito ao cumprimento de regras necessárias para o bom desenvolvimento das atividades escolares? Conforme Aquino (2003) e Garcia (1999) as normas disciplinares da escola constituem um mecanismo burocrático legítimo e é inevitável para o andamento escolar. No entanto, ele só terá resultado se o que foi estabelecido tiver uma parceria dos alunos, já que estes precisam estar cientes do que pode ou não pode fazer. Não adianta pô-las somente no papel, é preciso um maior comprometimento da escola e dos professores para fazer este trabalho. “A disciplina escolar remete às pautas de convívio, esboçadas a partir de rotinas, das expectativas e dos valores característicos das relações escolares, os quais balizam o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos no dia a dia” (AQUINO, 2003, p.67). Nesse sentido, além do regimento, o contrato pedagógico também pode ser utilizado para conduzir a indisciplina, já que este visa à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas e das regras de convivência. Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho pedagógico (o que será feito) e de convivência escolar (como será feito). Mas não se trata de regras fixas. Elas devem estar sempre abertas à revisão. No meio do

caminho, é inevitável recordar, ou mesmo reformular, as cláusulas. Isso porque o grupo-classe passa por diferentes etapas progressivas no que se refere à validação e à tomada de consciência quanto às regras de ação e convívio: da imposição ao consentimento e, por fim, à autodisciplina (ESTRELA, 1994). Apesar de a escola ter um documento denominado Projeto Pedagógico, isto não significa que este tenha sido fruto de discussão coletiva e nem que de fato o Projeto seja operacionalizado. Na maior parte das vezes, é apenas um instrumento burocrático e não é um instrumento de produção da autonomia nem para a escola nem para o professor.

Para outros professores entrevistados, além da ausência da escola no que diz respeito às cobranças ao cumprimento de normas, também “*está faltando mais cobrança da parte dos professores*”; eles “*estão mais maleáveis*”. Para eles, a indisciplina ocorre na escola porque “*hoje o aluno não tem punição*”, “*não tem castigo*”, “*tudo pode*”. Na concepção desses professores, uma alternativa a essa situação seria a conscientização, um trabalho intenso e com o comprometimento de todos sobre construção e obediência às regras, respeito interpessoal, civismo, além de maior rigidez e cobrança por parte da escola.

Apesar de citarem que a conscientização seria um meio para amenizar este problema muitos professores não acreditam e demonstram pessimismo quanto a sua eficácia. Isso acontece porque, segundo Silva (2005), Aquino (1998) e Garcia (1999) até as próprias punições utilizadas pela escola e pelos professores em outros tempos, além de não serem mais aceitas, são ineficientes quando aplicadas.

Outro fator do Campo Pedagógico, apontado pelos participantes da pesquisa, é a **perda da autoridade e da autonomia do professor**. Alguns professores mais experientes relembram com saudade o tempo em que o professor era uma autoridade, uma pessoa respeitada e autônoma para conduzir as suas ações em sala de aula. Isso pode ser evidenciado nas falas: “*A professora tinha autonomia*”; “*Tudo o que o professor fala era certo e correto*”; “*O professor era tudo. O professor era autoridade máxima de um lugar e que ele falava era lei, nós cumpríamos à risca. Os primeiros a serem chamados para a festa eram o prefeito e o professor*”.

Junto com essas lembranças, os professores também mostram indignação e insatisfação com a perda da autoridade e prestígio do professor na atualidade. O depoimento a seguir é ilustrativo: “*Ah, quem me dera que voltasse aquele tempo, onde o aluno tinha o seu lugar e o professor tinha o seu. Onde tinha uma palavra que era o respeito, onde você aprendia. Você tinha um professor na sua frente que você*

respeitava. E hoje em dia parece que as crianças não valorizam mais, o que a gente estudou, se preparou para estar na frente dele, para passar um estudo, uma mensagem, o conhecimento em outras palavras, e que nós estamos ali para ensinar. São raros os alunos na sala que ainda têm aquele olhar ao professor que a gente tinha quando estudava, aquele respeito, aquela admiração. Já não nos consideram mais como aquela pessoa de autoridade como era vista antigamente. Hoje em dia, ele [o aluno] também teria que saber isso, e que nós nos preparamos para estarmos em sala de aula. Nós lutamos, nós nos dedicamos para assumir uma sala de aula, assumir uma disciplina... (a disciplina que eu quero dizer é a matéria) e parece que eles não dão valor. Esse respeito que eu acho fundamental hoje em dia para tratar o professor como um ser humano, uma pessoa que estudou, que se preparou e que está ali na sua frente só querendo o bem dele. Se há grandes mestres, se há grandes doutores é porque passaram pelas mãos de professores!".

De fato, o que os professores disseram exemplificam o que os professores de outrora vivenciaram. Silva (2004, p. 104) assinala que os professores tiveram que mudar sua postura e relembra:

Antigamente o professor se colocava numa espécie de pedestal (às vezes até concretamente) e cabia aos alunos irem ao seu encontro. O aluno tinha obrigação de entendê-lo e, com isso, pouco importava se ele – o professor – tivesse péssima didática, por exemplo, (isto não era nem sequer colocado em discussão). Hoje ao contrário, se tem clareza de que professor deve descer do pedestal e ir ao encontro do aluno. Afinal, é ele que reúne – em tese – condições para compreender o funcionamento do aluno e oferecer potenciais condições para o seu desenvolvimento.

Conforme Vasconcellos (1998) a escola representava um inquestionável caminho de ascensão social e, dessa forma, o professor era um dos seus representantes mais qualificados e como tal era tratado com muito respeito, era visto como autoridade e tinha autonomia na maioria de suas decisões. Estamos em outros tempos e é inevitável a mudança do papel do professor. No entanto, vale destacar que ir ao encontro do aluno não é sinônimo de perder a autoridade. O que acontece é que a autoridade docente na atualidade exige sustentação contínua por meio das práticas que a reinaugurem constantemente. Por isso, ela assume, de certo modo, um caráter provisório. É importante que o professor construa sua autoridade continuamente no convívio escolar cotidiano (AQUINO, 2003).

Vasconcellos (1998, p. 238) afirma que hoje o professor já não tem autonomia de outrora, já que os mesmos recebem “amiúde, decisões superiores que lhes

são simplesmente comunicadas e que os mesmos têm que assumir algo sem o menor sentido". Para começar mudar essa situação, o autor assinala que se o professor não começar a exercitar um pouco a sua dignidade, a sua cidadania, ter coragem de perguntar por que, para que e como, nada mudará.

Conforme Vasconcellos (1998), Araújo (1996) Rego (1996) La Taille (1996) essa perda de autoridade e autonomia também pode estar relacionada à atual situação das escolas brasileiras frente à constatação dos fracassos, elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar e os baixíssimos graus de aprendizagem dos alunos revelados nas testagens nacionais de conhecimentos mínimos.

A indisciplina dos alunos, associada à perda da autoridade e autonomia do professor, também está relacionada a outro fator: a **desvalorização da escola** perante os alunos e a sociedade em geral. Esse fator foi mencionado, sobretudo, pelos professores mais experientes. Para eles, a escola já não representa algo importante na vida dos alunos: "*Eles não valorizam mais a escola, veem a escola como obrigação*"; "*A escola tinha um valor muito grande que hoje eu já não posso dizer que tem mais. Muitos vão à escola obrigados. Não veem a escola como lugar do conhecimento*".

Um dos motivos apontados pelos professores para a desvalorização da escola pelos alunos é o fato de que ela não é mais vista como local capaz de dar a eles condições de enfrentar os desafios do futuro, pois o diploma escolar já não é visto por muito deles como garantia de emprego. A escola, segundo os professores, não tem acompanhado o avanço tecnológico e as mudanças da sociedade: "*A escola está perdendo o valor porque a sociedade avança demais. Ai de nós que temos que correr atrás para alcançar a cabeça do nosso aluno, porque se nós não corrermos, eles passam na nossa frente, não em forma de matéria, mas em tecnologia*"; "*Coisas modernas, melhores condições de trabalho para o professor demoram muito para chegar aqui, para nós em Costa Rica!*". Essa escola, em desvantagem em relação aos avanços tecnológicos, torna-se um lugar sem atrativos, desinteressante, que não contribui para a construção do futuro do aluno, e sendo assim, é vista como um lugar de 'brincar', 'passar o tempo', abrindo espaços para as diversas manifestações de indisciplina.

Essa fala dos professores ilustra o que se vê em muitas outras escolas que não recebem apoio financeiro para se equipar instrumentalmente com as novas tecnologias. Conforme Justo (2005), os alunos hoje preferem recorrer à Internet e não mais aos livros. A organização da escola também não acompanhou as mudanças sociais.

Conforme o autor, a escola ainda tenta se organizar utilizando os modos tradicionais, entrando assim, em choque com as subjetivações do novo alunado. “Os espaços psicossociais da escola, constituídos a partir das salas, das turmas, das disciplinas, dos afazeres de ensino e aprendizagem, enfim, em toda a sua rotina são identitários [...] são extremamente rígidos, fechados” (p.48). A forma de organização e estruturação da escola faz com que ela enfrente obstáculos para lidar com as demandas desses alunos contemporâneos, contribuindo também para que os alunos a veja com um olhar diferente dos alunos de outrora.

Diante desse processo de perda de autonomia e autoridade, os professores se mostraram desanimados, angustiados, amedrontados e temerosos em relação ao futuro; alguns deles estão pensando até em desistir da profissão: “*A gente sai da sala de aula acabada psicologicamente, pois não está sendo fácil trabalhar com adolescente nos dias de hoje. A gente respeita bem mais o aluno hoje e eles desrespeitam a gente*”; “*Hoje, conforme o que você fala, o aluno fala que te pega lá fora, ameaça e fala: - Olha, se você me deixar sem fazer isso, olha o que pode acontecer com você!*”.

