

A COMPREENSÃO DAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA INDISCIPLINA NA ESCOLA: A NECESSIDADE DE ENTENDER OS PROBLEMAS PARA VENCÊ-LOS

Elisabeth Ramos da SILVA

Maria José Milharezi ABUD

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo: Este texto diz respeito a uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, os quais frequentavam um curso voltado à educação continuada. O objetivo foi investigar como os professores definem a indisciplina na escola, pois a compreensão dos múltiplos aspectos que configuram esse problema poderá suscitar as atitudes adequadas para vencê-lo. Inicialmente, este trabalho apresenta as reflexões de pesquisadores que estão atentos a essa questão, as quais podem elucidar as várias dimensões que o conceito indisciplina pode comportar. O *corpus* da pesquisa consistiu nas definições por escrito dos docentes entrevistados acerca do significado do termo indisciplina. Os enunciados colhidos foram analisados segundo os constructos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). As análises sinalizaram que normalmente os problemas indisciplinares são entendidos pelos professores como comportamentos exclusivos dos alunos, ainda que sejam decorrentes da família. Por esse prisma, o professor se isenta da tarefa de engendrar estratégias que possibilitem cultivar atitudes adequadas ao convívio coletivo. Além disso, uma vez que, segundo os pesquisadores, o aluno não costuma acatar as regras que ele considera injustas, caberia à escola explicar o teor das normas instituídas e a necessidade destas serem obedecidas por todos, proporcionando, assim, a legitimidade das regras e a harmonia entre os alunos.

Palavras-chave: Formação docente. Cognição e afetividade. Indisciplina.

THE COMPREHENSION OF THE MULTIPLE DIMENSIONS OF INDISCIPLINE IN SCHOOL: NECESSITY OF UNDERSTANDING THE PROBLEMS TO SOLVE THEM

Abstract: This present article concerns about a research with Portuguese teachers from elementary and high schools, who attended a teacher continuing education course. The aim was to investigate how teachers define indiscipline at school, because the understanding of the multiple aspects involved in this problem, in teachers views, could evoke appropriate actions to overcome it. Primarily, this study presents reflections of researchers about it, in order to review the various dimensions of indiscipline concept. The *corpus* of this research consisted by written definitions of teachers about the meaning of indiscipline. The answers collected were

analyzed under the construct of content analysis as proposed by Bardin (2010). The results indicate that in general the indiscipline problems are understood by our subjects as a student behavior, even those that relate to family issues. In this way, the teacher avoids taking the responsibility to engender adequate strategies which can cultivate proper attitudes for collective environment. Knowing that students don't submit themselves to rules which they consider unfair, the school should explain the established rules and its relevance for all, in order to reach legitimacy and harmony among students.

Keywords: Teachers Formation. Cognition and affectivity. Indiscipline.

LA COMPRENSIÓN DE LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DE LA INDISCIPLINA EN LA ESCUELA: LA NECESIDAD DE ENTENDER LOS PROBLEMAS PARA SUPERARLOS

Resumen: Este texto relata a una investigación realizada con profesores de lengua portuguesa que trabajan en la enseñanza fundamental y bachillerato y toman clases en un curso de educación continuada. Tuvo como objetivo investigar como los profesores definen la indisciplina escolar, pues la comprensión de los múltiples aspectos que configuran ese problema podrá suscitar actitudes adecuadas para su superación. Inicialmente presentamos las reflexiones de investigadores atentos a esa cuestión, las cuales pueden elucidar las varias dimensiones que el concepto de indisciplina puede soportar. El corpus de la investigación se constituye de las definiciones por escrito de los docentes entrevistados con relación al significado del término indisciplina. Los enunciados recogidos fueron analizados según los constructos del Análisis de Contenido de Bardin (2010). Los análisis señalaron que normalmente los problemas indisciplinarios son comprendidos por los profesores como comportamientos exclusivos de los alumnos, aunque sean resultado de problemas familiares. Desde ese punto de vista el profesor se exime de la tarea de buscar estrategias que posibiliten cultivar actitudes adecuadas al convivio colectivo. Además, según los investigadores, el alumno no suele aceptar las reglas que considera injustas, así la escuela debería explicar las normas instituidas y la necesidad de que todos las obedezcan, lo que resultaría en la legitimación de las reglas y armonía entre estudiantes.