Além desses fatores, a perda de autonomia e autoridade, a desvalorização da escola estão associadas à interpretação equivocada do ECA (o aluno, o filho não pode ser punido ao infringir normas, conforme comentado anteriormente) e também à **diversidade de papéis atribuídos à escola**. Além de ser o local de ensino dos conhecimentos elaborados pela humanidade, a escola tem assumido outras tarefas, tais como a da educação familiar, posto de saúde, entre outros. Isso está explícito nos depoimentos dos professores: “*A escola está assumindo papel da família e assume outros papéis. Hoje os pais jogam os filhos [...] para a escola e para o poder público. Isso porque ele sai de casa de manhã e ele diz que não tem tempo de educar*”. “*A escola hoje fica com esse atendimento paternalista. Ela leva menino para tomar vacina, leva menino para o dentista, leva o menino para fazer exame de vista... e os conceitos, o letramento, a alfabetização, o conhecimento de mundo ficam a desejar porque ela não sabe do que ela ataca mais... (pai, médico, funcionário, psicólogo, professor, etc.).*

Conforme Aquino (2003) a escola está atrelada à ciência e à racionalidade técnica e de fato, atualmente está sendo solicitada a absorver outras funções, em substituição ou como complementação de outras instituições. Nessa mesma direção, Justo (2005, p.36) assinala:

sobre ela recai hoje a responsabilidade da formação integral, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do

adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros tidos como necessários para a formação do sujeito.

Outro fator contribuinte da indisciplina, pertinente ao Campo Pedagógico, é a inadequação das atividades educacionais, isto é, as **metodologias e conteúdos de ensino** reconhecidos por eles como sendo desmotivadoras ou desinteressantes. De acordo com os depoimentos, muitos professores permanecem utilizando métodos tradicionais e não estimulam os alunos à participação ativa nas aulas: “*Cá entre nós: nós ainda estamos antiquados com esses modelos de trabalho. Nós não oferecemos tudo, os deveres de nossos alunos para que ele pesquise e vá procurar conhecer melhor, descobrir mais*”. “*Eles [os alunos] estão desinteressados, faltam estímulos, falta alguma coisa e a gente não consegue distinguir, encontrar uma solução. Não sabemos o que realmente falta, mas que falta alguma coisa... falta e a gente tem que encontrar*”.

Os professores entrevistados, sobretudo os mais experientes, têm consciência de que a indisciplina pode estar relacionada aos métodos e às atividades utilizados por eles em salas de aula.

Machado (2007) coloca que ao traçar um paralelo do aluno dos tempos passados com o da nova geração é possível verificar a diferença entre eles, em especial a concepção sócio-histórica e cultural em que vivem. Nesse sentido, a autora assinala que “continuar com a metodologia tradicional é um desrespeito para com eles, e, portanto, este modo de vê-los deve ser revisto” (p.38). Do ponto de vista de Machado, a indisciplina acontece porque infelizmente ainda existem escolas e professores que não se deram conta de que estão lidando com alunos questionadores, inteligentes, instigadores, que conversam entre si, que têm toda essa tecnologia em mãos. Sendo assim, diante de práticas desmotivadoras, é inevitável a ocorrência de indisciplina.

Ao reconhecer que a causa da indisciplina pode estar na sua própria prática, alguns professores entrevistados apontaram caminhos para a resolução do problema. Para eles, diante da realidade atual, são necessárias inovações afinadas com a escola e o aluno que se tem hoje: “*a gente como educador, a gente quer buscar como era antes. Infelizmente não acontece e nem vai acontecer. A gente tem que mudar essa visão de ver porque a escola está mudada e a gente tem que se adaptar. Infelizmente a escola tem que mudar. Apesar de que tem muita gente que fala que as melhores escolas são as tradicionais. Aquelas que não mudam, aquelas que são sempre do mesmo jeito. Mas eu não vejo assim não. Infelizmente a gente tem que evoluir, ver as diferenças e encarar.*

Na verdade, a gente não pode amolecer, deixar as coisas escambar”. As aulas devem ser suficientemente interessantes para que não tenha tempo e nem espaço para a indisciplina: “*Para aplicar a conteúdo para eles você precisa fazer alguma coisa em primeiro lugar que chame atenção deles com relação ao conteúdo que você está aplicando. Eles têm que gostar, as aulas têm que ser chamativas [...], caso contrário ele não está nem aí. [...] Às vezes eles falam: Ah professora, para essa aula aí! Então não querem nem saber. Falta estimular mais, sabe, um método melhor que você possa chamar atenção direta do aluno, para que ele venha a gostar*”.

A compreensão de que as aulas precisam ser significativas para os alunos e de que o professor precisa buscar métodos inovadores, expressa por alguns dos professores participantes da presente pesquisa, nem sempre parece ser percebida por todos. Essa situação parece ser recorrente entre os professores, como revelam os resultados das pesquisas mencionadas no início deste trabalho. Oliveira (2002), por exemplo, relata que os professores sujeitos de sua pesquisa, embora tenham apontado a necessidade de a escola introduzir métodos diferentes para minorar a indisciplina, não fizeram referência ao repensar a prática tradicional da escola, sua organização e funcionamento, os conteúdos pragmáticos, metodologia de ensino e sua própria prática, além de sua postura de professor enquanto autoridade em sala de aula.

A ideia de que aulas interessantes podem solucionar o problema da indisciplina está presente em Vasconcelos (1998), Aquino (1996; 1998), Souza (2005) e Yasumaru (2006). Conforme os autores, o professor deve criar condições de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno, desta forma, evita atos de indisciplina, já que o foco da indisciplina, muitas vezes, está associado à ação do professor em sala de aula, uma vez que ele é quem arranja as condições de ensino que interferem no comportamento do aluno.

Bocchi (2007, p.14) apoiada em De Rose (1999) afirma:

A indisciplina é um fenômeno comportamental determinado por múltiplos e complexos fatores. Não se pode negar a importância da influência de fatores de ordem social, econômica ou cultural. No entanto, é preciso analisar a relação existente entre problemas de disciplina e qualidade das atividades educacionais [...] A indisciplina pode ser muitas vezes, ser uma espécie de mensagem dos estudantes sobre a inadequação das atividades educacionais em sala de aula.

Conforme a autora, a inadequação das atividades educacionais pode explicar a indisciplina em sala de aula. Diante de uma atividade desmotivadora será difícil haver

um reforçamento para o olhar do professor e o aluno poderá querer levantar-se, movimentar-se na sala, manusear um outro material que ele tenha trazido ou conversar.

Além da desvalorização, perda de autonomia e autoridade da escola e do professor, da diversidade de papéis atribuídos à escola e ainda a inadequação das atividades educacionais, outro fator do Campo Pedagógico que na concepção de alguns professores contribui para a ocorrência da indisciplina escolar é a **dificuldade de comunicação entre professores e alunos**. Os entrevistados afirmaram que muitos alunos não permitem a aproximação do professor, e isso dificulta o trabalho, o diálogo: *“A maior dificuldade é tentar e conseguir chegar nele, no aluno para ele entender que aquilo é bom para ele. Por mais que você fala, fala, fala, entra por um ouvido e sai pelo outro”*. Um dos professores mais experientes atribuiu a dificuldade de comunicação ao fato de que há um número excessivo de alunos em sala de aula e todos quererem ser ouvidos ao mesmo tempo: *“Olha, infelizmente a gente não tem como a gente ter diálogo na sala de aula hoje. Por quê? Porque em um diálogo tem que ter um para falar e os outros ouvirem, e infelizmente, os nossos alunos não ouvem, eles não param para ouvir para você ter um diálogo numa sala de aula com 30, 40 alunos ou 20 que seja, eles falam todos ao mesmo tempo. Diálogo não tem”*.

Em concordância com esse professor, um entrevistado iniciante também destacou a dificuldade de “controle de sala” e manutenção da disciplina: *“As salas estão muito cheias e se tivesse número menor de alunos ajudaria”*. A prática do professor lhe dá a certeza de que esse é um fator de indisciplina na escola: *“Sempre vi indisciplina na sala de aula. Eu percebo que quanto maior o número de alunos em uma sala, a indisciplina é pior. As salas estão muito cheias. Eu vejo que a indisciplina sempre existiu. Quando trabalhamos com menos alunos na sala de aula, isso ajuda”*.

c- Fatores Psicologizantes

Para alguns professores a indisciplina escolar é explicada em função das características psicológicas dos alunos, ou seja, “algo que já vem com o indivíduo”, e não como algo que se desenvolveu a partir das experiências e das condições existentes dentro da escola ou da família. Entre as manifestações de indisciplina que são atribuídas a causas psicológicas estão a falta de interesse e a falta de concentração dos alunos. Afirmam os professores: *“O negócio é que tem alunos que não tem interesse”*; *“Nós organizamos nossas aulas diferentes, nós organizamos algumas sugestões dando*

palestras, dando sugestões de livros, mas o que você consegue são trinta a quarenta minutos numa aula que eles se atenham àquele conteúdo, àquele material. Depois, eles já se desprendem daquilo e não querem mais”.

Concepções como estas, que culpabilizam o aluno pela indisciplina, também foram explicitados por professores que participaram da pesquisa de Trevisol (2005).

A falta de motivação, as dificuldades em lidar com limites e regras, a carência afetiva dos alunos também são referidas pelos professores como algo associado às características próprias do indivíduo: “*Eles [os alunos] estão muito imaturos, não têm motivação nenhuma, estão desinteressados, dispersos. Os alunos, infelizmente estão muito sem limites: te responde, não estão nem aí para você, não te respeita, fala que te pega lá fora, ameaça. Eles entram na hora que querem e saem na hora que querem*”.

4.2.4 O manejo da indisciplina escolar pelos professores

A dificuldade do professor em lidar com a indisciplina parece ser algo comum tanto para professores iniciantes quanto para professores mais experientes. Várias são os motivos que dificultam as ações do professor frente aos atos de indisciplina dos alunos. Um dos motivos relatados é o receio que o professor tem das reações dos alunos: “*os alunos hoje em dia, eles têm um vocabulário muito pesado, coisa que na minha época de ensino não havia. Hoje o aluno fala palavrões e tem uns que tenta até agredir. E você tem que controlar. Na hora do nosso nervoso, às vezes, a gente fala coisas que não deveria falar. Então não dá para você controlar e dependendo do que você fala para o aluno ele te avança, fala palavrões e uns tentam agredir. Se você não controlar na hora certa do nervoso, a gente fala. Então tem que controlar*”.