Palavras clave: Formación docente. Cognición y afectividad. Indisciplina.

INTRODUÇÃO

As queixas dos profissionais da educação sobre a indisciplina sugerem que essa questão necessita de melhores definições. De fato, tal fenômeno tem sido interpretado, muitas vezes, de forma genérica, sem a preocupação com os fatores socioculturais e psicológicos envolvidos nas situações de ensino, tais como a linguagem, os valores, as pressuposições, entre

outras. Diante da complexidade desse tema, bem como das diversas abordagens e perspectivas de interpretação, sabemos que não é possível trabalhar, neste texto, todos os aspectos aí envolvidos. Por isso, para elucidar alguns ângulos dessa questão, colhemos opiniões de pesquisadores que se dedicaram a estudar tal problema. Cremos que essas abordagens poderão ser úteis para esclarecer no que consiste as reclamações dos professores no tocante à indisciplina. Entendemos que a forma como se lida com a indisciplina, envolvendo suas causas, meios e modos de prevenção e de encaminhamento da resolução do problema enfrentado, guarda relação com a forma como o professor a entende. Assim, é necessário que primeiramente o docente compreenda as múltiplas facetas que envolvem tal questão para que ele possa engendrar as estratégias adequadas para enfrentar tais problemas.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

A indisciplina no contexto escolar é considerada um fenômeno que pode afetar diversos aspectos, tais como os relacionamentos interpessoais e o processo de aprendizagem. Entendemos que a indisciplina escolar está relacionada a certas regras de convivência e de organização, bem como às ações praticadas pelos sujeitos nas diversas situações escolares. Segundo Amado (2001, p. 417), "A indisciplina implica, sempre, a contravenção de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em clara discordância com os objetivos do grupo ou instituição e provocando situações de perturbação das relações sociais no seu interior".

Assim, o não cumprimento de regras escolares guarda relação com a problemática da indisciplina. No entanto, as normas escolares precisam ser ensinadas não como meras imposições, mas como acordos que garantem convivência harmônica entre os participantes. Como os alunos não chegam à escola cientes dos comportamentos que devem ser adotados, cabe ao professor levá-los a compreender que certas normas têm como propósito garantir as condições necessárias ao convívio social. Em outros termos, segundo Müller (2008, p. 131), "O conjunto de comportamentos esperados na escola não é algo que as crianças sabem previamente, mas é aprendido nas relações pessoais e na própria experiência na instituição".

As explicações referentes ao fenômeno indisciplina envolvem diferentes dimensões. Por isso, La Taille (1996, p. 9-10) nos adverte sobre o perigo de haver o reducionismo, que

compreende um acontecimento por uma única dimensão. Assim, considerar apenas o aspecto psicológico, sem observar as características sociais, culturais e históricas, restringe o fenômeno da indisciplina a um jogo de mecanismos mentais isolados do seu contexto. Do mesmo modo, a dimensão sociológica deve abrigar as variáveis psicológicas, sem atribuir a causas gerais todo o comportamento humano. Duas soluções são recomendadas pelo autor para evitar o reducionismo: "ou possuir um grande sistema explicativo que articule várias dimensões ou, na ausência de tal sistema (que é o caso mais frequente), situar claramente a análise no nível escolhido e sem afirmar a onipotência da explicação apresentada" (LA TAILLE, 1996, p. 10).

Quanto à definição de indisciplina, La Taille (1996, p. 10) alega que, se a disciplina for entendida como "comportamentos regidos por um conjunto de normas", a indisciplina poderá ser ou a revolta contra estas normas, ou o desconhecimento delas. No primeiro caso, consistirá em "desobediência insolente", e, no segundo, em comportamentos caóticos e desorganização das relações. O autor observa que, hoje, a desorganização das relações provocada pelo desconhecimento das normas parece ser o que estaria fomentando a indisciplina.