Frente a episódios como esses, o professor se sente impotente e prefere desconhecer a ocorrência do fato: “*Sinto mal, até abalada, tento não demonstrar isto aos alunos mantendo a minha postura e sigo a aula*”.

Outro fator que dificulta o manejo da indisciplina é a diversidade de atos com que ela se manifesta em sala de aula, assim como dos problemas que cada aluno apresenta. Desse modo, os métodos utilizados com um aluno ou uma turma nem sempre dão certo em outras. A esse respeito expressa um professor experiente: “*Eu tenho dificuldade. Tem sala que a minha maneira de trabalhar eu não consigo fazer não [...]*

Eu tenho que ser mais agressiva com eles. A maneira mais carinhosa não funciona. Tem sala que é assim. Tem aluno que não deixa a gente chegar nele”.

Frente ao problema da indisciplina gerado pela presença de um número excessivo de alunos em sala de aula, a maioria dos participantes da pesquisa disse que tem dificuldades de estabelecer limites nos alunos, com base em ameaças como tirar o aluno de sala, levar para a diretoria, suspensão das aulas, pois, segundo eles, o aluno de hoje “*não tem medo, não respeita*”.

Segundo Silva (2004), a aplicação de tais sanções hoje realmente parece não funcionar, pois os alunos não lhes dão mais importância, isto é, elas não se revestem de valor para eles ou não lhes causam mais medo ou temor. Conforme o autor, elas podem ser vistas pelos alunos como prêmio para os alunos desinteressados, uma vez que se eles fora da sala não participarão da aula. Garcia e Damke (2008) apoiados em Fernandes (2001) assinalam que certas medidas utilizadas pelas escolas hoje não resolvem porque se tornam sempre as mesmas, repetitivas, sem muitos resultados e isso gera desalento, falta de expectativa, desinteresse tanto por parte dos alunos quanto de professores, o que contribui para gerar mais casos de indisciplina.

Reconhecendo a falta de resultados positivos das medidas que adotam em casos de indisciplina, alguns professores mais experientes sugerem a reedição das punições como o que se fazia antigamente: “*Tem que começar colocar algumas regras e explicar: se fizer isso você vai ser punido. Dá uma suspensão no dia de uma prova e explica falando: Olha, você vai perder prova por causa disso, disso e por isso. Mostrar que ele tem que ser responsável pelos seus atos porque você ou qualquer pessoa, não só a criança, mas o adulto também tem que sentir que ele foi punido. E aí ele vai parar para pensar um pouco no que ele fez, porque, na minha opinião, esses meninos fazem coisas por pura malandragem, por vadiagem [...] Eu acho que se a gente pegasse uns métodos lá de trás que funcionava e aplicasse de novo, ia funcionar, porque todo mundo joga a culpa no professor*”. Outros, porém, parecem não ter mais esperanças de solução desse problema por meio de punições: “*O professor não pode fazer mais nada. O professor não tem direito de falar nada para o aluno. O professor está de mãos atadas e ele não tem como fazer muita coisa, a não ser conversar*”.

De qualquer modo, a maior parte dos professores, embora tenha afirmado sentir dificuldades em lidar com a indisciplina, citou uma diversidade de procedimentos adotados visando solucionar ou amenizar esse problema.

As ações citadas pelos professores foram organizadas conforme o exposto nos Quadros 4 e 5. Este último teve a intenção de correlacionar os atos citados, a frequência (ou predominância) das citações e o tempo de experiência do docente que os mencionou.

Quadro 4 - Ações dos professores diante de casos de indisciplina na escola

Ações	Fragmentos das falas dos professores.
Conversar com o aluno	<i>É conversando, dialogando com ele. Primeiro eu converso, explico...</i>
Repreender/chamar a atenção do aluno	<i>Menino levantou já tem que chamar atenção porque senão não tem jeito!</i>
Gritar com o aluno	<i>Chega num momento que você tem que chamar a direção porque se você coloca o aluno para fora e nada resolve, então aí a gente parte para o gritinho mesmo.</i>
Ameaçar colocar o aluno para fora de sala de aula	<i>Primeiro eu converso com eles, eu explico para eles do jeito que eu gosto e aí senão cumprem do jeito que eu gosto, eu faço aquela ameaça: Se você não sentar eu vou colocar você para fora</i>
Organizar a sala em fila	<i>Sala de aula em que os alunos são muito bagunceiros e que tem um histórico bem complicadinho é fila mesmo, um atrás do outro</i>
Demonstrar amizade para com o aluno	<i>O primeiro passo é causar uma boa impressão ao aluno. Para que isso ocorra é preciso entrar na sala de aula pela primeira vez como se os alunos fossem seus conhecidos há muito tempo; chame-o pelo nome, isso conta muito, é sinal de que você o conhece e presta atenção nele.</i>
Solicitar apoio da direção e dos pais	<i>Muitos quando eu falo que vou chamar o pai e a mãe, ou que eu vou chamar a diretora para falar o que está acontecendo, melhora! Melhora em uns dias, às vezes numa semana, depende! Mas depois volta tudo de novo.</i>
Propor regras, combinados	<i>Tem que começar colocar algumas regras e explicar se fizer isso você vai ser punido</i>
Interromper a aula para que os alunos percebam o problema	<i>Eu fico olhando para a cara deles quieto esperando que eles notem que eu parei a explicação porque quando você pára, uns olham para o outro e fala: Fica quieto, fica quieto! O professor está te olhando</i>
Demonstrar firmeza e segurança diante do aluno	<i>Entrar na sala demonstrando segurança, firmeza e conhecimentos, jamais diga algo aos alunos que não cumpria ou não possa cumprir; trate-os com firmeza, mas com educação</i>
Separar os grupos de alunos indisciplinados	<i>A gente muda e faz mapa na sala...</i>
Usar avaliação como ameaça ou punição	<i>Eu pego a ficha de avaliação e disciplina e marco o nome deles na ficha. Isso tem funcionado ultimamente, pois ele tem medo da ficha, punição. A gente fala coisas, faz ameaças e às vezes funciona. Falo que eu dou nota para isso e para aquilo ou se conversar vai ficar com ponto negativo</i>
Ser exigente, acompanhar o aluno de perto	<i>Exija dele o melhor de si, demonstrando que é capaz; [...] ande pela sala para verificar de perto o que cada um faz.</i>

Quadro 5 - Ações citadas pelos entrevistados como atitudes frente à indisciplina do aluno, relacionadas ao tempo de experiência e à predominância no discurso do professor

Ações citadas pelos professores	Números de menções de cada ação	Tempo de experiência (anos)		
		0-4	5-10	11-20
Conversar com o aluno	14	x	x	x
Repreender/chamar a atenção do aluno	10	x	x	x
Gritar com o aluno	6	x	x	
Ameaçar colocar o aluno para fora de sala de aula	6	x		
Propor regras, combinados	6	x	x	x
Organizar a sala em fila	5		x	x
Demonstrar firmeza e segurança diante do aluno	5		x	x
Demonstrar amizade para com o aluno	5	x	x	x
Solicitar apoio da direção e dos pais	4	x	x	x
Ser exigente, acompanhar o aluno de perto	4			x
Separar os grupos de alunos indisciplinados	2	x	x	x
Interromper a aula para que os alunos percebam o problema	1	x		
Usar ficha de avaliação como ameaça ou punição	1			x

Conforme o exposto nos Quadros 4 e 5, a “conversa”, o “diálogo” foi o procedimento mais citado por professores iniciantes e mais experientes. Esse dado corrobora com o encontrado por Bocchi (2007). Os professores participantes de sua pesquisa também apontaram a conversa como ação mais utilizada para lidar com a indisciplina.

Porém, convém refletir se essa conversa é, de fato, favorável ao aluno. Segundo Souza (2005) as pesquisas que abordam a indisciplina têm revelado que esse tipo de conversa tem mais um propósito de controle do que promover uma reflexão sobre a situação. Sendo assim, essa conversa se insere muito mais um contexto de heteronomia do que em contribuição para a autonomia nas relações.

A atitude autoritária de gritar com os alunos foi mencionada por professores experientes e iniciantes, com predominância destes últimos. Isso pode ser um indício de

falta de preparo do professor para lidar com o problema de forma mais democrática. Diante da dificuldade, o professor lança mão de recursos autoritários, legitimados na relação de poder professor-aluno.

Conforme Inforçato (1995), citado por Souza (2005), a atitude de gritar do professor para tentar manter a ordem, além de esgotá-lo física e mentalmente, não mostra a mínima eficiência. Ao contrário, “As professoras sentem [...] a sua inexperiência ser desnuda perante os olhos dos alunos. Têm intuições que deveriam começar de maneira diferente, ainda que isso lhes causasse dissabores” (p.83). De certa forma, esta ação gera desconforto, já que grande parte desses professores iniciantes são destituídos de conhecimentos sobre o comportamento humano, das condições reais efetivas que fazem o aluno apresentar indisciplina em sala de aula e quais ações podem ajudá-lo a manejar este problema.

Os dados mostram ainda que algumas ações como ser exigente, utilizar ficha de avaliação como ameaça, colocar os alunos em fila em sala de aula, demonstrar amizade e firmeza para com o aluno são mais frequentes entre os professores mais experientes do que entre os iniciantes. Esses professores mostraram-se um pouco mais seguros de que essas ações ‘funcionam’ para solucionar o problema da indisciplina. O tempo de experiência docente lhes provou, por um lado, as medidas coercitivas que aprenderam como formas de manejo da indisciplina, por outro, a possibilidade de a conversa com o aluno se constituir como estratégia de ação frente ao fenômeno.