Considerando a dimensão da moralidade, La Taille (1996, p. 19-20) observa que certos atos de indisciplina podem ser considerados "genuinamente morais", tais como quando o aluno se revolta contra as autoridades que injustamente o humilharam. Daí a necessidade de o professor investigar "a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados [...]" (p. 20). Isso significa que as razões que justificam as normas devem ser compreensíveis e acordadas pelos alunos. Nessa direção, Araújo (1996, p. 110) observa que o princípio subjacente à regra deve ser o da justiça; pois, caso contrário, "a regra será imoral e, portanto, a indisciplina poderá ser sinal de autonomia", uma vez que "Apesar de a moralidade estar relacionada às regras, nem todas as regras têm vínculos com a moralidade" (p. 110). Assim, a regra deve ser pautada por princípios de justiça e estabelecida por meio de princípios democráticos.

A forma como o professor lida com a (in)disciplina relaciona-se com a forma como ela é interpretada. A par disso, podemos ponderar que determinados atos discentes podem ser interpretados, ou não, como formas de indisciplina, dependendo de quem os julga.

Silva e Neves (2006) também acreditam que a indisciplina não é vista da mesma forma por todos os professores. Como exemplo, citam o uso de boné em sala de aula, que alguns professores julgam uma contravenção, enquanto outros não. Consideram que os diferentes entendimentos decorrem "possivelmente de, em alguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e em outros às significações" (p. 7). Sugerem que talvez por isso a indisciplina seja conceituada de forma tão variada na literatura. Para Rego (1996), a indisciplina não é compreendida de forma consensual devido, dentre outros motivos, à complexidade do assunto e à diversidade de interpretações.

Vianini e Miccoli (2013, p. 284), fundamentadas em Silva e Neves (2006), consideraram a indisciplina "como atitudes, atos e condutas não legitimadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos", buscando com isso entender a indisciplina sob os dois pontos de vista: o do professor e o do aluno. Nesse sentido, Rego (1996) acredita que o modo como os professores explicam a (in)disciplina traz consequências à prática pedagógica. E isso também se dá por parte do aluno, pois seu entendimento da (in)disciplina gera decisões e comportamentos no contexto escolar.

O conceito de disciplina está atrelado aos condicionantes socioculturais, "assumindo, portanto, significados diversos em momentos diferentes para pessoas diferentes" (ABUD; ROMEU, 1989, p. 80). Na escola antiga, a disciplina era "vigilância ou fiscalização". Assim, o medo dos castigos era o que mantinha o aluno em estado de alerta (OLIVEIRA, 1978). Tais formas disciplinares sofreram alterações com o passar do tempo e não são mais condizentes, desde que se considerou o aluno como "sujeito" da educação.

O fenômeno da indisciplina, segundo Aquino (1996), "pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente" (p. 45). A indisciplina não estaria atrelada à figura do aluno, mas sim à "rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela" (p. 45). Por não ser capaz de incorporar o perfil desse "novo aluno", o autor explicita que a "indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo

de sujeito e sendo ocupada por outro" (p. 45). E, desse ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria a ser entendida como "força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar" (p. 45).

Com isso, entendemos que a escola precisa reconhecer a sua parcela de responsabilidade na tarefa educativa do aluno. Assim, as regras devem ser esclarecidas, entendidas e reconhecidas por todos nos princípios que as fundamentam como necessárias e desejáveis ao bom convívio social. Nessa perspectiva, a indisciplina "passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo" (REGO, 1996, p. 86).

Acrescenta-se a isso o que expõe La Taille (1996, p. 10): "Hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aula". Da mesma forma, Rego (1996, p. 87) considera que o aluno indisciplinado é aquele sem limites, que não respeita o outro e que não consegue conviver de modo harmônico com seus pares. Isso não significa que o comportamento esperado seja o que era preconizado pela escola tradicional, que valorizava o silêncio. "Nem sempre o silêncio é revelador de disciplina ou garantia de aprendizagem. Pode até significar o medo de dar respostas incorretas". (ABUD; ROMEU, 1989, p. 84).

A disciplina implica, portanto, não em silêncio, mas em convivência harmoniosa. Segundo Costa e Barandela (2012, p. 140), isso seria "a capacidade de viver juntos, respeitando-se e estando conforme as normas básicas, resolvendo os conflitos de forma pacífica e prevenindo a sua escalada".

Trevisol e Lopes (2008, p. 24), referenciadas em La Taille (1996), Aquino (1996), Rego (1996) e Araújo (1996), mencionam como uma possível causa da indisciplina o fato de o professor ter perdido a autoridade no que se refere não só ao domínio dos conteúdos, mas também à atitude em sala de aula. Outras causas seriam referentes a fatores externos à escola, tais como a família, a construção de modelos vinculados pela mídia, bem como a forma como a escola entende as causas da indisciplina.