Em uma conversa informal com a diretora da Escola, fui informada de que um determinado professor mais experiente não tinha problemas com indisciplina em suas aulas. Esse professor esclareceu que utiliza várias formas de prevenção, tais como demonstrar segurança, firmeza e conhecimentos perante os alunos, não fazer promessas a eles que não pode cumprir, tratar os alunos com educação, mostrar a eles que está atento ao que fazem, propor combinados no início do ano.

Embora esse e os demais professores tenham apontado que não receberam e nem recebem orientações sobre como lidar com a indisciplina, foi possível notar que aqueles que disseram fazer leituras que tratam do assunto apresentaram também mais facilidade e segurança para lidar com a indisciplina em sala de aula. É o caso do professor acima mencionado. Suas concepções a respeito das causas desse problema também se diferenciam, de certa forma, das dos demais. Para ele, a origem da indisciplina está não só nos fatores externos à escola, mas também na relação pedagógica. Para esse professor, o problema será solucionado se os alunos souberem e

aprenderem regras e a função de cada uma delas. Por isso mesmo, as ações desse professor diante do problema estão mais voltadas à conscientização, ou seja, ele trabalha as regras, os combinados com os alunos de forma dialogada e branda demonstrando segurança, firmeza e amizade.

Nem todos os professores, porém, se preocupam com a conscientização dos alunos quanto à necessidade e o cumprimento das regras. Apenas seis professores, entre eles iniciantes e mais experientes, disseram que falam de regras e combinados no início do ano. Segundo esses entrevistados, a maioria dos alunos tem dificuldades em seguir ou lembrar as regras, o que os obriga a estar sempre recordando e cobrando o que foi estabelecido no contrato pedagógico. Isso porque tais “regras” ou “combinados” não são discutidos, refletidos e acordados com os alunos. Não há envolvimento nem da direção nem da maior parte dos professores nessa questão. Assim sendo, questiona um professor mais experiente: “como os alunos vão conhecer e cumprir regras se pouco se fala a respeito delas?”

Em consonância com dados obtidos nesta pesquisa, cito os relatados por Muniz (2003) que verificou entre os professores grande dificuldade de estabelecer regras significativas para os alunos e necessárias ao trabalho pedagógico.

Vinha e Tognetta (2008) apontaram em um estudo em que a instituição de ensino oferece pouco espaço para a reflexão, diálogo e discussões sobre as regras, os debates de pontos de vista, e concluíram que, nesse contexto, é mais difícil para o aluno compreender o porquê das regras e aceitá-las. Conforme as autoras,

Frequentemente [...] no cotidiano da escola, os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (diretor, professores etc.) assim o quer ou ‘sabe o que é melhor para elas e para a instituição’. Na prática, valorizam a obediência às normas e regras definidas previamente e nem sempre se preocupam em explicar às crianças e jovens as razões destas nem consultá-las acerca do assunto, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia (p.11241).

Diante da dificuldade do enfrentamento dos casos de indisciplina, os professores frequentemente adotam uma sequência de procedimentos, conforme cita um deles: “*Procuro fazer com que os alunos se mantenham no seu devido lugar e prestar atenção nas minhas aulas. Para isso, eu converso com os alunos e se não resolve eu parto para o segundo passo que é o grito mesmo, pois muito ficam com medo ao ver que estou brava com aquele tipo de comportamento e se mesmo assim eu não consigo, depois eu chamo a diretora. É muito difícil às vezes!*”.

Ao que tudo indica, o encaminhamento dos casos para a direção ou aos pais é o último recurso dos professores para resolver o problema da indisciplina (“*A minha primeira tática é essa de querer conquistar ele, mas se eu ver que não está dando resultado, aí eu parto para a direção, para o grito, chamo o pai. Eu deixo para chamar os pais em último caso, no meu ponto de vista, só quando o aluno já extrapolou todos os limites. A gente tem que tentar primeiro, se eu não conseguir aí eu chamo o pai*”). Esse é um dado interessante se considerarmos que os professores apontam a família como principal o fator contribuinte para a indisciplina escolar. Contraditoriamente, o envolvimento da família ou da direção da escola como último recurso utilizado para solucionar os problemas de indisciplina revela que os professores tentam resolver tais questões de modo isolado, como se a tarefa de lidar com a indisciplina fosse de sua inteira responsabilidade. Essa situação é referida em Garcia e Damke (2008) quando afirmam que práticas isoladas de lidar com a indisciplina talvez decorram do entendimento tradicional de que disciplina é algo relacionado aos esquemas de domínio de classe e ao exercício de autoridade docente. Além disso, apontam como razão desse procedimento o cuidado que os professores têm quanto à sua imagem profissional e competência profissional, uma vez que tais medidas utilizadas por eles podem ser interpretadas entre os pares como a falta de domínio em sala de aula.

O insucesso de algumas atitudes dos professores frente à indisciplina dos alunos é explicado por esses mesmos autores (Garcia e Damke, 2008, p. 4536): “os sistemas de regulação e as práticas de controle tão cobradas pelos professores com a finalidade de produzir disciplina, são capazes de resultar contextos e desdobramentos nem sempre desejados”. Conforme os autores, tais mecanismos, embora planejados tendo em vista obter determinadas respostas entre os alunos, podem apresentar resultados contrários porque tais ações podem impedir ou até mesmo neutralizar a disciplina desejada, e incitar ativamente na construção da indisciplina escolar. Portanto, é preciso repensar a utilização de certas práticas nas escolas, considerando não somente a adequação de suas racionalidades ao momento atual, mas também suas consequências, pois, nos dois casos, parece sugerir um esvaziamento da disciplina que se deseja obter.

É importante destacar, ainda, que algumas práticas exercidas e citadas pelos professores entrevistados frente à indisciplina podem estar relacionadas à cultura institucional. Conforme Garcia e Damke (2008) os professores muitas vezes exercem práticas já instituídas no cotidiano escolar, representando determinadas disposições

culturais dos estabelecimentos onde atuam. Isso incluiria a utilização de diferentes esquemas disciplinares bem como diversos tipos de penalizações.

4.2.5 Como os professores aprendem a lidar com a indisciplina

A **experiência docente** foi indicada por todos os professores participantes desta pesquisa como o principal componente da sua preparação para lidar com esse problema na escola. Tanto os mais antigos como os iniciantes apontaram que as situações vividas no cotidiano escolar os levaram a refletir e criar seus próprios métodos para lidar com a indisciplina. O depoimento a seguir é ilustrativo: *“Eu que criei. Eu que comecei a fazer assim. Ninguém nunca me ensinou a fazer isso. Só fala vam assim: - Oh colega, você tem que ser amiga de seus alunos, e aí eu comecei a fazer dessa maneira porque antes, no começo quando eu dava aula eu não agia assim. Era só no grito mesmo: Fica quieto! E era assim. Agora não. Aqui no Adenocre principalmente é que fui aprender a conquistar ele. Eu achei que aqui eles eram mais violentos do que em outras escolas em que já trabalhei e foi onde eu comecei a fazer assim”*.

Ao destacar a experiência como fonte de aprendizagem, o professor expressa que esta se dá como uma espécie de produto de ensaio e erro: *“Os métodos foram criados por mim mesma (risos). Quinze anos de sala de aula. Então a gente vai aprendendo. Todo esse domínio que eu tenho, tudo é da experiência, ou seja, a gente apanha e aprende, entendeu? A maneira de lidar com meu aluno, a maneira de conquistar meu aluno foi tudo visão minha. Qual é a melhor maneira? Melhor método? Esse método não deu certo, então vou tentar esse aqui”*.

Tardif (2002, p.228) assinala que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Segundo o autor, dadas as circunstâncias e contextos de e para o seu exercício profissional, o professor interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências lhes possibilitam construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. Vale lembrar que esses saberes que têm por fonte sua experiência são, de certa forma, influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, os professores com mais tempo de exercício docente têm mais facilidade de manejar a indisciplina. Porém, mesmo depois de um bom tempo de experiência docente, eles ainda encontram dificuldades quando devem tomar decisões em casos de indisciplina. Reconhecem, entretanto, que essas dificuldades já foram maiores no passado: “*Tem momentos que a indisciplina ainda me atrapalha na sala de aula. Antigamente era mais freqüente, eu sentia incomodada, ficava nervosa, gritava na sala. Melhorou muito. A experiência do dia a dia também tem me ajudado a lidar com a indisciplina dos alunos*”.

Com o tempo de exercício do magistério o professor vai desenvolvendo seus próprios conhecimentos, com base na sua prática, sobre o enfrentamento do problema da indisciplina, conforme se pode observar nesses depoimentos: “*Hoje com os meus onze anos de sala de aula, isso ainda ocorre, mas é pouca freqüência, mas uma vez e outra ainda ocorre. No decorrer dos anos o professor logicamente fica mais experiente. A cada ano tento melhorar o meu diálogo e a forma de impor regras o que tem funcionado muito*”. Outro professor assinala que experiência o ensinou a mudar a sua prática: “*No começo de minha jornada eu tinha dificuldade sim, mas agora vai fazer sete anos. Mas depois eu virei o jogo, eu comecei a lidar com eles de forma diferente e foi com isso que eu consegui até hoje, graças a Deus ter disciplina em sala de aula, como eu disse não é cem por cento, mas é ótimo*”. Essa ideia é partilhada com outro professor: “*É claro que com experiência fica mais fácil. A experiência ajuda muito, vamos vendo o que precisa e o que dá certo para aplicar*”.

Nas falas dos professores, além da experiência, outra fonte de aprendizagem do professor para lidar com a indisciplina é lembrada: **os ensinamentos vindos de seus pares**. Tanto os colegas professores (“*Aprendi no cotidiano da sala, ouvindo os colegas mais experientes falando, e depois fui ajustando a minha realidade e vendo o que dava certo*”), como também os profissionais administrativos são reconhecidos pelos entrevistados como fontes de ensinamento a respeito do manejo da indisciplina (“*Eu tive uma diretora com muitos anos de experiência que me ajudou muito. Ela sempre me orientava muito. Eu ia à sala dela e ela conversava comigo, me explicava como e o que a gente tinha que ser e como deveria ser, como eu tinha eu agir*”). As informações vindas de ambas as fontes, cotejadas com o cotidiano de sala de aula, auxiliaram a formação do professor para atuar frente aos casos de indisciplina: “*Os colegas faziam comentários, o diretor e os coordenadores recomendavam, e eu fui observando a reação dos alunos e verifiquei que funcionava*”.

Tais aprendizados decorrentes da prática cotidiana são colocados pelos professores em oposição ao que (não) aprenderam nos **cursos de formação** para o magistério. Foram raros os professores que mencionaram condições esporádicas em que o tema indisciplina era tratado nos cursos de formação para o magistério, em nível médio ou superior, ou ainda na pós-graduação. São observadas essas situações nos seguintes depoimentos: “*Eu aprendi no magistério na matéria de Didática*”. No curso de Educação Física, o professor identificou a disciplina Comando de Voz que ensinava “*como lidar com as crianças*”. Já no curso de Matemática, “*a única disciplina que tratava mais disso era Prática de Ensino que tinha quando eu estava no oitavo período, que fazia mais diálogo para tratar das coisas sobre o cotidiano, mas não chegava a tanto também não*”. Um professor iniciante mencionou que o “*Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia*” contribuiu para aprender a lidar com a indisciplina.

Com exceção desses casos, os demais entrevistados partilharam do discurso seguinte: “*Foi no dia-a-dia com as experiências próprias. Nunca vi uma receita pronta*”. Mais especificamente, “*foi com a experiência, convivendo com eles no dia-a-dia, descobrindo cada um, como eu ia lidar com cada um, porque eu não aprendi na faculdade, ninguém passou isso para mim como eu deveria lidar com aluno em sala de aula*”. Um professor mais experiente não acredita que a teoria aprendida na faculdade ajudaria a lidar com a indisciplina na prática: “*Nunca tive nem comentários como lidar com a indisciplina dos alunos; acredito que mesmo que tivesse não funcionaria, pois somente a prática em sala de aula é capaz de ajudar o professor*”. Uma outra professora experiente entrevistada percebe a questão da seguinte forma: “*Na verdade, na faculdade que eu fiz ela ensinava como ser professora, mas não pra lidar com a indisciplina*”.

Essas falas revelam a insatisfação dos professores com os cursos de formação que não abrange determinadas temáticas e questões vivenciadas em seu dia-a-dia, fazendo que os mesmos saiam despreparados para enfrentar a profissão. Na ausência de um currículo nos cursos de formação que os prepare teoricamente e pedagogicamente para lidar com a indisciplina, esses professores, por meio de seu ofício buscaram, refletiram e criaram formas de entender e lidar com ela. Isso confirma o que disse Tardif (1991) ao explicitar que o professor ao longo de seu ofício constrói e mobilizam saberes para lidar com as situações e os desafios de seu cotidiano.

Ao utilizar todos esses saberes, os professores tecem, destecem e alinhavam práticas em um movimento prática-teoria-prática, para que como diz Nóvoa (1995, p.

36), “os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”, pois do mesmo modo que a prática pode enriquecer-se com a produção metodológica que a forma, as práticas, em sua riqueza e diversidade, também podem produzir teorias e metodologias em constante movimento.

Os saberes construídos por esses professores para lidar com a indisciplina não se encontram, portanto, sistematizados no quadro de doutrinas ou dos currículos, mas foram articulados nas suas múltiplas interações e confrontos que constituem sua atuação profissional (TARDIF et al., 1991).

O depoimento de um dos professores experientes é contundente sobre o distanciamento dos cursos de graduação da realidade da sala de aula: “*A faculdade te mente, te engana. Ela te mostra um mundo perfeito e você acha que você vai chegar aqui e pegar um monte de robozinho e que você vai apertar um botãozinho e você vai fazer o que você quer e na verdade não tem nada disso. Você chega na escola e vê outra realidade, é uma sala super lotada, aluno de todos os jeitos, com tudo o que é tipo de deficiência, empurrado de uma série para outra, e aí você tem que trabalhar tudo com esses quarenta alunos e você durante o ano tem que sanar todas essas deficiências para no final das contas não sobrar nada de deficiências. É muito difícil. Eu sofri muito*”.

As falas desses professores exemplificam e confirmam o que disse Pimenta (2001) ao afirmar que os cursos de formação inicial ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas pouco contribuem para a prática do professor.

Apesar de os cursos de graduação não abordarem de modo explícito questões sobre o comportamento humano (“*Não tive nenhuma disciplina que falasse de comportamento, que me orientasse a lidar com certas atitudes do ser humano*”), é possível que no próprio curso se tenha outras fontes de aprendizado, como por exemplo, a **observação do comportamento dos docentes** desses cursos. É o que disse um dos entrevistados iniciantes: “*Eu tive uma professora muito boa [...]. Então ela trabalhava nas escolas de ensino fundamental e passava muito para a gente as possibilidades de acontecer na sala de aula. Ela dava alguns exemplos. [...] Quando eu estou aplicando em sala de aula eu sempre lembro dela como, por exemplo, de ficar mudo na sala de aula, olhando a cara dos meninos, [...] eu fico quieto, não falo nada, fico só olhando eles até acalmarem. Grande parte eu lembro dela, no que ela fazia na faculdade, na sala de aula porque até mesmo com os alunos da faculdade funcionava... (risos)*”. O

saber da experiência está presente na fala desses professores, um saber que também se aprende pela observação de professores mais experientes (PIMENTA, 1999).

Se os cursos de formação inicial quase não trabalham questões relacionadas com a indisciplina, o que dizer dos cursos de **formação continuada**?

Para a maioria dos professores entrevistados, tais cursos existem, são frequentes, mas raramente são direcionados ou abordam o tema em questão. Um dos entrevistados mais experientes relata: “*Faço formação continuada todos os anos e nunca ninguém apresentou alguma coisa com relação à indisciplina dos alunos. E todo ano, a escola faz levantamento dos problemas e o primeiro problema apresentado é a indisciplina e eles comentam que a culpa sempre é do professor e fica por isso mesmo.*” Segundo os professores, os cursos de formação continuada estão mais preocupados com os conteúdos e metodologias de ensino. As falas a seguir são ilustrativas: “*Eles passam para gente como trabalhar os conteúdos. Agora, a indisciplina, não. Apesar de muitas vezes, você comenta como é que é, dá exemplos do teu aluno na formação e a coordenadora que está dando a formação, ela nem sabe o que falar para você, dá risada, chacoalha a cabeça...*”. Ou: “*É raridade curso para fazer com que o aluno preste atenção, como lidar com a indisciplina. É mais para trazer matéria para agradar o aluno. Tudo o quanto é jeito para agradar o aluno.*”

Quando o tema é tratado nos cursos é feito de forma que não corresponde à realidade vivenciada por eles e nem às suas necessidades, como se observa nos depoimentos: “*Eu acho que eles veem muito com uma realidade que é fora da realidade do município. Chega aqui com outra realidade que não é a que nós estamos vivendo. Então não traz soluções, nada que ajude*”. Ou ainda: “*As capacitações se tornaram rotineiras e na maioria das vezes não correspondem com a realidade da escola. Em todas as capacitações e até mesmo na TV mostram salas de aulas e alunos que na verdade não são sempre comportados e participativos como querem nos fazer acreditar*”. O distanciamento dos ministrantes dos cursos de formação continuada da realidade vivida pelos professores é destacado por um dos entrevistados mais experientes: *Um palestrante fala muito bem, mas se você for analisar quanto tempo ele está fora da sala de aula, você vai ver que ele perdeu a noção de realidade de dentro da sala de aula. Ele vai lá, faz aquela palestra muito bonita e então você fala assim:- Nossa, vai dar certo. Na hora que você chega aqui na sua sala e se depara com aquele impacto e fala:- Nossa, a minha realidade é totalmente diferente. Algumas coisas [...] funcionam, mas muito pouco, e as outras não funcionam. Então essas palestras de*

formação continuada, a pessoa vai lá e fala. É tudo de bom, mas na hora que você vai aplicar na sua realidade, funciona muito pouco”.

As falas dos professores confirmam o que Therrien (1993) salientou a respeito dos cursos de formação. Conforme o autor há uma dissociação entre a teoria e a prática cotidiana e por isso os cursos não atendem as expectativas e necessidades cotidianas explicitadas por esses professores. Evidencia ainda, que é preciso rever certas propostas de formação que na maioria das vezes, “vem de fora para dentro”, que não interrogam a respeito dos problemas internos vivenciados pelos professores. Dessa forma, de acordo com Leitão (2004, p. 27), “por mais inovadoras e atualizadas que sejam essas propostas, nem sempre trazem modificações substanciais às práticas para a solução de problemas do cotidiano escolar”.

Dos 16 entrevistados, apenas um professor mais experiente fez menção ao fato de que tem aprendido sobre a indisciplina *“Através de leituras sobre o assunto”*. Entretanto, mesmo que não tenham mencionado que se dedicam ao estudo do tema, os professores reconhecem que precisam estudar para compreender melhor o problema da indisciplina. Para eles, *“é um tema polêmico e que incomoda todos. E poucos se interessam por ele. Ficam jogando a culpa um para o outro. Precisamos estudar mais sobre o assunto, fazer grupo de estudo, arrumar estratégias diferentes”*. Destacam a necessidade de levar esse tema específico para as capacitações dos professores: (“[...] *Poderia ter uma qualificação própria para isso, para a gente aprender umas maneiras novas porque eu acho que cada vez mais está ficando pior*”), expõem como percebem os cursos atuais (“*Todos os educadores ou a maioria estão enjoados de tanto ouvir que as aulas têm que ser atrativas e inovadoras, incluindo as aulas práticas, mas as capacitações nos cursos de formação são sempre as mesmas, não são inovadoras e caíram na mesmice*”) e sugerem como isso poderia ser feito (“*Precisamos de algo inovador, diferente como oficinas que tragam métodos novos de como trabalhar a indisciplina em sala de aula*”, ou “*Deveria ter mais cursos, onde todos os professores pudessem participar com suas experiências [...] tem professores que conseguem melhor que outros a lidar com a indisciplina, tem mais facilidade. Então já que não tem receita, porque não pegam esses professores que têm mais facilidade e sei lá, fazem uma roda de conversa para trocar experiências, talvez ajudaria mais*”).