A INDISCIPLINA SEGUNDO VYGOTSKY

Segundo Rego (1996, p. 95), os postulados de Vygotsky permitem a análise do fenômeno da (in)disciplina mediante uma visão dialética dos diferentes fatores que agem na formação do comportamento e desenvolvimento do indivíduo. Os traços característicos de cada ser humano, tais como comportamento, valores, funções psíquicas etc., vinculam-se intimamente ao aprendizado, à apropriação do legado de seu grupo cultural composto pelos sistemas de representação. Por conseguinte, pode-se declarar, conforme observa a autora, "que um comportamento [...] 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" (p. 96).

Nessa perspectiva, associar a indisciplina do cotidiano escolar a fatores inerentes ao temperamento de cada aluno ou à sua faixa etária seria um grave engano, pois "ninguém nasce rebelde ou indisciplinado", visto que as características de cada um não são inatas "e nem 'todo adolescente será necessariamente indisciplinado', já que é impossível postular um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana" (REGO, 1996, p. 96).

Por outro lado, o comportamento indisciplinado, segundo a autora, não é decorrente de fatores isolados, como: educação familiar, influência dos meios de comunicação, falta de autoridade do professor, a violência da sociedade atual, entre outros, mas sim de influências múltiplas que recaem sobre o indivíduo no decorrer de seu desenvolvimento. Em seu processo de constituição, o sujeito receberá inúmeras influências dos ambientes com os quais interage: família, instituições, meios de comunicação social, instrumentos como livros, brinquedos disponíveis em seu meio etc.

De acordo com os postulados de Vygotsky, como observa a autora, a educação tem um papel muito importante "sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se (aspectos diretamente relacionados à disciplina)" (REGO, 1996, p. 96). Nessa perspectiva, pode-se inferir que o comportamento indisciplinado também é aprendido e tem relação com as experiências de cada um. Por isso, a autora acredita que tanto a escola como a família não

podem se descuidar de sua tarefa educativa no que diz respeito à disciplina, pois ambas são as principais agências educativas em nossa sociedade.

Cabe lembrar aqui do processo de subjetivação (VYGOTSKY, 1984), que consiste justamente no processo de internalização das formas culturalmente adquiridas. Em outros termos, o indivíduo não aprende passivamente os comportamentos culturalmente transmitidos, pois aquilo que assimila ao interagir em seu meio, ele o torna seu, tornando-se capaz de governar seu comportamento e de planejar suas ações de forma singular. Cremos que isso inclui a questão da disciplina. Não se trata apenas de obedecer às regras, mas de considerá-las justas e necessárias para o convívio com os demais, e, assim, decidir obedecê-las. Podemos dizer que, de acordo com Vygotsky (1984), o sujeito ressignifica e incorpora as formas culturais sócio-históricas transmitidas. Ao internalizá-las, elas se tornam suas. E é justamente esse processo complexo e dialético que caracteriza o papel da consciência humana, já que esta se traduz como formas de organização do pensamento que podem ser objetivamente observáveis na participação do indivíduo em práticas culturais.

Por esse prisma, podemos concluir que a disciplina consiste em comportamentos considerados culturalmente adequados ao grupo social em que o indivíduo se insere. Tais comportamentos são ensinados pela família e pela escola. O processo de internalização é decorrente dessa aprendizagem, daí a responsabilidade da escola em atuar para que o aluno seja capaz de ressignificar tais comportamentos, tornando-os legítimos à sua consciência. É nesse sentido que a escola contribui para a autonomia do aluno, tornando-o capaz de conviver, de ter sensibilidade ao outro, sabendo atuar por consenso, partilhar e cooperar.

A INTERVENÇÃO DA ESCOLA

Diante do que foi dito, não se pode justificar a causa da indisciplina atribuindo a culpa ao aluno ou a fatores sociais de forma isolada, quando cabe aos professores, profissionais do ensino, reverter tais situações, assumindo mudanças que se fazem necessárias nos seus meios e modos de orientar e de conduzir o processo de ensino. Observa-se que também os meios de intervenção disciplinar adotados pelo professor sob a forma de coação, como ameaças de

perda de pontos na nota, por exemplo, quase sempre acarretam o resultado inverso, desencadeando, muitas vezes, mais indisciplina.