Os professores mostraram estar cientes de que precisam estudar, mas o fato de apenas um professor afirmar fazer leitura é preocupante. Para ocorrer mudança na prática do professor, além dos cursos, é preciso primeiramente que os mesmos sintam-se

sensibilizados frente às necessidades de mudanças e busquem conhecimentos; caso contrário, não é possível mudar (LEITÃO, 2004).

Nessas falas destaca-se a importância da formação coletiva ou partilhada, em rodas de conversa com os professores mais experientes, uma vez que o “diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1995, p.26). Esse tipo de formação é enfatizado por Nóvoa (2003) e Leitão (2004), dentre outros. Conforme esses autores é preciso que se insira a formação coletiva nas escolas, pois como afirma Nóvoa (2003, p 26), “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de acompanhamento”. Leitão (2004, p.33) afirma que numa formação coletiva os professores poderão trocar experiências, refletir e buscar juntos, alternativas para os problemas enfrentados por eles no cotidiano de seu trabalho.

Refletindo sobre essa trajetória coletivamente, considerando que é a partir do desejo e dessa luta podemos, comprometidamente, refazer os caminhos, descobrir as alternativas que já se anunciam e criar outras possibilidades que precisam de tempo para amadurecer. E a formação, inesgotável, incompleta, inacabada, vai dando-se a partir das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, modificado, apropriado, recriado, criado.

O reconhecimento de que os saberes dos professores precisam ser valorizados na formação coletiva, conforme propõe um dos entrevistados, encontra amparo teórico em diferentes autores que discutem a prática da docência como lugar de formação. Entre eles, Tardif (2002), para quem os saberes dos professores se baseiam em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais e é exatamente por essa perspectiva que os processos de formação precisam implicar a valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Também Vagula (2005), apoiada em Tardif (2002) afirma:

Hoje o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados a partir do discurso científico das ciências da educação. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Nóvoa (1995) sublinha que a formação do professor vai desde seu ingresso na faculdade até o final de sua trajetória profissional. Nesse sentido, hoje é necessário que os cursos de formação inicial e continuada incluam os saberes produzidos pelos

professores, e que haja parceria e colaboração para que se elimine a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente.

Nesse sentido,

As práticas pedagógicas dos educadores devem ser consideradas em sua complexidade, pois referem-se às diferentes redes de formação em que cada um está inserido. Assim, as histórias de vida, os percursos profissionais, os sentidos e os significados criados e recriados ao longo de uma trajetória são fundamentais e constitutivos daquilo que se é, mesmo quando marcados pelos preconceitos, dificuldades e conservadorismo. E tudo isso deve ser incorporado aos processos de formação que, fundamentalmente, devem confrontar e ampliar essas redes com outras contribuições (LEITÃO, 2004, p.36).

Assim como Leitão (2004), Zeichner (1995) também afirma que o saber trabalhar do professor, específico ao exercício, deve aproveitado pelas academias, preocupada em produzir o saber sobre a sala de aula. Conforme o autor, a academia deve considerar os professores como parceiros e colaboradores nas questões sobre o ensino, além de valorizar seu trabalho e sua produção, já que ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

De acordo com Pimenta (2001), quando a academia valoriza esses conhecimentos e produção do professor, torna-se possível a transformação da escola em um espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de possibilitar a mudança das práticas pedagógicas, ao instigarem o professor a ser produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, levando em conta que a sua vida pessoal e profissional inscreve-se em sua trajetória profissional, a qual configura significados às suas experiências docentes.

Para Tardif (2002), abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo é o principal desafio que as instituições devem enfrentar, uma vez que, “vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (p. 241). Ao se fazer isso diminuiria o distanciamento existente entre a teoria e prática tão comentada pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a escola, na atualidade, tem enfrentado um grande obstáculo para o andamento e desenvolvimento das práticas escolares, em face dos índices crescentes de indisciplina. Isso acontece porque a escola é um sistema aberto em interação com o meio e não está imune às tensões e desequilíbrios da sociedade que a envolve. Por isso, a indisciplina pode ser concebida como reflexo dos conflitos, da violência e das transformações que se alastram na sociedade em geral. O processo de elaboração da construção social da indisciplina é complexo e depende, pois, do contexto onde está inserido.

Conforme Garcia (2005), a percepção dos professores sobre a indisciplina nas escolas é um território ainda mais pressuposto que mapeado na literatura educacional. A concepção de indisciplina que predomina no discurso educacional expressa como são pensados os processos sociais que estariam na base da indisciplina, e as crenças dos professores acerca dessa questão colaboram nessa construção.

Os professores participantes desta pesquisa não explicitaram um conceito específico de indisciplina e de comportamento indisciplinado, embora tenham citado uma gama de comportamentos que consideram como indisciplinados. No contexto geral, as concepções implícitas nas falas dos professores remetem às apresentadas em Estrela (1994), La Taille (1996), Aquino (1996), Rego (1996) que relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas estabelecidas para o andamento das atividades escolares. Em contraposição, a disciplina é compreendida como bom comportamento e obediência às regras. Estes são tidos pelos professores como condições necessárias ao alcance dos objetivos pedagógicos e ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a concepção de indisciplina parece estar impregnada da tendência tradicionalista da educação.

Compreendo, conforme Aquino (2003), que esses professores precisam perceber que estamos em outros tempos e os alunos já não são mais os mesmos. Estudosos das questões relativas à indisciplina, como Araújo (1996) e La Taille (2000), entre outros, afirmam que a questão da indisciplina escolar não se esgota somente na habilidade metodológica do professor, mas requer habilidade ética, moral, afetiva, bem como o reconhecimento dos condicionantes sócio-históricos e culturais, nos quais o aluno e a escola estão inseridos. Assim, é preciso refletir sobre as atitudes e práticas dos professores frente à indisciplina em sala de aula, considerando o que cada aluno traz em sua história de vida, seus costumes, seus valores.

Os professores citaram diferentes causas da indisciplina que, neste trabalho, foram agrupadas em fatores de ordem sociologizante, psicologizante e fatores do campo pedagógico, conforme tipologia de Aquino (2003). Ressalte-se que foi possível verificar a presença delas na fala de quase todos os professores.

Para a maioria dos professores, tanto iniciantes e como experientes, o maior contribuinte do problema da indisciplina na escola está alheio à relação professor-aluno. Apontam os fatores sociologizantes, fruto das condições sociais (mudanças da sociedade, mídia, legislação) e familiares (famílias desestruturadas, descompromissadas e que se omitem da responsabilidade de supervisionar a educação e a conduta de sua prole) como fonte primária da indisciplina escolar.

Foi possível perceber certa tendência à psicologização da origem da indisciplina (características dos alunos como falta de limites, a falta de concentração, desinteresse, motivação) em detrimento dos demais aspectos. Conforme Aquino (1996) e La Taille (2000) tal avaliação pode significar um menosprezo do papel importante que o contexto sócio-econômico desempenha no comportamento das pessoas no que se refere a valores e atitudes.

Esse dado corrobora os encontrados em diversas pesquisas que remetem ao tema, como nas dissertações e teses apresentadas no início deste trabalho. Para os professores, a família é considerada a maior causa da indisciplina. Tal fato pode ser atribuído à falta de compreensão, pelo professor, das múltiplas variáveis que compõem o fenômeno. Ao atribuir a causa da indisciplina a fatores externos, o professor acaba se eximindo da necessidade de buscar outras causas e soluções que estejam fora do âmbito dessa suposta ocorrência. Ao citar a família como a maior causa desse problema, o

professor tende a se eximir de suas responsabilidades e de examinar sua parcela contribuição (da relação pedagógica, da gestão do tempo, das atividades realizadas, etc) para a incidência da indisciplina.

Interessante notar que, ao mesmo tempo em que os professores culpabilizam em primeiro lugar à família pelo problema da disciplina, deixam-na em último lugar na lista de procedimentos a serem adotados para minimizar as questões disciplinares na escola. Os depoimentos evidenciam que eles atribuem, antes de mais ninguém, a si mesmos a função de lidar com o comportamento da indisciplina em sala de aula, em vez de atribuir a outras pessoas, à direção ou aos pais tal função. Esse procedimento informa, segundo Garcia e Damke (2008), o cuidado que os professores têm para com sua imagem profissional, já que o domínio de sala de aula reflete sua autoridade e competência profissional.

Ao questionar sobre como os professores lidavam com a indisciplina, minha hipótese era a de que haveria grande diferença entre as respostas dos professores iniciantes e os mais experientes. No entanto, foi possível verificar que a tendência que tem o professor em lidar sozinho com a indisciplina está presente tanto nas falas dos professores iniciantes quanto dos mais experientes. Assim, acredito que mesmo que a prática os tenha dotado de maior habilidade para lidar com o fenômeno, parece que esta carece de maiores reflexões que os levem a conhecer as razões de suas ações e os diversos fatores envolvidos na produção desse fenômeno na escola na atualidade.

Poucos professores referiram aos fatores do campo pedagógico (a própria escola, seu sistema organizacional, a estrutura física, as relações pedagógicas, as aulas desestimulantes) como causas da indisciplina escolar. Os professores ainda utilizam métodos antigos, não atendendo às novas demandas do aluno na atualidade. Conforme Yasumaru (2006) é o professor quem cria e conduz as condições favoráveis de ensino na sala de aula e, portanto, para que não haja indisciplina é necessário que os alunos estejam envolvidos nas tarefas escolares, que estas sejam interessantes, estimulantes e significativas para o aluno.

Conforme os professores entrevistados, falta mais “pulso firme” no esclarecimento e na cobrança das regras e limites. Cabe lembrar que as regras são essenciais para organização, mas elas devem ser esclarecidas, os alunos precisam conhecer as suas razões e finalidades. Os alunos só entenderão o valor de cada regra e chegarão à autonomia moral se estiverem em um ambiente harmonioso e de respeito mútuo entre professores/alunos e direção. Para isso, a escola e o professor devem ajudar

os alunos heterônomo a serem autônomos morais, oferecendo-lhes subsídios para reflexão, proporcionando momentos para auto-avaliação que os ensinem a monitorar e avaliar suas próprias ações e reforçar as ações produtivas.

O diálogo parece ter efeito na redução do número de comportamentos inadequados. Essa ação foi a mais citada pelos professores entrevistados, e foi também fortemente mencionada nos trabalhos de Bocchi (2007) e Carvalho et al. (2006). O diálogo, contudo, parece não acontecer de forma satisfatória, democrática, discutida. O diálogo que é fundamental para a superação dos problemas de indisciplina não pode ser armado, acusatório, moralista, ameaçador (segundo Vasconcellos, 1998). Vimos, em nosso trabalho, que muitas vezes é este o tom do suposto diálogo a que os professores entrevistados fazem referência quando citam suas ações diante dos casos de indisciplina dos alunos em sala de aula.

Quanto às formas de atuar frente às manifestações de indisciplina na sala de aula apresentadas pelos professores, os resultados da pesquisa são similares aos encontrados por Bocchi (2002; 2007), Yasumaru (2006) Carvalho et al. (2006) nas quais se verificou que os professores utilizam um leque de ações, entre elas o diálogo, o grito, a ameaça, as punições. Para os autores, acreditar que com conversas ou ameaças ao comportamento indisciplinado o professor estabelecerá o comportamento desejado, é um engano, pois se essas ações fossem eficazes no estabelecimento de comportamentos desejáveis, os atos tidos como indisciplina não seriam recorrentes, como se queixam os professores.

Apoiada em Garcia e Damke (2008), Estrela (1994) e Vasconcellos (1998), entendo que os sistemas de regulamentação e práticas de controle exercido por esses professores com a finalidade de produzir disciplina podem colaborar para gerir mais indisciplina, já que a maioria das atuações se dá por meio da coação, neutralizando assim, a disciplina desejada. A disciplina por coação, segundo Vasconcellos (1998, p.47) “propicia a formação de uma personalidade dependente, imatura, pouco criativa, uma vez que o aluno acostuma a receber ordens de fora, não desenvolvendo o discernimento para saber o que é certo ou errado, não cultivando valores, já que sempre alguém lhe impõe um comportamento”.

Tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes, oriundos de diferentes cursos de graduação, se mostraram convencidos de que necessitam de um contínuo processo de formação para lidar com os desafios da prática. Esse envolve questionamentos, planejamento, intervenções, avaliação e planejamento. Percebi que

esses professores entrevistados não esperam um receituário pronto, com métodos exatos e propostas para lidar com a indisciplina (até porque muitos acreditam que estes não existam), mas acreditam que, juntos, possam refletir sobre os problemas disciplinares, de modo que se sintam desafiados intelectualmente, e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer em relação a esse problema.

Nesse aspecto, considero importante ressaltar que a indisciplina não se finaliza somente nas habilidades metodológicas do professor. Esta demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de saberes contextualizados e que envolvem as relações interpessoais, construção de habilidades para gestão da sala de aula e tantos outros conhecimentos que o professor constrói diante das situações que surgem no seu cotidiano e que não são pré-determinadas ou previstas.

A ausência, nos cursos de formação para o magistério, de discussões sobre a questão da (in)disciplina, evidenciada nas falas dos professores, sinalizam para a provável desarticulação entre o curso de formação e a realidade do cotidiano da sala de aula, apontada por Nóvoa (1995), Zeichner (1993), Pimenta (2001) e Therrien (2002).

Nesse sentido destaco o que disse Souza (2005, p.187):

Sentida como um complicador do trabalho pedagógico, a indisciplina parece testar a competência como um termômetro do aperfeiçoamento do professor em sala de aula. A questão da indisciplina, além de conferir o grau de habilidade ao professor, visto que sua solução ou inexistência em sala de aula ratifica saberes profissionais, ela legitima sua identidade, ela pode abalar seu valor, já que aqueles que não são capazes de achar resposta para esse problema podem desistir da profissão.

Ora, se ela é sentida como um complicador do trabalho pedagógico, considero que a formação inicial do professor deve incluir o contato com o referencial teórico sobre a indisciplina, de sorte que o currículo articule teoria e prática, auxiliando aos professores a gerir eficazmente os conflitos e os comportamentos indisciplinados emergentes em sala de aula. Além disso, o currículo dos cursos de formação também precisa dar ênfase aos conteúdos e teorias que estudam o comportamento e o ser humano em suas diferentes dimensões (psicológicas, sociológicas e pedagógicas, etc), uma vez que os fatores contribuintes da indisciplina advêm de uma complexa interação entre elas.

O ofício de professor torna-se palco privilegiado de aprendizagem e investigação fazendo da sala de aula um laboratório pedagógico. Assim, perante as situações vivenciadas em sala de aula, os professores mobilizam uma pluralidade de

saberes que constitui os fundamentos de sua competência provenientes de sua própria história de vida, da carreira profissional, dos conhecimentos disciplinares e curriculares da universidade, conhecimentos didáticos da cultura pessoal, e do saber ligado à experiência de trabalho, a tradições peculiares ao ofício de professor para refletir, repensar posicionamentos e a elaborar suas próprias teorias e práticas para lidar com a indisciplina (TARDIF, 2000). Esses saberes, conforme Tardif (2000, p.269) não são tão valorizados pelas ciências da educação, ou seja, os cursos de formação não concebem ou concebem muito pouca legitimidade aos saberes criados e mobilizados pelos professores.

Sendo assim, comprehendo que a formação inicial e contínua dos professores deve incluir conteúdos que valorizem os saberes da experiência prática do professores, ou seja, saberes que os profissionais incorporam e utilizam para lidar com a indisciplina, em função dos limites e recursos que lhes são possíveis nas atividades de trabalho. Para isso,

a academia precisa não só valorizar o trabalho e a produção do professor, mas considerá-lo parceiro e colaborador nas questões sobre o ensino, pois é ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno (Zeichner, citado por GARRIDO 2001, p. 138).

É notório que a sociedade e as transformações ocorridas têm posto novas exigências em relação à escola e à formação docente. Nesse âmbito, várias questões parecem pertinentes para a conclusão deste trabalho no que diz respeito aos processos formativos de professores, como: Qual deve ser a formação do professor para os desafios contemporâneos? Quais saberes esse professor precisa ter? Em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão?

Os professores entrevistados destacaram a prática cotidiana como lugar de aprender o seu fazer. Esta nos pareceu (e também a eles) estar ainda desarticulada dos conhecimentos adquiridos no âmbito da formação inicial e continuada. Tal carência faz com esses professores busquem e criem no dia a dia, na experiência prática, formas de lidar com a indisciplina. Ao constatar essa condição, os professores apontaram uma supervalorização do saber experiência, considerando-a quase como a única forma de aprendizagem para lidar com o problema.

Frente a essa constatação, é preciso lembrar o que destacam Imbernón (2002), Pimenta (2005) e Vasquez (1977), entre outros, a respeito da relação teoria e prática. Ao valorizar demais a experiência e prática do dia a dia, os professores

acabam se esquecendo da teoria adquirida nos cursos de formação, antagonizando a relação existente entre teoria e prática. Os professores evidenciaram em seus depoimentos que a prática é mais importante que a teoria, dando a impressão de que cada uma tem vida própria. No entanto, na realidade não é assim, pois a prática, tomada como auto-suficiente, não passa de mera técnica.

Acredito que discutir a formação de professor para os desafios da prática atual implica revisar a compreensão de prática pedagógica de forma a compreender a articulação entre teoria e prática, a trajetória profissional e as experiências vivenciadas de maneira crítica e reflexiva como propiciadoras de aprendizagem sobre a profissão. Nessa perspectiva, o trabalho docente pode se constituir, como assinala Therrien (2000), como um desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor e permitir explorar o universo epistemológico que fundamenta o seu agir pedagógico.

Ao mencionar as necessidades peculiares da profissão docente para lidar com a indisciplina, os professores apontaram a necessidade de grupos de estudo, de reflexões junto com os professores mais experientes, de capacitações voltadas para a temática indisciplina e do comportamento humano. Os depoimentos dos professores corroboram as observações de Zeichner (1993), Pimenta (2001), Nóvoa (1991) Leitão (2004), entre outros, ao afirmarem que embora os professores mais experientes tragam consigo diferentes saberes constituídos na experiência e na prática do dia-a-dia e com seus colegas, estes não têm a oportunidade de dialogar, discutir, teorizar seus problemas, o que limita a busca de mudanças e transformações sua prática frente à indisciplina.

Além da necessária mudança dos cursos de formação inicial, em relação à valorização da temática em questão, acredito que a formação continuada e de forma coletiva na própria escola, propostas por Nóvoa (2003), Leitão (2004), Santos (1998), entre outros, e requerida pelos entrevistados, poderia se configurar como uma oportunidade de o professor expor os problemas e dificuldade para lidar com a indisciplina em sala de aula, trocar experiências com colegas, articular os conhecimentos teóricos com a prática vivenciada por eles de forma integrada e compartilhada, além de propiciar momentos de discussão sobre os problemas internos e especificidades da realidade local e fundamentar tomadas de decisão, o que contribuiria para a construção da autonomia da escola na gestão de seus problemas.

Em suma, o problema da indisciplina, em sua complexidade, representa um desafio para os professores, tanto quanto para os cursos de formação inicial e

continuada. Acredito que a partir de um processo reflexivo e contínuo entre os educadores podemos encontrar novos caminhos que possibilitarão à escola se tornar espaço de participação, diálogo e produção do conhecimento, realçando o seu verdadeiro papel e sentido.