Ainda como exemplo de intervenção inadequada, podemos mencionar que, para os professores entrevistados por Pereira (2009, p. 134), o diálogo foi a ação mais citada para a redução do número de comportamentos inadequados dos alunos. No entanto, muitas vezes o tom desse suposto diálogo foi acusatório, moralista, ameaçador. Tais atitudes não caracterizam um diálogo legítimo. Por isso, como sugere Vasconcellos (2010, p. 112), para que o diálogo seja efetivo, "o professor precisa saber ouvir, deixar o aluno se colocar", para que se compreenda o que ele deseja transmitir com seus atos indisciplinados (ZECHI, 2008, p. 137).

Guimarães (1996, p. 81), ao discutir a "ambiguidade dos conflitos na escola", recomenda, dentre outros pontos, que as práticas organizacionais e pedagógicas precisam levar em consideração as características e necessidades das crianças e jovens que hoje frequentam as escolas. Assim, para a autora, é preciso encontrar o equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição.

Valendo-nos das autoras Trevisol e Lopes (2008, p. 33), podemos acrescentar que, muitas vezes, "enquanto a escola e seus profissionais buscam a mudança de comportamento do aluno, para eliminar a indisciplina, deixam de considerar fatores constituintes do problema e que estão relacionados ao sistema de ensino e à organização escolar". Entendemos que caberia a todos os professores pensar a totalidade da escola para intervir nas ações que transcorrem no seu interior.

Para Abud e Romeu (1989, p. 85), "O fato de o aluno não aprender e, conseqüentemente, o seu insucesso, podem causar a indisciplina". Ampliando tal pensamento, podemos afirmar que, conforme Garcia (1999, p. 107), "não se trata apenas de focalizar o comportamento dos alunos. É necessário considerar todos os aspectos do seu desenvolvimento psicossocial em relação à qualidade da educação oferecida pela escola". Cabe à escola auxiliar os que se mostram aquém do aprendizado. Ou ainda saber analisar a natureza das dificuldades sentidas pelos alunos e compreender que, quase sempre, por dificuldades pedagógicas, eles podem não estar aprendendo por não serem acompanhados no seu processo

de aquisição pessoal de aprendizagem. A indisciplina aqui pode guardar relação com os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliações ocorridas na escola.

Segundo Trevisol e Lopes (2008), causam preocupação à escola os comportamentos dos alunos que não estão integrados no processo de ensino-aprendizagem mediante manifestações na forma de agitação ou por comportamentos de indiferença e descompromisso. E, neste caso, "a anulação ou esquivas do indivíduo da convivência e da manifestação de seu modo de pensar e se expressar nesse ambiente é também uma forma de reagir às normas ou regras, portanto é uma forma de indisciplina" (p. 26). Ou seja, o aluno causa prejuízo ao seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, atualmente, conforme afirma Sousa (2009, p. 5), "os alunos também mostram ao professor a sua recusa em aprender". Em suma, podemos inferir que todos os comportamentos e condutas dos alunos aqui mencionados podem denotar "que algo na escola e na sala de aula não está ocorrendo de acordo com as expectativas principalmente dos alunos [...]" (TREVISOL; LOPES, 2008, p. 25). Diante disso, não se pode considerar como indisciplina escolar apenas aqueles comportamentos dos alunos que prejudicam o andamento da aula propriamente dita.

Em síntese, cremos que a intervenção do professor na questão da indisciplina deve partir do conhecimento sobre o assunto, a fim de que o docente possa levar em conta as múltiplas dimensões do problema, sem isentar-se da responsabilidade inerente à escola, que é a de educar o aluno. Isso implica causar mudanças no comportamento dos educandos, o que pressupõe a internalização de formas de conduta que respeitem e valorizem os outros.

A PESQUISA

Para investigar como os professores compreendem a indisciplina em sala de aula, realizamos uma pesquisa com 17 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e/ou médio que frequentavam um curso de especialização *lato sensu* em uma cidade do interior paulista. Solicitamos a esses docentes que completassem por escrito a seguinte questão: "Em sua opinião, indisciplina na sala de aula é ...".

Para analisarmos as definições docentes utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2010). Trata-se de uma metodologia operacionalizada segundo técnicas específicas de análise que, ao promover descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas nas mensagens tomadas como objeto de estudo e de conhecimento, auxilia o pesquisador a identificar, interpretar e compreender as unidades de significação pertinentes ao conteúdo dos enunciados, bem como a efetivar inferências específicas ou interpretações causais por meio da apreensão de temas recorrentes ou pressupostos implícitos ou explícitos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Em outros termos, essa análise auxilia a reinterpretação das mensagens e o alcance de uma compreensão mais aprofundada de seus conteúdos mediante a inferência e interpretação. (MORAES, 1999)

Mais especificamente, a Análise de Conteúdo explanada por Bardin (2010, p. 44) pode ser definida, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas visa-se a alcançar, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Logo, o propósito dessa metodologia é a realização da análise do sentido latente que está por trás do sentido explícito expresso de qualquer mensagem. Para tanto, é preciso compreender o que está sendo trabalhado para alcançar os sentidos implícitos, ou, ainda, segundo a autora, “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43). Sendo assim, a análise de conteúdo correlaciona as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e procura perceber, por meio de processos inferenciais, as variáveis contidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Procedemos a uma leitura atenta do material de pesquisa, em conformidade com as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010). Buscamos nas respostas tanto os sentidos explícitos quanto os implícitos, o que nos propiciou condições para examinar as diferenças de significação entre os conteúdos dos enunciados, bem como as nuances de semelhança que eles apresentavam. Dessa forma, foi possível estabelecer categorias que representassem as

opiniões docentes acerca da indisciplina em sala de aula. A frequência (F) e o percentual (P) dizem respeito ao número de vezes que a categoria é mencionada nas respostas dadas por eles, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo sujeito pode estar incluído em várias categorias.

Abaixo, transcrevemos o quadro resultante das análises iniciais.

Quadro 1: Dados referentes às respostas dos sujeitos de pesquisa.

Em sua opinião, indisciplina é:			
Categorias de análise	F	P	Exemplos
Desrespeito às regras e/ou ao professor.	10	58%	O não respeitar as regras ... Falta de respeito ... Falta de limite e desrespeito às regras. ... falta de respeito às regras ... Não respeitar as regras ... Falta de respeito para com o professor ...
Dificuldades familiares	3	17%	Normalmente está associada às dificuldades familiares. Falta de coerência familiar ... Conduta não adquirida na família ...
Desobediência às solicitações docentes	2	11%	... não obedecer ao que é solicitado pelo professor atrapalhar a explicação do professor...
Bagunça em sala de aula	2	11%	... bagunça em sala de aula. ... falta de controle do aluno.
Problemas de aprendizagem	2	11%	... está associada às dificuldades de aprendizagem. ... déficit de conteúdo do aluno ...
Ausência da atuação da escola	1	5%	... ausência de conduta adquirida na escola.
Desinteresse do aluno	1	5%	... o desinteresse pela matéria ...

Vemos que a categoria mais mencionada pelos sujeitos de pesquisa foi “Desrespeito às regras ou ao professor”. Não há especificação alguma acerca do teor das regras que devem ser obedecidas. Parece que o princípio que rege tal obediência consiste no fato de o aluno ter que acatar o que lhe é imposto pela instituição, sem nenhum esclarecimento a respeito, tal como observou La Taille (1996). Vimos que, segundo Araújo (1996), toda regra pode comportar princípios de moralidade, por isso deve ser justa e plausível e, sobretudo na escola, acreditamos que deve objetivar garantir o respeito e a integridade física e moral de todos os integrantes da instituição. Essa legitimidade da regra aos olhos do aluno é essencial para que

ele sinta o dever de obedecê-la. Por isso, tal como Vasconcellos (2010), cremos que é preciso proporcionar um diálogo permanente acerca do teor e da finalidade das normas que devem ser acatadas por todos.