As ações dos professores iniciantes e mais experientes refletem seus sentimentos, suas crenças e opiniões sobre a indisciplina. Assim, se esperamos mudanças dos professores em relação ao enfrentamento desse problema, é necessário que o tema mereça destaque e seja adequadamente abordado nos cursos de formação, de modo a discuti-lo nas suas dimensões sociais, históricas, econômicas, psicológicas, pedagógicas, enfim, contextualizá-lo em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. O desenvolvimento profissional, formação contínua de professores In: **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999, p 1-30.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Os métodos das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Samira Ignácio; ALEGRO, Regina Célia. Desenvolvimento Moral e Consciência Histórica: uma leitura sobre a (in)disciplina escolar. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE, 8.; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 3., 2008, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1-13.

ANDRÉ et al. Saberes da docência. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 67-82.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, 8, Abr., 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 12/02/2009.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus, 1996. p.39-55.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7- 19, dez., 1998.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, Jul./dez., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29/01/2008>.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. **Jovens "indisciplinados" na escola**: quem são? Como agem?. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. [online]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12/04/2008.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus, 1996. p.103-115.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOARINI, Maria Lúcia. Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate. **Apontamentos**, Maringá, v. 69, p. 1-26, 1998.

BOCCHI, Ketney Cristine Bonfogo. **Comportamentos de indisciplina**: uma análise de sua ocorrência em sala de aula. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOCCHI, Ketney Cristine Bonfogo. **Indisciplina em sala de aula**: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação. 2007, 200f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 10/02/009.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000. p. 39-61.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das tocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Processo nº 23001.000177/2000-18. Parecer nº CNE/CP nº 009/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 24/02/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Processo nº 23001.000188/2005-02. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24/02/2009

BRITO, Clóvis da Silva. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná – 2007.

CARVALHO, Regiane Sbroion de SOUZA, Cirlei Evangelista Silva; LIMA, Cárita Portilho de. A indisciplina escolar na concepção dos docentes: subsídios para a melhoria da relação escola-professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 58, 2006, Florianópolis, SC. **Anais/Resumos...** publicação eletrônica. jul., 2006.

DAMKE, Anderleia Sotoriva. **A Percepção Social da Indisciplina Escolar**. 2007, 182f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

D'ANTOLA, Arlete. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade x autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. p.49-49.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

DURKHEIM, Emille. **Educação e Sociedade**. São Paulo. Melhoramentos. 1978.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1997. p.93-124.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FORTUNA, Tâmia Ramos..Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, Maria Luiza Merino (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.85-108.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Marcelo Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, Joe. A gestão da indisciplina na escola. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (Org.). **Indisciplina e violência na escola**. XI Colóquio na AFIRSE, 2002. p. 375-381.

GARCIA, Joe. A construção social da indisciplina na escola. In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 1., Curitiba. **Atas...** Curitiba: UTP, 2005, p.87-93.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 8, p. 121-130, 2006.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: questões sobre mudança de paradigma. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba : Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 11559-11568.

GARCIA, Joe ; DAMKE, Anderléia Sotoriva . O Esvaziamento da Disciplina na Escola. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1, p. 4533-4542

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de Formação de Professores e a Violência na Escola. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8., Congresso Ibero-Americanico sobre Violências nas Escolas - CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 11519-11530.

GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

GOTIZENS, Concepcion. **A disciplina escolar**: Prevenção e intervenções nos problemas de comportamentos. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INFORÇATO, E. C. do. **Dificuldades de professores iniciantes**: elementos para um curso de didática. 197f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

JESUS, Saul Neves. Indisciplina e formação de professores. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José. (Org.). **Indisciplina e violência na escola**. XI Colóquio na AFIRSE, 2002. p. 166-175.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Ives de; JUSTO, José Sterza; SILVA, Nelson Pedro. **Indisciplina/ disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.23-54.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus, 1996. p.9-23.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2000.

LA TAILLE, Yves. Autonomia e identidade. **Revista Criança**, Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez. 2001.

LA TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves de SILVA, Nelson Pedro; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.5-22.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stafano (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” indisciplina e a psicanálise. AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus, 1996. p.25-37.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, Alexei. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romano; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone/Editora da Univ. de São Paulo, 1994. p.59-83

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando Caminhos nos processos de formação/autofomação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p.25-39, set./ out./ nov./ dez. 2004.

LEPRE, Rita Melissa. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2001.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Os sentidos da indisciplina na escola**: concepções de professores, equipe técnica e alunos de séries iniciais do ensino fundamental. 2001. 260f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, Alexander Romonovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romonovich; LEONTIEV, Aléxis. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MACHADO, Fernanda dos Santos. Reflexões sobre a indisciplina escolar. **Revista Científica**. FACIMOD – Curitiba/Pr, ano 2, v. 1, n. 3, p. 36-42, jul.-dez. 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em saúde. 4.ed., São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO,1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNIZ, Janete Oliveira de Carvalho. **Concepções e Atitudes dos Professores a respeito da Indisciplina escolar**: Leitura do Cotidiano de uma Escola Pública de Mato Grosso. 2003. 105f. (Mestrado em Educação)- Universidade federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Disciplina na escola**. O que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. 1996. 239f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Ada Educação.) – IP/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil**: abordagem de Mussem. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p.15-34.

NÓVOA, Antônio. Concepções e prática de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 27, agos./out. 2003. p. 25 – 28.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. **Os saberes da experiência docente: relatos de professores de séries iniciais**: condições de produção e formas de manifestação. 2004. 161f. Tese (Doutorado em Educação)- Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

NUNES, Marinildes Figueiredo; SANTOS, Claudevone Ferreira dos. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá – Revista Virtual**, v. 2, n.1, p. 14-23, jan/jun., 2006.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de CÁCERES MT.** 2002. 175f. (Tese de

Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme de. **As Atitudes dos Professores Relacionadas a Indisciplina Escolar**. 2004, 186f. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme; GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. Reflexões sobre Indisciplina Escolar e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2008, Cachoeira do Sul - RS. **Anais...** Cachoeira do Sul - RS: Editora ULBRA, 2008. v. 12, p. 34-41.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPPA, João Segura. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004, 169f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993. p.17-31.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Sammus, 1994.

PIMENTA, Sema Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2001, p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINGOELLO, Ivone; HORIZUELA, Maria Lurdes Morales. A inclusão do tema violência escolar no currículo de formação docente. 2008. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE, 3., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba : Champagnat, 2008. v. 1. p. 635-647.

PIROLA, Sandra Mara Fulco; FERREIRA, Maria Cecília Garareto. O problema da Indisciplina dos alunos: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 81-89, 2007. Disponível em: <[www.uepg.br/olhar de professor](http://www.uepg.br/olhar_de_professor)>, Acesso em: 2/02/2009.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p.11-37.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Encarando a adolescência**. Série Jovem Hoje. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. 11. ed. São Paulo: Sammus, 1996. p.101-127.

ROMANELLI, Otaíza de Q. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SANTOS, Branca. Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: a importância da formação inicial. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Indisciplina e violência na escola**. XI Colóquio na AFIRSE, 2002. p. 159-165

SANTOS, Claudevone Ferreira; NUNES, Matilde Figueiredo. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá** – Revista Virtual, v. 2, n.1, p. 14-23, jan./jun., 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, v. 1, p. 123-136.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval et al.; MENDES, Dumeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote. 1995. p. 77-92.

SILVA, Margarete Virgínia Goncalves; FERREIRA, Jacques de Lima; GALERA, Joscely Maria Bassetto. A indisciplina escolar enquanto desafio na formação do professor: uma realidadeposta na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR- EDUCERE, 8., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., Curitiba, *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008, p. 660-671.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

SILVA, Nelson Pedro. Ética, Disciplina e Relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Ives de; JUSTO, José Sterza; SILVA, Nelson Pedro. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p.55-92.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto et al; Indisciplina no Ensino Médio: a concepção de indisciplina e sua repercussão na prática pedagógica. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares de Redes de Professores que Fazem Investigação em sua Escola.** Lajeado-RS : UNIVATES, 2005.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Herder, Ed da Universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Rita de Cássia. Punição e disciplina: a revista do ensino e as reformas mineiras. (1925-1930). In: **25a Reunião Anual da Anped**, 2002, Caxambu. Educação, manifestações, lutas e utopias, 2002.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP:** implicações para a formação inicial. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SZENCZUCK, Dorotéia P. **(In)disciplina escolar:** um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001). 2004. 195f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v.1, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. O professor como um ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Phillippe et al. (Org.).

Formando professores racionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 46, p. 408- 418, dez., 1993.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.42-51.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p.103-114.

TREVISOL, Maria Tereza Ceron. Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6 2007, Concórdia-SC. **Anais...** Concórdia - SC: Editora Universidade do Contestado, 2007. p. 01-18.

TREVISOL, Maria Tereza Ceron. A (In)disciplina na escola: cartografando o fenômeno. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6; SEMINÁRIO DE PESQUISA, 3; MIEPE - MOSTRA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2, 2005, Joaçaba - SC. **Anais...**, Joaçaba - SC : Editora UNOESC, 2005. p. 71-80.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A (In)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR-EDUCERE, 8., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLENCIAS NAS ESCOLAS- CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba-PR: Editora Champagnat, 2008. p. 22-34.

VAGULA, Edilaine O Professor: seus Saberes e sua Identidade. **Revista Científica**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 104-116, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. **Série Idéias**, São Paulo, n. 28, p. 227-252, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina:** uma construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

VIGOTSKY, Lev Semynovich, LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Icone/Editora da Univ. de São Paulo, 1994.

VIGOTSKY, Lev. Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8. CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba : Champagnat, 2008. v. 1. p. 11239-11250.

XAVIER, Maria Luiza Merino (Org.). Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.11-22

YASUMARU, VITAL Toshio. **Comportamentos de indisciplina**: um estudo com a 4^a série do ensino fundamental. 2006. 73p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZAGURY, Tânia. Família, disciplina e ética. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 26, n. 103, p. 105-108, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M.. **A formação do professor reflexivo**: Idéias e Práticas, Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kennet M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p.115-138.