Da mesma forma, o respeito ao professor exige em contrapartida o respeito à pessoa do aluno em suas especificidades e limitações. A relação entre professor e aluno deve ser harmônica, o que pressupõe que entre ambos haja confiança e acolhimento. Por isso o diálogo é sempre essencial. Muitas vezes o desacato ao professor é sintoma de outros problemas nem sempre identificados pelo docente. Talvez por isso, a segunda categoria mais citada é: “Dificuldades familiares”. Vemos que novamente o professor não compreende a indisciplina de forma consensual entre professor e aluno, em seus múltiplos fatores, mas transfere essa responsabilidade à família, neutralizando o papel da escola a esse respeito. Apenas um sujeito de pesquisa atribuiu à escola a responsabilidade de educar o aluno quanto à indisciplina, considerando que esta é produto da “ausência de conduta adquirida na escola”.

Segundo a abordagem sócio-histórica, o sujeito constitui-se como ser cultural à medida que interage com os demais. É a partir de trocas interpessoais que o sujeito constrói seu manancial intrapsíquico, internalizando o que é aprendido e tornando os saberes adquiridos como fatores constitutivos de sua personalidade. É nesse sentido que ocorre a subjetivação, a qual diferencia e peculiariza cada um de nós. As escolhas feitas durante a vida, o que inclui valores e formas de comportamento, têm sua origem, portanto, na aprendizagem. A escola é uma das principais agências que promovem não só a transmissão dos saberes culturalmente acumulados, mas também as formas de comportamento socialmente adequadas. Assim, a indisciplina não pode ser atribuída apenas à pessoa do aluno. Ele é um aprendiz, portanto cabe à escola conduzi-lo, da melhor forma possível, para que ele possa aprender a tornar-se um sujeito que saiba conviver com os demais.

No entanto, vemos que quase todas as categorias dizem respeito ao aluno, seja quanto à “bagunça em sala de aula”, seja quanto “à falta de controle”, seja quanto ao “desinteresse do aluno” ou aos “problemas de aprendizagem”. Em síntese, todos esses fatores originam-se

apenas na pessoa do aluno, sem levar em conta as demais circunstâncias, inclusive o fato de que o professor pode ser o agente motivador da aprendizagem.

Vimos, segundo Trevisol e Lopes (2008), que a escola e a sala de aula não estão correspondendo às expectativas dos alunos. O contexto contemporâneo extramuros da escola mostra-se multifacetado e instigante. É preciso haver mudanças na forma como os professores entendem esse aluno permanentemente conectado com o que lhe desperta interesse. Por vezes, o educando pode sentir que a escola está alheia ao que lhe acontece cotidianamente. Embora isso seja um problema complexo, o professor precisa assumir sua parcela de responsabilidade nessa desmotivação dos alunos pela aprendizagem. A escola, como agência educativa que é, não pode ignorar esses múltiplos fatores que causam a indisciplina, nem deixar de angariar esforços para mudar os comportamentos indesejáveis. Qualquer tentativa de reduzir o problema a uma causa específica pode dificultar que se encontrem possíveis soluções para a questão da indisciplina. Certamente, os agentes da educação sentem que precisam congregiar iniciativas para compreender essa questão em suas facetas sócio-históricas, e vislumbrar o aluno como um indivíduo que necessita de orientação para alcançar sua autonomia. Nesse sentido, acreditamos que procurar entender as causas da indisciplina e no que ela consiste é uma das primeiras providências que poderão auxiliar os professores nessa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina é uma queixa constante entre os professores; mas, como vimos em nossa pesquisa, poucos são os docentes que entendem as verdadeiras causas dos comportamentos que julgam indesejáveis. Muitas vezes, a indisciplina ocorre por fatores que vão além da pessoa do aluno, de sua índole ou família. Cremos que o mais importante é a escola entender essa questão como um problema a ser trabalhado por todos os participantes do processo educativo, numa conjugação de esforços que objetivem não só esclarecer as causas dos comportamentos indesejáveis, mas também fomentar estratégias que resultem em mudanças.

É sobretudo importante considerar o aluno como parte constitutiva das mudanças que devem ocorrer. Daí a importância do diálogo, da discussão acerca do teor das regras, bem como da busca constante do consenso entre alunos e demais integrantes da escola a fim de definir os procedimentos a serem adotados. Como vimos, a legitimidade das normas é fundamental, e isso só é obtido mediante o estabelecimento consensual dos estatutos que regerão o comportamento de todos os integrantes da escola. Qualquer regra, quando discutida a sua validade, passa a ser um benefício de todos, e não mais algo que cerceia apenas a conduta e expressão do aluno. Assim, também o professor, quando estabelece um diálogo aberto e sincero com sua classe, poderá identificar as melhores formas de angariar a atenção de todos.

Em última análise, podemos citar Oliveira (1992, p. 78), quando afirma que a obra de Vygotsky torna evidente a dimensão social da consciência: “O processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o processo mesmo da formação da consciência”. Isso significa que é a partir de tudo o que aprendemos com os demais que vamos formando nossa consciência, a qual dirigirá nossas ações no mundo. Ora, podemos dizer que a escola é também formadora de consciências e que o comportamento dos alunos espelha as aprendizagens adquiridas. Assim, é preciso que todos os participantes da escola congreguem esforços para que a indisciplina, entendida aqui como comportamento socialmente inadequado, possa dar lugar a aprendizagens que favoreçam uma convivência mais harmoniosa entre todos.

REFERÊNCIAS

ABUD, M. J. M.; ROMEU, S. A. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989, p. 79-90. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. Coordenadora Loyde A. Faustini.

AMADO, J. S. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA, 2001. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 103-115.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2010.

COSTA, E. P.; BARANDELA, T. Contribuindo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. In: II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". 2012, Braga. *Atas...* Braga: Universidade do Minho, 2012, p. 140-149. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>>. Acesso em: 02/08/2014.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, PR, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf>. Acesso em: 26/08/2014.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 9-23.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 02/08/2014.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 32, p. 123-141, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a10.pdf>>. Acesso em: 26/08/2014.

OLIVEIRA, A. L. *Nova didática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: FENAME, 1978.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PEREIRA, M. A. S. *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8123-indisciplina-escolar-concepcoes-dos-professores-e-relacoes-com-a-formacao-do-docente.pdf>>. Acesso em: 14/07/2014.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419102>>. <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37419102.pdf>>. Acesso em: 10/09/2014.

SOUSA, S. M. S. Aprender – não aprender: os múltiplos fatores que interferem nesse processo. *Paidos*, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos (UnU), GO, p. 1-15, 2009. Disponível em: <http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_aprender_nao_aprender.pdf>. Acesso em: 26/08/2014.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. L. V. A (in)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 8, PUCPR, 2008, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba, PR: Champagnat, 2008, p. 22-34. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf>. Acesso em: 02/08/2014.

VASCONCELLOS, C. S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010. (Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 4)

VIANINI, C.; MICCOLI, L. Experiências de indisciplina em sala de aula de LE: comprometimento da aprendizagem. *Revista Práticas de Linguagem*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, UFJF, v. 3, n. 2, p. 281-301, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/281---301-Experiências-de-indisciplina-em-sala-de-aula-LE-comprometimento-da-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 10/09/2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP - Presidente Prudente, SP. 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/juliana_zechi.pdf>. Acesso em: 13/09/2014.

Elisabeth Ramos da SILVA

Concluiu o Doutorado e o Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. É graduada em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora doutora assistente da Universidade de Taubaté no programa de Mestrado em Linguística Aplicada, em cursos de especialização e no curso de Letras. Publicou vários artigos em periódicos especializados, além de alguns livros. Suas pesquisas dizem respeito ao ensino da gramática, ensino da língua materna, à formação de professores e às relações entre cognição, afetividade e linguagem no ensino de línguas.

Maria José Milharezi ABUD

Possui as seguintes graduações, realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté: Pedagogia Licenciatura (1963); Letras Português e Literatura (1972); Pedagogia com Habilitações em: Administração Escolar de 1º e 2º graus (1972); Orientação Educacional (1973); Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (1975); Supervisão Escolar de 1º e 2º graus (1975). cursou as seguintes Especializações: Literatura Brasileira Contemporânea, na Universidade de Mogi das Cruzes (1974); A problemática da Literatura e as Literaturas Portuguesa e Brasileira, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté (1975) e Semântica Aplicada ao Ensino da Comunicação e Expressão, na Universidade de Taubaté (1977). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou seu Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1986) e seu Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (1999). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Administração Educacional. Atualmente é professora de cursos de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Seus estudos versam sobre atividades de ensino na educação superior, características de qualidade do professor, estratégias de ensino, formação de professores, ensino da língua materna, relações entre cognição, afetividade e linguagem, ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização.