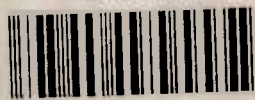


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar**  
**Câmpus de Araraquara**

**OS SENTIDOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA:**  
**concepções de professores, equipe técnica e alunos**  
**das séries finais do Ensino Fundamental**

0300042825



**ANDRÉA MATURANO LONGAREZI**

**ARARAQUARA**  
**2001**

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

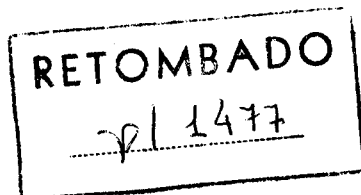
**OS SENTIDOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA:**  
concepções de professores, equipe técnica e alunos  
das séries finais do Ensino Fundamental

0300042825



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Durlei de Carvalho Cavicchia



ARARAQUARA

2001

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

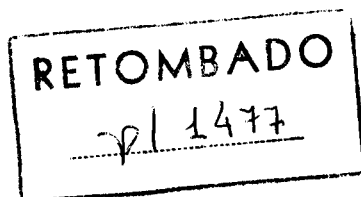
**OS SENTIDOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA:**  
concepções de professores, equipe técnica e alunos  
das séries finais do Ensino Fundamental

0300042825



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Durlei de Carvalho Cavicchia



ARARAQUARA

2001

Longarezi, Andréa Maturano

Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental/ Araraquara, UNESP, 2001, p.260.

Tese – doutorado – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista / Câmpus de Araraquara.

1. Indisciplina. 2. Moralidade. 3. Concepções de professores, membros da equipe técnica e alunos.

Capa:

“O Poeta” (130 x 89cm), Picasso, 1911.

Coleção Peggy Guggenheim, Veneza.

Nesta obra, Picasso faz das figuras pintadas realidades plásticas autônomas, objetos criados pela mente.

Produção gráfica:

Patricia Maturano Longarezi.

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

**OS SENTIDOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA:**  
concepções de professores, equipe técnica e alunos  
das séries finais do Ensino Fundamental

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e orientador \_\_\_\_\_

2º Examinador \_\_\_\_\_

3º Examinador \_\_\_\_\_

4º Examinador \_\_\_\_\_

5º Examinador \_\_\_\_\_

**DADOS CURRICULARES**  
**ANDRÉA MATURANO LONGAREZI**

NASCIMENTO: 21.07.1969 – Ribeirão Preto / SP

FILIAÇÃO: Antonio Montagnini Longarezi  
Maria José Maturano Longarezi

1987/1992 Curso de Graduação (Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais)  
Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara

1994/1996 Curso de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos

1996/1997 Professora Efetiva de “Metodologia” e “Prática de Ensino” no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jauú

1997/1997 Professora Substituta de “Didática” no curso de Pedagogia, no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)

1997/1998 Professora Efetiva de “Didática” nos cursos de licenciatura em Matemática e Biologia, no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)  
Professora Efetiva de “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau” nos cursos de História e Geografia, no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)

1999/1999 Professora Convidada de “Didática do Ensino Superior” nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão de Recursos Humanos e Gestão Financeira e Contábil, no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)

1997/2001 Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível de Doutorado, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara

*Dedico este trabalho a todos os educadores – pais e professores – que, em tempos modernos, de desmandos e desencontros entre gerações, lutam e resistem para fazer valer a idéia de que, acima dos desejos e das necessidades individuais, estão os desejos e as necessidades sociais, próprios de uma sociedade cuja vida coletiva pressupõe a aceitação de normas e limites.*

---

# A G R A D E C I M E N T O S

---

À Profa. Dra. Durlei de Carvalho Cavicchia, pela orientação atenta e dedicada.

Aos professores, funcionários e alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, sem os quais o trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Chakur e Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, pela leitura criteriosa da primeira versão desta tese e pelas sugestivas contribuições parcialmente incorporadas a este texto final.

À FAPESP, pelo apoio logístico, sem o qual as condições materiais para o desenvolvimento deste trabalho não teriam sido possíveis.

À Maria Lucia C. Montoro, pela dedicação na revisão do trabalho.

À Patricia Maturano Longarezi, pelo trabalho artístico que resultou na capa da tese.

Aos meus pais e irmãos, que sempre me incentivaram.

Ao meu marido, que me acompanhou durante esse caminho.

À minha filha, Tainá Longarezi Mano, motivo pelo qual a educação hoje me é tão intrigante.

# SUMÁRIO

LISTA DE SÍMBOLOS .....	08
INTRODUÇÃO .....	09

## PRIMEIRO ATO:

### O Momento de Rever, Situar e Apresentar

<b>Capítulo I: Mapeando o campo da pesquisa e situando o problema de investigação .....</b>	<b>18</b>
1. A questão da indisciplina e da moralidade na bibliografia educacional .....	18
2. Indisciplina: uma primeira leitura .....	28
2.1. A porta de entrada: um breve preâmbulo .....	28
2.2. Ética e moral .....	32
2.3. A moralidade .....	34
2.4. Questões de investigação em pauta .....	38
2.5. Limites .....	40
2.6. Autoridade .....	42
2.7. Democracia e autonomia .....	44
3. Método .....	48
3.1. Abordagem metodológica .....	48
3.2. A seleção do espaço cênico e dos atores: local e sujeitos da pesquisa .....	48
3.3. A organização do roteiro e a produção .....	50
3.3.1. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados .....	50
3.3.2. Procedimentos de análise dos dados .....	62

## SEGUNDO ATO:

### O Momento de Descrever e Contextualizar

<b>Capítulo II: O cenário e os personagens: a escola, os agentes educativos e as relações entre eles .....</b>	<b>68</b>
1. Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	68
2. Um retrato da escola .....	74
2.1. Cenário: o pano de fundo .....	74
2.2. Um ensaio: "... nada se perde, tudo se transforma" .....	75
2.3. O espetáculo: um olhar para a realidade .....	78
2.4. O dia-a-dia dos alunos na sala de aula: as "cenas" principais e os personagens centrais .....	81
2.5. Como os alunos se vêem e são vistos pelos professores e pela equipe técnica: o olhar da crítica .....	90
2.5.1. As relações dos alunos com a escola .....	91
2.5.2. Gostar da escola .....	93
2.5.3. Interesse dos alunos pela escola .....	97
2.5.4. Aproveitamento escolar .....	99
2.5.5. O comportamento dos alunos na escola .....	103
2.5.6. As relações dos alunos com a escola: um balanço geral .....	106

## TERCEIRO ATO:

### O Momento de Analisar e Compreender

<b>Capítulo III: Concepções de indisciplina</b> .....	111
1. O aluno disciplinado e o aluno indisciplinado .....	111
1.1. Caracterizando o comportamento do aluno disciplinado .....	111
1.2. Caracterizando o comportamento do <del>aluno</del> indisciplinado .....	113
2. A indisciplina em avaliação .....	115
2.1. O que é ou não indisciplina: comportamentos em <u>avaliação</u> .....	116
2.2. Critérios adotados no julgamento dos comportamentos: aspectos relevantes considerados na avaliação da indisciplina .....	118
2.3. A natureza dos comportamentos avaliados na compreensão do significado da indisciplina para os três grupos .....	128
2.4. O significado da indisciplina: uma análise dos argumentos .....	141
3. Articulando os dois tipos de análise: diferentes perspectivas de avaliação, diferentes dimensões da indisciplina .....	162

### Capítulo IV: Pensando nas causas e buscando soluções

#### para o problema da indisciplina na escola .....

1. Tentativas de compreensão da temática da indisciplina: causas atribuídas e fatores determinantes .....	170
2. Tentativas de mudanças: sugestões .....	181

## QUARTO ATO:

### O Momento de Concluir

<b>Capítulo V: Conclusões</b> .....	192
-------------------------------------	-----

<b>Capítulo VI: Reflexões e considerações possíveis</b> .....	211
---	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	223
---	-----

### ANEXOS:

<b>A</b> Roteiro de observação em sala de aula .....	234
<b>B</b> Roteiro das entrevistas com os professores, com a diretora da escola, com a coordenadora pedagógica e com os inspetores de alunos .....	236
<b>C</b> Questionário aplicado aos professores .....	239
<b>D</b> Questionário aplicado à diretora da escola, à coordenadora pedagógica e aos inspetores de alunos .....	242
<b>-E</b> Questionário aplicado aos alunos .....	251
<b>F</b> Questionário suplementar .....	255
<b>RESUMO</b> .....	259
<b>ABSTRACT</b> .....	260

## LISTA DE SÍMBOLOS

**C1, C2, C3 etc.** = categorias 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

**F1, F2, F3 etc.** = fatores determinantes da indisciplina 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

**R1, R2, R3 etc.** = grupo de resposta 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

**S1, S2, S3 etc.** = sugestões para modificar a situação de indisciplina 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

**T1, T2, T3 etc.** = tipos de transgressões 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

## INTRODUÇÃO

As transformações que vêm ocorrendo no mundo nos últimos tempos, marcadas por uma ascendente crise de valores, anunciam a chegada de uma nova ordem social. Em meio à turbulência das relações humanas próprias de períodos de transição, vê-se emergir insegurança e incertezas no seio da família, da escola, enfim, da sociedade como um todo. Isso acontece especialmente quando se rompem as delimitações de papéis e se exige das pessoas comportamentos diferentes, o que gera confusão e medo.

Nesse cenário, é crescente a violência praticada por jovens em todo o mundo, o que vem intensificando o debate sobre ética, moral e valores em diversos países. A falta de recursos financeiros, o desemprego, em síntese, as precárias condições de vida sempre foram consideradas favorecedoras de um ambiente violento. Até há bem pouco tempo predominava como justificativa para os atos de violência essa situação sócio-econômica da população.

Essa tese vem sendo revista principalmente porque se observa atualmente um crescente envolvimento de jovens de classe média em atos de violência. Sendo assim,

não se pode afirmar que a pobreza constitua o único fator explicativo da violência na sociedade brasileira. A pobreza isoladamente não explica a perda de referenciais éticos que sustentem as interações entre grupos e indivíduos (Velho, 1996 apud Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 21).

Por essa razão, "... considerar a pobreza e a miséria como as únicas causas da violência é, no mínimo, uma análise reducionista e simplista da questão" (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 15).

Essa maneira de ver os fatos nos dá indícios de que há outros elementos que devem ser investigados para a compreensão de tais transgressões. Estudos recentes (como, por exemplo, De La Taille, 1998, Puig Rovira, 1998,

entre outros) associam o comportamento violento (muitas vezes caracterizado como indisciplinado) ao enfraquecimento do juízo moral.

Preocupações similares conduziram ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental”, cujo impulso inicial foi o fato de que os atos de violência presentes na escola<sup>1</sup>, em suas várias formas, vêm sendo indistinta e genericamente chamados, pelos agentes educativos, de indisciplina. Daí a necessidade da compreensão do que seja a indisciplina tal como concebida por esses agentes e de como lidar com ela, especialmente no caso do professor, para quem a disciplina é vista como condição fundamental à atuação docente (Dias da Silva, 1997). A investigação desse tema foi motivada, também, pelos resultados de pesquisas que apontam o comportamento indisciplinado como a principal dificuldade dos professores em início de carreira (Veenman, 1984 apud Marcelo García, 1987), indicando a necessidade de estudos para orientar a formação e a ação desses profissionais.

Embora a problemática da indisciplina já tenha sido abordada em diferentes ocasiões e sob diferentes perspectivas (como, por exemplo, a partir dos trabalhos de Faria, 1979; Acone, 1987; D’Antola, 1989; Domingos, 1991; Estrela, 1998; entre outros), hoje ela emerge como uma temática extremamente relevante no cenário educacional, que a revela para os professores como um problema cotidianamente presente no fazer docente.

Historicamente pode-se considerar que a disciplina sempre foi buscada e mantida através da coerção, da repressão e do constrangimento. Felizmente, nas últimas décadas, esse tipo de prática vem sendo amplamente questionado dentro e fora da escola, pois a livre expressão e a autonomia começaram a ser vistas como importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança e do adolescente.

Assim, o lema humanista “liberdade para ser feliz”, ignorado por muitos educadores, ganha força e vem romper com uma relação hierárquica e

---

<sup>1</sup> contexto no qual as “... relações entre violência e educação ainda estão pouco estudadas” (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 13).

autoritária entre professores e alunos. O problema é que algumas iniciativas de pais e professores de eliminar a repressão e o autoritarismo da educação acabaram por instaurar a pedagogia do “vale tudo”: em vez de estimularem a autonomia e a independência, instauraram a anarquia em decorrência da falta de ética e de definições de papéis no espaço familiar e no ambiente escolar.

A história nos revela ainda que a busca pela superação do autoritarismo não deve implicar perda de autoridade, sob o risco de conduzir a uma educação pautada na licenciosidade. Para Paulo Freire (1996), tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade não levam à liberdade, mas sim à bagunça, ao “laisser-faire”.

Não há dúvidas, portanto, quanto à importância da liberdade, mas ela deve ser conquistada, pois compreendê-la em profundidade pressupõe conhecê-la na sua alteridade. Neill (1968), idealizador da escola de Summerhill, já dizia: liberdade sim, mas com responsabilidade. Summerhill, conhecida pelo seu propósito de liberdade, nunca abriu mão das regras e normas. Sabe-se que, de acordo com esse modelo, as regras jamais são impostas; são, antes de tudo, fruto de um processo de discussão e construção entre os professores, os alunos e a equipe técnica da escola. No entanto, fica muito claro que, uma vez estabelecidas, as regras devem ser cumpridas.

As instituições educativas – entre elas a família e a escola – talvez tenham interpretado mal a idéia de se formar um ser livre e independente. Em consequência, observa-se hoje crianças que não respeitam os professores, os colegas e os próprios pais. Na criança formou-se o caráter individualista e egocêntrico, diria até narcísico; a idéia de que ela é mais importante, de que a sua vontade e a sua palavra sempre devem prevalecer.

Por outro lado, pode-se pressupor que a família e a escola deveriam pautar o processo educativo em normas democráticas para a concepção do comportamento disciplinado, uma vez que a sociedade na qual estamos inseridos anuncia que:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

Entretanto, a interpretação dos princípios democráticos, orientadores da prática educativa na ação pedagógica concreta, depende da maneira particular pela qual professores e alunos representam e vivenciam tais princípios na dinâmica das relações em sala de aula. Daí a importância de se compreender os sentidos atribuídos pelos agentes educativos ao fenômeno da indisciplina na escola.

Foi nessa ordem de problemas que se constituiu a pesquisa, cuja motivação foi a busca de elementos que permitissem compreender as possibilidades de uma prática pedagógica em que a liberdade e a democracia educacional possam estar aliadas às noções de responsabilidade, compromisso e, fundamentalmente, de respeito mútuo, mas não apenas como ideais vagos e abstratos e sim como condições orientadoras de ações conscientes.

Um ponto de partida para discutir essa problemática nos conduz à seguinte questão: até que ponto o significado de “indisciplina”, quando pensado como um conceito que é construído pelo sujeito na ação e em etapas sucessivas, é diferente para professores, alunos e técnicos, aumentando a possibilidade de que, nessa construção, ocorra uma ruptura entre o conteúdo (o que é feito) e o significado desse conceito (porque é feito) para cada um desses três grupos de atores? Nesse caso, o fenômeno da indisciplina poderia ser entendido como um resultado de conflito de motivações e valores entre professores, membros da equipe técnica e alunos.

Em outra dimensão, coloca-se a preocupação de que o professor, quando não leva em conta o “momento psicológico” do aluno na construção da moralidade (necessariamente diferente do dele, educador), perde a possibilidade de compreender a sua própria ação no processo educativo. Nessa perspectiva, o

alcance da liberdade, enquanto conquista coletiva (aqui envolvendo os professores, membros da equipe técnica e alunos), passaria pela sua conquista no campo individual que, no caso do aluno, implica numa construção cujas etapas são interdependentes e seqüenciais (Piaget, 1996a).

Se o trabalho educativo tem como meta levar o indivíduo a manter uma ação consciente consigo (pressuposto da autonomia) e com os seus pares (pressuposto do respeito mútuo), ele supõe razoável conhecimento sobre como o ser humano conquista a autonomia e o respeito mútuo, individual e coletivamente.

Nesse caso, compreender o sentido das variáveis envolvidas no fenômeno da indisciplina pode ser essencial para que o professor compreenda melhor tanto a sua ação, diminuindo sua própria alienação perante o trabalho educativo, quanto a ação indisciplinada do aluno, aumentando as suas chances de êxito no trabalho docente que visa a ação consciente ao poder fornecer condições para que o aluno desenvolva a sua autonomia. Entretanto, compreender o significado da indisciplina na escola é um desafio, uma vez que

... ela, em cada contexto, ganha forma e significado próprios. A indisciplina denuncia pontos cegos existentes na instituição, ao mesmo tempo que os mascara. Aponta para a inadequação da instituição em relação ao atendimento de suas finalidades, mas em muitos casos desfoca a preocupação quanto à origem desta inadequação. (Guimarães, Souza e Silva, 2000, p. 117).

É justamente considerando esse universo conturbado e, muitas vezes, indefinido que este trabalho toma como objetivo central identificar, através de recursos teóricos e metodológicos apropriados, o(s) sentido(s) atribuído(s) à problemática da indisciplina pelos principais agentes do processo educativo na escola – os professores, a equipe técnica e os alunos – bem como a sua manifestação em práticas educativas concretas, em sala de aula.

Em decorrência, apresentam-se como objetivos secundários: 1) compreender a indisciplina na sala de aula, considerando-a um fenômeno de

múltiplos significados e valores, muitas dimensões e de difícil abordagem; 2) levantar subsídios que permitam contribuir para a constituição de uma educação que preserve a liberdade sem abrir mão da autoridade.

Para facilitar a leitura, optou-se por dividir este trabalho em quatro atos. No primeiro, “O momento de rever, situar e apresentar”, é mapeado o campo da pesquisa, situando os problemas da investigação no contexto dos estudos e pesquisas sobre o tema. Essa parte inicia-se, portanto, pela análise da problemática da indisciplina tal como aparece na bibliografia educacional, seguindo por uma discussão dos conceitos teóricos empregados na análise dos dados, e finda com a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo ato, “O momento de descrever e contextualizar”, apresenta alguns resultados da pesquisa, dedicando-se especialmente ao perfil dos sujeitos e ao retrato da escola. Ao descrever e contextualizar a escola, procurou-se caracterizar o ambiente ali presente tanto nos espaços coletivos quanto na própria sala de aula onde a pesquisa foi desenvolvida, incluindo a avaliação que os professores, a equipe técnica e os alunos fazem do interesse, do aproveitamento e do comportamento dos alunos dentro da escola.

“O momento de analisar e compreender”, terceiro ato, descreve e analisa a maior parte dos dados coletados. Nesse momento são apresentados e discutidos tanto os comportamentos julgados pelos agentes educativos como manifestação de indisciplina quanto os critérios adotados por eles na avaliação das transgressões. A análise desses dados resultou no levantamento das dimensões da indisciplina de acordo com a concepção que os atores educacionais têm acerca desse fenômeno. Em decorrência, são apresentadas e discutidas, ainda nesse momento, as causas atribuídas pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos para a manifestação de comportamentos indisciplinados e as sugestões propostas por eles na tentativa de mudar a situação de indisciplina na escola hoje.

O quarto e último intitula-se “O momento de concluir”. Embora o título sugira conclusão, esse último ato não se propõe a fechar a questão, mas sim a dar um desfecho à discussão proposta, ou seja, à análise das concepções de indisciplina dos professores, da equipe técnica e dos alunos, não indicando que essa temática tenha sido esgotada. De qualquer maneira, esse momento é dedicado a uma análise mais geral dos dados obtidos, discutindo aspectos relevantes das concepções desses atores e buscando, na bibliografia consultada, subsídios para aprofundar a discussão dos resultados da pesquisa. Incluem-se, ainda, nesse ato, reflexões e considerações a partir da discussão dos resultados, no sentido de sugerir princípios e ações visando a constituição de procedimentos pedagógicos que permitam a preservação da liberdade na escola sem, com isso, abrir mão da autoridade necessária ao trabalho educativo.

**PRIMEIRO ATO:**

**O MOMENTO DE REVER, SITUAR E  
APRESENTAR**

O primeiro ato (o momento de rever, situar e apresentar – capítulo I) dá abertura à “peça” revendo, logo de início, a problemática da indisciplina na bibliografia educacional. Introduz o leitor no trabalho indicando, logo em seguida, os principais conceitos teóricos-analíticos que sustentam as análises das concepções de indisciplina dos principais agentes educativos (professores, membros da equipe técnica e alunos) de acordo com a opção teórica adotada. Posteriormente, situa o leitor na pesquisa em si, indicando a abordagem metodológica, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados, permitindo, portanto, mapear o campo da pesquisa no universo do trabalho desenvolvido.

## **Capítulo I: Mapeando o campo da pesquisa e situando o problema de investigação**

### **1. A questão da indisciplina e da moralidade na bibliografia educacional**

A indisciplina, assim como outros fenômenos da natureza humana, objetos de estudo das ciências humanas, é analisada na bibliografia científica a partir de diferentes abordagens teóricas, sendo tratada, portanto, sob diferentes óticas. Uma revisão bibliográfica permite situar estudos diferentes, cujas perspectivas de análise da problemática em pauta se diferem na busca da compreensão desse fenômeno.

Há, por exemplo, trabalhos que, considerando a indisciplina como um gesto de desordem em relação ao que está previamente prescrito por uma determinada sociedade, como um ato que não está em correspondência com as leis e as normas dessa comunidade, conduzem a análise da ação indisciplinada dentro de uma lógica cuja leitura passa, sobretudo, por questões éticas e políticas (França, 1996). Nessa perspectiva, a indisciplina é vista como o rompimento de normas e regras e o problema parece residir na maneira como se vem enfrentando esses rompimentos. Ao que tudo indica, ao invés de se trabalhar a indisciplina como matéria do trabalho ético e político, vem-se lidando com ela como um sintoma individual, limitando-se a explicações que não ultrapassam a vida privada. Nesse caso, parece ficar fortemente evidenciada a idéia de que os educadores tendem a explicar e justificar a indisciplina como manifestação de problemas privados restritos à esfera individual do ser, ignorando o universo mais social no qual se situam as questões éticas e políticas subjacentes a esse fenômeno. Infelizmente, é preciso reconhecer as limitações dessa visão já que, se educar "... é esta atividade formadora de si mesmo e campo de inscrição de novas formas de existência (...), não se pode pensar a educação fora do domínio da ética e da política ..." (França, 1996, p. 145).

Procurando suplantar a idéia de indisciplina enquanto desordem ou falta de regras e de controle, Passos (1996) não nega a necessidade da disciplina, mas denuncia a cultura da disciplinarização hoje presente nas escolas e coloca-a em segundo plano, justamente por propor uma reflexão sobre a indisciplina considerando o seu "... significado de ousadia, de criatividade, de inconformismo e de resistência" (p. 118). Nesse sentido, defende a idéia de que a indisciplina na instituição escolar deve ser concebida como sintoma daquilo que a própria escola produz e, sob esse olhar, apoia-se numa perspectiva crítica representada por Giroux e Simon, colocando a escola "como território de luta e a pedagogia como forma de política cultural" (p. 119-120). Assim, a indisciplina é, para essa autora, uma manifestação de indignação, de insatisfação com o que a escola oferece, tanto no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, aos métodos de ensino, quanto no que diz respeito à maneira como ela vê e se relaciona com os alunos. Sugere, então, que a indisciplina seja considerada a partir de múltiplos aspectos: "as estruturas de poder na escola, as pressões e expectativas dos pais, as concepções dos professores em relação à construção dos conhecimentos, e outros" (p. 126).

Sob a ótica das relações entre poder e indisciplina, Guirado (1996) fundamenta-se no conceito de poder disciplinar apresentado por Foucault para afirmar que o poder gera indisciplina. Isto porque o poder é visto como "jogo de forças, como produtivo e repressivo, como exercício cotidiano interior a qualquer relação" (p.67) e, nessa perspectiva, o poder não só reprime, como, também, libera. O poder:

... é exercício regional de forças, sempre móveis e mutáveis, do interior das relações que se estabelecem, e não algo que acontece de cima para baixo, por vigência de lei, de regimento ou de cargo. É tensão constante no dia-a-dia, e não emanções de grupos no poder (p.60).

É, portanto, justamente nesse sentido que a indisciplina é constituída no processo de disciplinarização, é parte da própria estratégia de poder, emana dos mesmos mecanismos que visam o seu controle.

Almerindo Afonso (1988, 1989a e 1989b), Olga Magalhães (1992, 1996) e Luis de Melo (1993) concordam sobre a indisciplina estar ligada à problemática do poder que é exercido pelos agentes educativos. Para Almerindo Afonso, especificamente, as relações que se estabelecem entre o poder do professor e o poder do aluno são assimétricas. Olga Magalhães, por sua vez, é enfática ao afirmar que a indisciplina evidencia o poder detido e exercido pelos alunos. Para ela, ignorar o papel dos alunos enquanto atores no processo implica desprezar a existência da disputa de poder e de autoridade e, muitas vezes, do desejo deles por desempenharem papéis diferentes daqueles que os adultos atribuem a eles.

Apoiando-se em Maffesoli, Guimarães (1996) identifica a ambigüidade presente em noções como as de violência, ordem, desordem, lógica do dever-ser versus querer-viver não como defeito, mas sim como a possibilidade de se pensar na multiplicidade de situações presentes na vida social. E, nesse contexto, a indisciplina acaba aparecendo “sob todas as formas de conflito que incorporam uma capacidade de resistência dos pequenos grupos e expressam-se quer sob uma aparente submissão, quer através dos excessos de todos os tipos: depredação, (...) riso, ironia, tagarelice” (p. 77). Esses excessos, que nessa perspectiva são a essência do estar-junto, estão, para Maffesoli (1980, p.346 apud Guimarães, 1996, p. 77), fundados no instinto da regra. Segundo ele, há uma ordem (con)fusional que não apenas garante os interesses comuns, como também preserva a autonomia de cada um. Essa ordem não é aquela que impõe uma homogeneização de comportamentos, mas um ajustamento de elementos heterogêneos que implicam em dilaceramentos e conflitos (Maffesoli, 1987b, p. 144 e 176 apud Guimarães, 1996, p. 77). Sob esse olhar, na escola há um movimento ambíguo em que ao mesmo tempo se imprimem ações para o cumprimento de regras e se alicerçam as relações de seus grupos internos fundadas não somente em interações, mas, também, em rupturas que são, em certa medida, baseadas em conflitos. Nesse universo, as dinâmicas internas dessa instituição, marcadas por embates, não podem ser consideradas apenas reflexo das

experiências de opressão, de violência e de conflito da macroestrutura. A escola também produz, através de suas dinâmicas internas, sua própria violência e sua própria indisciplina, pois:

na sua ambigüidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva (Guimarães, 1996, p. 79).

Aquino, por sua vez, considera a indisciplina na escola como “um sintoma de outra ordem que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa” (1996, p. 41). Segundo esse autor, sob o prisma sócio-histórico, contrapõem-se, na escola, formas cristalizadas às forças de resistência, e, sob o prisma psicológico, a escola sofre interferência das alterações na estrutura familiar. Entretanto, para ele, não é possível creditar a indisciplina nem somente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas, tampouco a um problema psicológico moral do aluno. Nessa linha de raciocínio, “... a indisciplina configura um fenômeno transversal a estas unidades conceituais (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento” (p.49).

Para esse autor, na instituição escolar, especificamente, o conhecimento é um elemento fundamental no processo de mediação dos confrontos presentes na relação professor-aluno. Mesmo que se reconheça as carências morais dos alunos, o professor pode criar condições, através do legado específico do seu campo de conhecimento, para fortalecer essa infra-estrutura emocional quando ela se apresenta enfraquecida. Daí a proposta de que a relação educativa se pautar no estatuto do próprio conhecimento, definindo uma “nova”

ordem pedagógica. Aquino (1996) propõe, portanto, que sejam reinventados os métodos, os conteúdos, as relações.

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 movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. (...) Anteriormente, disciplina evocava silenciamento, obediência, resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. (...) Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer. (p.53).

Enfocando também as relações que se estabelecem no processo educativo para analisar o fenômeno da indisciplina, pode-se citar Manuela Teixeira (1995) e Maria Teresa Estrela (1986, 1996 e 1998). Segundo Manuela Teixeira (1995, p. 187), é fundamental que se estabeleça uma relação agradável entre professores e alunos, uma vez que “o professor é um ser de relação numa profissão de relação e que a escola é um espaço de múltiplas interações”. Nessa mesma perspectiva, os aspectos relacionais são apontados por Maria Teresa Estrela como o cerne da questão. Segundo ela, uma boa relação pedagógica pode diminuir a incidência de comportamentos transgressivos.

Talvez como um desdobramento de análises que enfatizem as relações positivas entre professores e alunos, pode-se encontrar a idéia de que a indisciplina está relacionada ao baixo autoconceito que alguns alunos têm. As pesquisas realizadas por Feliciano Veiga (1988, 1992 e 1995) concluem que existem níveis mais reduzidos de indisciplina escolar em sujeitos com autoconceito mais elevado.

Conceição Alves Pinto (1987, 1995) assinala que o grande problema é a dificuldade que se tem em definir exatamente o que é indisciplina. Essa falta de parâmetro e a disparidade de valores entre os agentes educativos são

considerados elementos que, por si só, já causam conflitos entre professores e alunos. Domingues (1992, 1995) correlaciona a indisciplina à falta de definições claras de papéis e do estabelecimento de regras. Para ele, ninguém sabe o quê, como e quando fazer, há uma disparidade de valores entre os agentes educativos que dificulta a disciplina, justamente por não se ter claro quais comportamentos são aceitáveis. Nessa linha de raciocínio, Sampaio (1996a, 1996b) considera que a solução dessa problemática envolve um maior diálogo entre as partes, além do estabelecimento homogêneo e coerente das regras que devem reger as práticas educativas.

Seguindo uma linha vigotskiana, Rego (1996) trabalha a problemática da indisciplina em suas relações com a cultura, considerando que os atributos do comportamento de cada ser humano são “determinados” pelos seus grupos culturais.

O comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento (p. 96).

Assim, “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” (Rego, 1996, p. 96). Desse modo, o comportamento considerado indisciplinado é aprendido e, se para viver em sociedade é necessário o cumprimento de regras para que o diálogo e a cooperação sejam possíveis, no campo educativo a indisciplina deve ser compreendida como ausência de limites, ausência de respeito à opinião e ao sentimento alheio, evidenciando a dificuldade de se compartilhar, de se dialogar e de se viver de modo cooperativo. Sob este olhar, a disciplina não é mecanismo de repressão e controle, é o conjunto de parâmetros necessários para que a

convivência e a produção escolar sejam de qualidade. Nesse sentido, o disciplinador não é o repressor, é o educador.

Foram realizados, além desses citados, vários outros estudos sobre indisciplina. Contudo, são poucos os que relacionam a indisciplina ao desenvolvimento moral (Lepre, 1999). Numa leitura piagetiana, pode-se citar alguns autores (Araújo, 1996a e 1996b; Menin, 1996; De La Taille, 1992 e 1996; entre outros) que tratam o tema sob o prisma da moralidade, situando a indisciplina como decorrência do enfraquecimento do processo de desenvolvimento da moral.

Piaget (1994) estuda o desenvolvimento do juízo moral e sinaliza como a consciência chega a respeitar as regras. Nesse seu estudo, diagnostica a existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Na primeira, aponta que o respeito está atrelado a relações unilaterais e, na segunda, às relações de cooperação. Segundo ele, é necessário passar por estados de heteronomia para que a moral autônoma seja atingida. Entretanto, deve-se ter a moral da autonomia como meta no processo de desenvolvimento do juízo moral.

Araújo (1996b), fundamentando-se nos trabalhos de Piaget, relaciona indisciplina em sala de aula e moralidade infantil. Parte das noções dessas duas morais e diz que a indisciplina pode ser uma forma de contestação à autoridade se as regras forem impostas coercitivamente e não fundadas em princípios democráticos. Porém, faz um alerta. Contesta tanto as relações autoritárias, quanto as permissivas. Para ele, a primeira, presa à heteronomia, não conduz à construção da moral autônoma e a segunda reforça os estados de anomia na medida em que se ignoram as normas, as leis, as regras sociais, enfim, se ignora a necessidade do respeito pelo outro. Nesse sentido, conclui-se que deve haver regras a serem cumpridas pelos sujeitos. Entretanto, os princípios subjacentes a essas regras devem ter "... como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como a construção de relações que auxiliem esse

sujeito a ‘obrigar a consciência’ a agir com base no respeito a esses princípios, e não por obediência” (Araújo, 1996b, p. 114).

Menin (1996) constata, em seus estudos, que a escola constrói muito mais uma moral heterônoma do que uma moral autônoma. Práticas comuns já incorporadas por professores, como proibir a troca entre os alunos (privilegiando atividades individuais), trabalhar a “moral” como uma disciplina à parte, manter relações de coação entre adultos e crianças, acabam reforçando a heteronomia. Relações baseadas apenas na coação não constroem autonomia, levam à submissão, à aceitação da regra por conformidade atingindo, no máximo, um raciocínio moral ou uma adequação social convencionais. “A moralidade é algo maior do que saber as ‘boas regras’ ou as ‘leis constituídas’ sobre como agir; ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente” (Menin, 1996, p. 89). Por outro lado, relações de cooperação permitem a compreensão das razões e das necessidades das regras, permitem a descoberta das normas e regras como fruto da criação humana e permitem, ainda, a descoberta de que essas regras são mutáveis e não sagradas. São as razões compartilhadas e coletivas que justificam a existência e a necessidade das regras.

De La Taille (1996), numa abordagem também piagetiana, trata o tema da indisciplina sob o prisma da moralidade e do sentimento de vergonha. Para ele, a manifestação de indisciplina decorre, acima de tudo, do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. Esse enfraquecimento é justificado porque o homem pós-moderno está debruçado sobre si mesmo, é egocêntrico e individualista; para ele não interessa a sociedade, apenas o seu pequeno grupo, e a imagem que ele quer preservar de si está associada a valores como condições econômicas e status social. A motivação moral desse adulto reside na preservação dessa imagem. Nessa lógica, o sentimento de honra, de dignidade, inseparável do juízo e das ações morais, evidencia a relação entre disciplina e moral. Entretanto, o sentimento de vergonha que o homem continua tendo está associado a seus fracassos pessoais. Há uma

secundarização de sua personalidade social. Com isso, se desfaz ou enfraquece o binômio moral/vergonha.

Puig Rovira (1998) avança na discussão sobre moralidade feita por Piaget, relacionando moral e personalidade. Nessa perspectiva, a educação moral é vista como construção da personalidade. A educação moral é o ato de dar forma moral à própria identidade através da reflexão e ação das situações presentes no cotidiano do sujeito. Esse processo de construção depende da multiplicidade de elementos culturais característicos da sociedade. Nesse sentido, a educação moral não se restringe à aquisição de valores, deve englobar um trabalho com os problemas morais que surtem a partir das experiências.

O autor apresenta quatro momentos no processo de construção da personalidade moral. O primeiro consiste no duplo processo de adaptação: adaptação à sociedade e a si mesmo. É nesse momento que ocorrem, por um lado, a aquisição de valores sociais básicos e necessários para a convivência e, por outro, o reconhecimento dos desejos, das necessidades e dos pontos de vista que são pessoalmente valorizados. Por essa razão, a construção da personalidade moral não se pauta exclusivamente nem nas normas sociais e nem nas preferências individuais. O segundo momento é marcado pela transmissão dos valores, dos elementos culturais que, embora não estejam enraizados na sociedade, são considerados desejáveis: valores como os de liberdade, de igualdade e de solidariedade. O terceiro refere-se à formação da consciência moral autônoma de cada um. Trata-se da “formação daquelas capacidades pessoais de julgamento, compreensão ou auto-regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas que perpassam a vida das pessoas e dos grupos” (p. 75). O quarto e último momento é o da “construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores” (p. 75). Nesse momento se lida com a multiplicidade de opções morais que surtem em cada um, na busca de uma forma de vida satisfatória.

Nesse processo, compreende-se a consciência moral como o espaço de trabalho moral e a identidade moral como o espaço de consolidação dos

valores e a construção do modo pessoal de ser. Sob esse olhar, a moralidade é atingida quando “a consciência se faz juiz do sujeito que a possui” (p. 79), quando “adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamentos e decisões”(p.79). A consciência moral pode ser usada de modo heterônomo se o sujeito agir como juiz de si mesmo por delegação de outro e pode ser usada de modo autônomo se for juiz de si mesmo por sua própria delegação. Seguindo os pressupostos piagetianos, o autor atenta para o fato de que a formação plena da personalidade moral será atingida mediante a consciência moral autônoma.

Inúmeras outras perspectivas poderiam ser aqui citadas, como, por exemplo, as apresentadas por trabalhos com enfoques mais filosóficos (Carvalho, 1996) ou mesmo psicanalíticos (Lajonquière, 1996). No entanto, buscou-se apenas sinalizar que a discussão em torno desse tema vem sendo abordada sob diferentes perspectivas analíticas, o que permite situar a problemática da indisciplina num cenário acadêmico mais abrangente.

## 2. Indisciplina: uma primeira leitura

### 2.1. A porta de entrada: um breve preâmbulo

Diante do objeto de investigação, que envolve vários aspectos, muitos dos quais passíveis de serem submetidos, como exposto anteriormente, a diferentes leituras teóricas, o estudo desenvolvido não teve como preocupação amarrar-se a um corpo de doutrinas, até porque não se partiu aqui de uma perspectiva filosófica rumo à compreensão de um fenômeno presente na prática educativa. Ao contrário, o caminho trilhado foi exatamente este: tomando como objeto de pesquisa um problema pontual das práticas escolares concretas, procurou-se nos autores e, em consequência, nas abordagens teóricas, conceitos e fundamentos que pudessem permitir apreender esse fenômeno e, em segunda instância, levantar subsídios para compreender a tarefa educacional e o papel da escola numa sociedade democrática.

No entanto, essa escolha não implicou numa posição confortável, antes fez transparecer, mais uma vez, que nenhuma teoria é capaz, por si só, de dar conta da amplitude do objeto de pesquisa nas ciências humanas. Por outro lado, tomou-se o cuidado de não cometer o equívoco da miscelânea teórica, mesmo entendendo que a diversidade é uma necessidade imposta pelo objeto para que se possa compreendê-lo em sua totalidade.

Assim, procurou-se, neste capítulo, anunciar alguns posicionamentos quanto à problemática em questão, discutindo conceitos e apontando pistas da opção teórico-analítica adotada, considerando a preocupação de estar, por um lado, compreendendo a indisciplina no campo que pode ser considerado mais individual e, por outro, compreendendo-a, também, no campo genericamente denominado de social, quando o que se busca apreender não é apenas o indivíduo, mas o indivíduo num contexto histórico e cultural.

Situar a problemática da indisciplina no campo social é imprescindível porque seria ingênuo ignorar os aspectos sócio-culturais na discussão sobre a manifestação de comportamentos transgressivos dentro da escola, principalmente porque “ as causas da violência na escola, assim como na sociedade em geral, são múltiplas e complexas ...” (Pino, 1995 apud Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 14).

Segundo nos indicam Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 14), o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a escandalosa concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego são todos aspectos relacionados ao modelo sócio-econômico implantado no Brasil, os quais, pela falta de planejamento e pelo exacerbado uso do poder em prol de uma minoria da população, acabaram por intensificar desigualdades e crises sociais, criando um ambiente propício para a incidência de violência entre os indivíduos e/ou grupos de indivíduos.

Contudo, para se fazer uma análise profunda dos sentidos atribuídos à problemática da indisciplina na escola, é preciso um olhar analítico bem definido. É preciso, portanto, um recorte teórico que permita apreender o aspecto específico do tema em questão: a concepção de indisciplina que têm os professores, membros da equipe técnica e alunos.

Como o trabalho caminhou para apreender o(s) sentido(s) atribuído(s) a essa problemática pelos principais agentes educativos, as informações coletadas, relacionadas muito mais aos valores e às normas, ou seja, ao campo da ética e da moral, revelaram a necessidade de se buscar subsídios teóricos que permitissem concentrar os esforços deste estudo, especialmente na crise ética e moral pela qual a sociedade vem passando. Embora esse seja um aspecto, antes de tudo, regido pelo contexto social, reflete-se no cotidiano a partir de ações expressas por valores morais determinados pela formação e pelo desenvolvimento do juízo moral de cada um. Por essa razão, a análise da

formação e do desenvolvimento moral do indivíduo passou a conduzir o estudo. Feita essa opção, a temática da indisciplina foi, então, abordada prioritariamente a partir de um olhar psicológico, considerando os condicionantes morais na formação e na atuação do indivíduo.

Assim, no que diz respeito à análise psicológica desse tema, buscou-se na Psicologia da Educação recursos teóricos para a compreensão dessa problemática. Biaggio (1980, 1984 apud Coutinho, 1987), por exemplo, quando oferece como quadro geral os estudos do desenvolvimento moral, afirma que as teorias do desenvolvimento moral podem ser classificadas em três grupos: a psicanálise, que estuda a formação do superego; a aprendizagem social, que está preocupada com os comportamentos manifestos; e a teoria cognitiva, que tem duas linhas: a primeira, preocupada com a dissonância cognitiva e a segunda, com o julgamento moral. É nesta última perspectiva que a pesquisa encontrou seu principal fundamento.

Ao fazer este recorte, parte-se das análises feitas por Jean Piaget em trabalhos cujo enfoque era o desenvolvimento da moralidade. Esses estudos discutem como se forma e se desenvolve o juízo moral na criança a partir da avaliação de como as regras do jogo são incorporadas pelo indivíduo (Piaget, 1994).

Um olhar, ainda que despretensioso, para o problema da indisciplina permite verificar que ela não é “privilégio” das instituições escolares. Sua manifestação mais agressiva, sob as vestes da violência, está presente em todos os setores da sociedade. Isso é frequentemente relatado pelos noticiários. Sendo assim, os comportamentos transgressivos manifestos por crianças e adolescentes são evidentes, também, no interior da instituição familiar. É comum encontrar-se, hoje, pais reclamando de seus filhos que demonstram desrespeito e, às vezes, são até agressivos. A raiz desse problema reside na própria educação moral da criança, uma vez que a mudança de valores pela qual a sociedade vem

passando gera insegurança quanto aos preceitos, quanto aos valores que devem ser construídos no processo educativo.

A falta de parâmetros, de referências morais e éticas na educação, vem causando um vácuo na formação da personalidade dos jovens e vem dificultando a atuação dos educadores, pais e professores. Dessa forma, o problema da indisciplina, tão denunciado por professores e dirigentes educacionais, ainda que pouco claramente definido enquanto conceito, também parece sem solução. A pesquisa tomou isso como ponto de partida, presumindo que um primeiro passo para a superação desse problema seria a compreensão do que realmente é considerado como indisciplina na concepção dos principais atores que participam do processo educativo na escola: os professores, os membros da equipe técnica e os alunos. Daí a busca de certos parâmetros que permitam identificar o que é aceito ou não por esses atores como comportamento disciplinado na tentativa de uma definição do que é indisciplina na escola. Talvez então se torne mais fácil pensar nas possibilidades de se trabalhar com as questões relacionadas a esse problema freqüentemente apontado por pais e educadores como um dos principais obstáculos ao trabalho educativo, na família e na escola.

Essa temática é muitas vezes considerada problemática porque, quando se fala em disciplina, se fala em ordenamento, o que, geralmente, remete à idéia de coação entre as pessoas. No entanto, cabe observar que existem muitas maneiras de se ordenar as condutas e que, aqui, pretendeu-se diagnosticar como esse ordenamento vem sendo concebido e que tipo de ordenamento se espera, estando pressuposto, neste estudo, que é preciso ordenar os comportamentos das pessoas em sociedade para que o indivíduo viva bem e permita o bem-estar do outro (De La Taille, 1998). Parte-se, portanto, da idéia de que a disciplina deve ser resultado de uma educação na qual coexistam as noções de regras e normas com as de liberdade e democracia. É por essa razão que, embora o primeiro enfoque do trabalho se constitua num olhar psicológico, considerando o indivíduo em particular, a dimensão cultural, isto é, a preocupação com as implicações da disciplina no âmbito social não é ignorada.

Assim, em linhas gerais, pode-se adiantar que, no campo educacional, a preocupação subjacente a este estudo está na busca de uma concepção de educação que vise a liberdade conjugada às noções de respeito e de responsabilidade, propondo uma “nova” ordem pedagógica. É isso que determina, em primeira instância, a opção teórico-analítica deste trabalho, uma vez que é na teoria do desenvolvimento da moralidade de Piaget que podemos encontrar respaldo para compreender o significado da problemática da indisciplina no campo educativo, no sentido de vislumbrar a constituição de procedimentos educativos que visem “resgatar a noção do indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e seus atos” (Freitag, 1992, p. 167), uma das condições necessárias para o pleno exercício da cidadania.

## 2.2. Ética e moral

A investigação a respeito das noções de bem e mal, justo e injusto, do conjunto de valores que os homens admitem por tradição, por hábito ou pela adesão a um conjunto de crenças, constitui o domínio da ética ou da moral. (Nascimento, 1984, p. 259)

Enveredar por um caminho que procura definir e distinguir ética e moral resultou num polêmico desafio, pois na literatura especializada há divergências explícitas quanto a esses conceitos. Em primeiro lugar, porque os autores de tradição filosófica francesa falam muito mais de uma moral, enquanto os vinculados à tradição inglesa enfatizam a ética. Assim, os termos “ética” e “moral” são utilizados muitas vezes no mesmo sentido para se referir a significados idênticos, de acordo com a escola filosófica com a qual o autor se identifica. Em consequência dessas divergências, há definições antagônicas: o que uns chamam de ética outros definem como moral, sem identificar claramente as diferenças – caso elas sejam admitidas – entre as definições, e assim os dois conceitos acabam por se confundir e confundir o leitor quanto ao sentido a eles atribuído nos diferentes textos.

De acordo com o dicionário especializado, ética é a “ciência que tem por objeto o juízo de apreciação, enquanto este se aplica à distinção entre o bem e o mal” (Lalande, 1996, p. 348) e moral é “o conjunto das regras de conduta admitidas numa época ou por um grupo de homens” (p. 705). Nessa mesma linha, alguns sociólogos brasileiros, entre eles Herbert de Souza (Souza e Rodrigues, 1994), atribuem à ética um caráter universal, indicando que se trata de princípios que devem ser válidos para todas as pessoas, definindo-a enquanto “conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas” (p.13). Em decorrência, falam de uma moral quando “a ética desce de sua generalidade, de sua universalidade” (p.13), dando à moral o sentido de mutabilidade quando a definem observando que é constituída por regras que dependem da cultura e do período histórico em que se vive.

Considerando esse universo conceitual e, ao mesmo tempo, buscando novos elementos explicativos que auxiliem a análise do estudo realizado, toma-se um outro referencial para situar cada um desses polêmicos conceitos. Concebe-se que “as diretivas morais e as normativas legais pretendem-se sempre as mesmas e iguais para todos, em detrimento do contexto específico da ação, das circunstâncias de sua execução” (Aquino, 2000, p. 16). Nessa lógica, a moral não é mutante, seus “motivos nucleares” resistem ao tempo. Assim, ela estaria relacionada aos valores permanentes, aceitos e incorporados pela humanidade, num determinado período histórico e contexto cultural.

A ética, por sua vez, estaria relacionada às regras que implicitamente regulam determinadas práticas e “pode ser compreendida inicialmente como aquilo que vetoriza determinada ação” (Aquino, 2000, p.14). Nesse sentido, o campo da ética não se confunde com o campo das leis e da moral; trata-se do campo suportado por regras, de certa maneira, facultativas. Assim, essas regras não seriam dogmáticas como na moral e nem compulsórias como nas leis, elas seriam relativas, ou são acatadas ou não. Portanto, as regras (vetores do lastro ético) não vislumbram a absolutização, não são universais, são preceitos regionalizados, particularizados. Sendo assim, a ética nesse sentido é

mais mutante que a moral, uma vez que suas regras dependem do contexto da ação humana que elas regulam.

Se a ética descreve o conjunto de regras constitutivas que regem as ações, atribuindo a elas valor, entende-se que o campo da ética é mais da ordem dos valores, enquanto o da moral é mais da ordem das normas. O que diferencia os dois conceitos é a relação dos princípios (éticos ou morais) com a ação humana em seu contexto (mais geral ou mais específico): a moral diz respeito às diretrizes cujo valor independe do contexto imediato da ação (embora dependa da cultura e do momento histórico) e a ética diz respeito a valores que guiam a ação humana e, por isso, dependem do contexto específico da ação.

### 2.3. A moralidade

Freud e Piaget situam a gênese da moral na relação da criança com os pais e valorizam o sentimento do amor nessa relação (De La Taille, 1996). Assim, a obediência da criança às ordens dos pais seria motivada pelo medo da perda do amor não só enquanto proteção, mas também enquanto confiança. Inicialmente, o controle é essencialmente externo. Para um bom desenvolvimento moral, é preciso avançar no sentido de se estabelecer um controle interno, um autocontrole, buscando um fortalecimento da autonomia.

O caminho que vai do controle externo ao autocontrole é explicado por Freud e Piaget de uma forma diferente (De La Taille, 1996). Para o primeiro, a interiorização das interdições paternas vai constituir o superego, que servirá como medida para avaliar o próprio valor como pessoa. No caso da transgressão moral, a culpa seria resultante da transgressão e a vergonha apareceria em decorrência do fracasso de uma realização concreta do ideal introjetado.

Piaget (1994), por sua vez, argumenta que a interiorização das regras corresponde a uma assimilação racional (crítica) das normas e a uma nova exigência moral, a da reciprocidade: é o respeitar e ser respeitado.

Assim, segundo De La Taille (1996), a motivação moral do adulto é a imagem moral de si que ele procura preservar e impor. Entretanto, se os valores morais estão em crise, parece complicado definir a imagem que se deve preservar e impor, pois a conquista de uma autonomia moral, “a noção de justiça e o respeito às regras” (Araújo, 1996b, p. 106) são, segundo Piaget (1994), construídos “... pelo indivíduo por meio da experiência, de suas interações com o mundo” (Araújo, 1996b, p. 106). Logo, se a sociedade encontra-se em processo de transição e, por isso, vive uma crise moral, os sentimentos de respeito parecem, em consequência, indefinidos ou, muitas vezes, podem expressar-se a partir de formas diferentes em diversos momentos e lugares, de acordo com a inserção das pessoas nessa sociedade.

Vários autores (Araújo, 1993, 1996b; Diaz-Aguado e Medrano, 1999; De La Taille, 1992; Menin, 1985 e 1996; Freitag, 1984 e 1992; entre outros) concordam com Piaget (1994) sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança ser construído por meio de estágios sucessivos. A moralidade inicia-se, segundo ele, com a fase da anomia, passando pela heteronomia em direção à autonomia.

Na busca do significado etimológico dessas expressões, pode-se constatar que “nomia” vem do grego “nomos”, que quer dizer regra, norma. Considerando os prefixos “a”, ausência; “hetero”, vários; e “auto”, em si próprio, verifica-se que na anomia há ausência de regras; já na heteronomia a criança percebe a existência de regras, mas a fonte dessas regras é variada e exterior (vem do outro); e na autonomia a fonte de regras está em si mesmo (Araújo, 1996b). Piaget (1994) considera que na heteronomia há uma submissão da criança à coação do adulto, numa relação unilateral; na autonomia, a moralidade é baseada na cooperação, nas relações de reciprocidade e respeito mútuo.

Baseando-se nesse estudo, Bárbara Freitag (1984 e 1992) identifica, seguindo Piaget (1994), quatro momentos na construção da moral na criança. O primeiro desses é o por ela denominado pré-moral, que corresponde à anomia. Nesse momento, a criança desconhece as regras, há apenas o que Piaget chamou de regra motora, que se confunde com o hábito, porque é adquirida através da repetição, da reprodução. O segundo, a moralidade heterônoma, coincide com a heteronomia, em que a regra existe, mas é coercitiva, vem de fora. Assim, há um respeito unilateral da criança pelo adulto e vice-versa. A semi-autonomia, terceiro momento, seria uma fase intermediária entre a heteronomia e a autonomia. Aqui, a criança não obedece apenas às regras do adulto, mas também às regras em si. Sendo assim, não é autonomia plena porque a regra ainda é imposta. O quarto e último momento, o da moralidade autônoma, corresponde à autonomia e, nele, a criança é capaz de utilizar racionalmente (criticamente) as regras. As características básicas seriam as de respeito mútuo, das relações de reciprocidade, cooperação e solidariedade, que deveriam ser a meta de nossas escolas públicas.

A grande contribuição de Piaget (1994, 1996b) com seus estudos sobre moralidade está exatamente no fato de ter diagnosticado a existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. A primeira, conforme descrito anteriormente, baseada no respeito unilateral, é essencialmente heterônoma, pressupõe subordinação e conduz ao sentimento de dever; a segunda, baseada no respeito mútuo, pressupõe colaboração e tende a tornar o sujeito inteiramente autônomo. A principal característica do respeito mútuo é que ele implica numa autonomia da consciência moral e, sob esse aspecto, pode-se considerar que a moral de cooperação é uma forma de equilíbrio superior à moral da submissão (Piaget, 1998).

Entretanto, embora o respeito mútuo seja aquele que leva a uma nova organização dos valores morais, se é o sentimento de respeito que possibilita a aquisição das noções morais, “a verdade parece estar entre os dois e consiste em

não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, duas fontes essenciais da vida moral infantil” (Piaget, 1996b, p. 14).

Para Piaget (1994), a origem das estruturas morais situa-se no interior do sujeito (maturação biológica e equilibração das estruturas mentais) e no contexto social (transmissão cultural e socialização familiar). Assim, “... a moralidade infantil não resulta da assimilação passiva das regras vigentes no grupo social, mas decorre também de uma construção e reconstrução ativa das regras, por parte da criança” (Freitag, 1992, p. 185).

Na escola tradicional, a atividade intelectual e moral do aluno tende a permanecer heterônoma porque está muito mais ligada à pressão do professor. Por outro lado, a escola moderna tende a desenvolver uma autonomia na medida em que trabalha baseando-se na necessidade e no interesse do aluno.

Isto não significa, como diz muito bem Claparède, que a educação ativa exige que as crianças façam tudo o que queiram; ‘ela exige que eles queiram tudo o que façam; que ajam, não que sejam manipulados’(L’*éducation fonctionnelle*, p. 252) (Piaget, 1970, p. 153).

Se a moral heterônoma não avança para atingir uma moral autônoma, tende-se a “... fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior” (Piaget, 1996b, p. 9). A autonomia se constitui na experiência de decisões: “enquanto amadurecimento do ser (...), é processo, é vir a ser” (Freire, 1998, p. 121). A autonomia é baseada na cooperação, a partir de relações de reciprocidade, fundada, então, na moral da autonomia (Piaget, 1994).

É a partir desse processo de cooperação que o respeito unilateral pode ceder espaço para o surgimento de um outro tipo de relação, que é o respeito mútuo, quando gradualmente as relações da criança podem deixar de se basear somente na obediência para se basear também na reciprocidade. (...) Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento

de uma autonomia progressiva da consciência, tendendo a prevalecer sobre a heteronomia característica do sujeito egocêntrico (Araújo, 1996b, p. 108).

Como postulou Paulo Freire (1998): “ensinar exige respeito à autonomia do ser”, e esse respeito é um imperativo ético. Há pesquisas (Araújo, 1996a; Lukjanenko, 1995) que, ao observar a influência de ambientes escolares democráticos ou autoritários no desenvolvimento do juízo moral infantil, comprovam que há uma aceleração no desenvolvimento moral de crianças que frequentam escolas com um ambiente de cooperação, mesmo quando mudam para outra escola cujo ambiente de reciprocidade não existe (Araújo, 1996a). “Se os professores tiverem níveis mais elevados de juízo moral, provavelmente seus alunos também terão” (Lukjanenko, 1995, p. 131).

Educar é formar o indivíduo também moralmente. Para que se possa passar da ingenuidade à criticidade, é necessário que haja formação ética (Freire, 1998).

#### 2.4. Questões de investigação em pauta

Dentro desse quadro teórico, levantam-se algumas questões para investigação e discussão: por que as atitudes dos alunos vêm sendo marcadamente expressas por comportamentos indisciplinados? Seguindo os marcos teóricos delineados, pode-se perguntar em seguida: será que uma concepção de autonomia que deixa de considerar os caminhos percorridos pela criança na sua construção – que passam por períodos de heteronomia – não vem conduzindo, antes, a uma anomia ou ausência de regras? Se, para Piaget, a anomia corresponde à etapa inicial do desenvolvimento do juízo moral infantil, passando pela heteronomia rumo à autonomia, um primeiro olhar para o problema da indisciplina coloca a autonomia como um objetivo a ser atingido num processo construtivo, no qual a

autoridade do adulto deve desempenhar um papel significativo na etapa de heteronomia.

Talvez o que se vislumbre, em primeira instância, seja exatamente a necessidade de uma valorização da vivência da moral heterônoma como condição fundamental para a conquista da verdadeira moral autônoma e para a superação da fase anônoma, se assim se pode dizer. Em *O Juízo Moral na Criança* (1994), Piaget, quando menciona a importância de não se negligenciar nenhuma dessas morais (nem a autônoma, nem a heterônoma), colocando

o desenvolvimento do juízo moral infantil como um processo psicogenético, uma vecção em direção à autonomia racional como forma ideal de moralidade, (...) também mostra que é impossível chegar até esse nível sem passar por estados de heteronomia (Araújo, 1996b, p. 106).

Supõe-se que algumas pedagogias modernas, ao invés de conduzirem à autonomia, vêm, sim, retendo a criança na anomia, instaurando o que se poderia chamar de “pedagogia do vale tudo”. Aqui vê-se o quanto a idéia de autonomia, difundida nas escolas, vem sendo incorporada e praticada equivocadamente.

Parece surgir uma grande confusão quando alguns fazem uma leitura dessa palavra apenas dentro de seu sentido etimológico (...) e interpretam com isso que o sujeito autônomo é quem faz o que acha certo, de acordo com suas próprias idéias. Parecem esquecer-se do sufixo *nomia* indicando a presença de regras que, para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as partes envolvidas; necessitam, portanto, que o sujeito leve o outro em consideração (Araújo, 1996b, p. 104).

Nesse sentido, é a falsa concepção de autonomia e, conseqüentemente, de liberdade subjacente a essas práticas que deve ser suplantada, uma vez que autonomia e liberdade não podem, em hipótese alguma,

ser confundidas com licenciosidade, na qual prevalece a licença para tudo, num verdadeiro estado de “laissez-faire”.

É bastante difundida a idéia de que o homem é um “mutilado de guerra” pois, para viver em sociedade, lhe é necessário abrir mão de seus desejos quando estes ferem os preceitos, as regras e as normas culturais de um determinado período, em um determinado espaço – e esses comportamentos, ordenados culturalmente, são sobretudo aprendidos na fase heterônoma. “Somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura” (Geertz, 1978, p. 61) e a esta se é conduzido pela família e pela sociedade como um todo.

Pelo exposto pergunta-se: será que, em nome de uma concepção equivocada de autonomia, não se está, atualmente, impedindo que a criança vivencie com a profundidade necessária uma moral heterônoma? Será que não se está “queimando” etapas no desenvolvimento do comportamento moral autônomo ao ignorar a necessidade das regras baseadas nas relações de respeito unilateral? Com isso, não se estaria impedindo que a criança atinja a verdadeira moral autônoma?

Sob essa ótica, os limites são, sem dúvida, fundamentais na formação moral da criança: sem eles a liberdade vira licença e a autoridade, autoritarismo (Freire, 1998). Disso decorrem dois outros conceitos importantes: os de limite e de autoridade.

## 2.5. Limites

Estudos realizados por Yves De La Taille (1998) sugerem a existência de três conceitos de limites: o limite a ser imposto, o limite a ser transposto e o limite a ser respeitado.

O primeiro, limite a ser imposto, é “... um tipo bem específico de limite que a criança precisa construir e aprender a defender: aquele que

preserva sua intimidade” (De La Taille, 1998, p. 12), aquele que garante a privacidade de cada um.

O segundo conceito, limite a ser transposto, fundamenta-se na idéia de desenvolvimento difundida por Piaget, à qual De La Taille (1998, p. 14) se reporta: “... não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social”. Partindo desse princípio sobre o desenvolvimento humano, o limite é visto como uma fronteira a ser transposta. Assim, para que se possa atingir a maturidade ou buscar a excelência, é preciso ultrapassar fronteiras, desafiar-se, pois “desenvolver-se é superar limites, transpô-los” (De La Taille, 1998, p. 15). Dentro desse conceito de limite, a educação moral da criança:

em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá êxito se também for um estímulo a transpor aqueles que a separam do exercício das virtudes (...) para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade, de auto-respeito (De La Taille, 1998, p. 50).

O terceiro conceito, limite a ser respeitado, ao contrário do anterior, denota a necessidade de respeitar as fronteiras e não transpô-las. O autor aponta dois tipos de limites que devem ser respeitados. O primeiro corresponde aos limites físicos, a partir dos quais a criança desde cedo vai aprendendo a “... situar sua liberdade em relação às leis físicas” (De La Taille, 1998, p. 52), em relação aos limites do próprio corpo.

O homem não tem asas e não pode voar, não tem força bastante para, com as mãos nuas, lutar contra um tigre ou levantar toneladas, não pode correr além de uma certa velocidade, não pode sobreviver sem comer e beber etc. (De La Taille, 1998, p. 51).

O segundo tipo de limites a serem respeitados é o limite normativo que, criado e imposto pela sociedade, coloca a dimensão do proibido,

estabelece regras sociais de convivência, ditando o que pode ou não ser feito. A legitimidade dos limites restritivos se dá sob duas condições: em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos e em função do bem-estar dos outros membros da sociedade. São limites, portanto, que devem ser respeitados para garantir não apenas o próprio bem-estar, mas também o bem-estar do outro. Esses são limites essencialmente adquiridos pela convivência social.

Conforme o próprio Piaget diagnosticou, “... a criança entra no mundo da moral através da heteronomia e não da autonomia” (De La Taille, 1998, p. 91). A moral autônoma seria uma superação dessa moral heterônoma, mas, para explicar sua origem, “... Piaget se refere a um tipo de relação social: a coação” (De La Taille, 1998, p. 94). Portanto, o limite a ser respeitado tem origem externa ao indivíduo; é, em certa medida, ‘imposto’ a ele pela autoridade do adulto. E,

se os adultos não desempenham essa função de autoridade, para Freud, não inspirarão medo, para Durkheim, não desenvolverão, na criança, o espírito de disciplina e, para Piaget, não desencadearão nela o surgimento do sentimento do respeito moral (De La Taille, 1998, p. 92).

## 2.6. Autoridade

A verdadeira autoridade é, pois, aquela que destrói a si mesma no decorrer mesmo do processo educativo, na medida em que forma sujeitos interlocutores, capazes de pensar e agir com independência, sem perder de vista o horizonte dos projetos comuns (Davis & Luna, 1991, p. 70).

A crise de valores pela qual o mundo moderno vem passando, de certa forma, reflete-se numa crise da autoridade pois “... tanto prática como teoricamente, não se sabe o que a autoridade realmente é” (Arendt, 1972 apud Furlani, 1997, p. 12). Entretanto, a autoridade está “... sempre acompanhada de referências sobre as relações de poder” (Furlani, 1997, p. 16).

O poder não é, necessariamente, algo que implica em negatividade, “...nem algo que se opõe sempre ao indivíduo. (...) A expressão

*Dominus originarius*, já utilizada por Kant, referia-se ao poder como aquilo que cria os cidadãos ...” (Furlani, 1997, p. 18). Assim, o poder se mantém e é aceito porque sua função, muito mais do que reprimir, é a de “produzir coisas”, “formar saberes”.

A autoridade “é uma reação e uma atitude humana” que “acontece através da atribuição de poder nas interações sociais” (Furlani, 1997, p. 20). Para que a autoridade seja exercida, é necessário que se reconheça as características de liderança da pessoa ou do grupo.

Cláudia Davis e Sergio Luna (1991) distinguem dois tipos de autoridade: a autoritária e a liberal. A primeira, autoridade autoritária, é aquela que se serve do poder para subordinar os demais, impõe-se aos outros com o intuito de favorecer-se. A segunda, autoridade liberal, é aquela “... que faz uso do poder e da habilidade que possui para, em um certo sentido, se subordinar àqueles que estão sob sua influência, ligando sua sorte à dos mesmos e perseguindo um fim comum” (Laberthonnière, 1924, p. 30 apud Davis & Luna, 1991, p. 68).

De uma forma ou de outra, a autoridade pressupõe certa obediência (Davis & Luna, 1991), seja ela uma obediência servil, aquela que decorre da autoridade autoritária, em que obedecer equivale a suportar, seja uma obediência libertadora, aquela que decorre da autoridade liberal, em que obedecer equivale a concordar.

Enquanto meta educacional, não se deve abrir mão da autoridade conforme assiste-se frequentemente na atualidade, pois “a moral, assim como o direito, supõe um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível desta heteronomia para uma autonomia...” (Piaget, 1973, p. 213). Se “as raízes da consciência encontram-se no espaço exterior, a saber, na relação que o indivíduo mantém com pessoas e objetos” (Rivière 1985, p. 134 apud Davis & Luna, 1991, p. 68-9), a figura de autoridade que o educador deve exercer é fundamental. É a autoridade do educador que atua como “consciência externa”. Ao ser interiorizada, ela vai se transformando em “consciência pessoal”. É a autoridade

que permitirá a formação da auto-regulação – chamada de disciplina – e da própria consciência.

O objetivo último da autoridade é o de propiciar a construção de uma consciência autônoma, comprometida com a autonomia das outras consciências.

## 2.7. Democracia e autonomia

Democracia e autonomia são metas educacionais defendidas por profissionais da área que compartilham uma concepção de educação mais igualitária. Nesse sentido, esses conceitos, embora um de conotação mais social e o outro mais individual, são, de certa maneira, complementares. A construção de um ser autônomo é um passo para a constituição de uma sociedade mais democrática e, no sentido inverso, a experiência democrática possibilita a construção da autonomia. Entretanto, na prática, parece que as coisas não são tão simples assim.

Uma educação como prática da liberdade, baseada em princípios democráticos para o exercício da democracia, tem seus limites não apenas práticos, mas também históricos. A nossa história é caracterizada por aquilo que Paulo Freire (1996) denominou de “inexperiência democrática”. As condições pelas quais o Brasil se formou, enquanto nação, não propiciaram formas de vida democráticas, pois a sua história é marcada pelo “poder exacerbado”, a que se associa a submissão e não formas participativas, essência da democracia (Freire, 1996).

As condições histórico-sociais concretas, nas quais o Brasil se desenvolve, sempre proporcionaram e mantiveram a exclusão. A análise dessa questão por historiadores e cientistas sociais mostra claramente que todas as condições de cidadania, princípio básico da democracia, foram negadas à maior parte da população brasileira no decorrer da evolução histórica do país. A história

brasileira, mesmo no seu período republicano, foi sempre marcada por ditaduras e isso não propiciou o desenvolvimento de um ser autônomo, uma vez que o ambiente autoritário que as caracteriza produz seres formados sobre o obedecer, não sobre o construir.

Essa “inexperiência democrática” é reforçada por um tipo de educação que não integra o homem num impulso de democratização, pois, conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 105):

ditamos regras. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. (...) Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Talvez esses sejam princípios que permitam a construção de uma autonomia. Enquanto a inexperiência democrática não possibilita o exercício do autogoverno, isto é, o exercício da prática autônoma, a ausência de uma educação baseada numa proposta de construção da autonomia do indivíduo limita a construção de uma sociedade mais igualitária, reforçando ainda mais a inexperiência democrática. Assim, parece que democracia e autonomia são conceitos mutuamente dependentes. Embora um de conotação mais social e o outro mais individual, eles se associam porque um abre campo para o outro.

Piaget, por excelência o teórico da autonomia, “...defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo” (De La Taille, Dantas & Oliveira, 1991, p. 63), pois, para ele, as relações sociais baseadas na cooperação (com intercâmbio de pontos de vista) são imprescindíveis para a construção da autonomia. Vivenciar situações desafiadoras é essencial visto que:

a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá

conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo (Piaget, 1996a, p. 63).

Assim, vivenciar situações desafiadoras poderá conduzir à construção de personalidades autônomas, aptas para viver numa democracia. A autonomia seria a constituição de uma razão, intelectual ou moral, que pudesse:

... estabelecer suas certezas, liberando-se do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. (...) O 'herói' piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer 'não' quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz 'sim' (De La Taille, Dantas & Oliveira, 1991, p. 63).

Daí a idéia de que a autonomia possibilita uma experiência democrática. Reforça-se, portanto, a relação de mútua dependência entre autonomia e democracia, visto que a experiência democrática forma autonomia e a construção da autonomia permite a experiência democrática. Entretanto, para a construção da autonomia é necessário que o conteúdo, seja ele intelectual, ético ou moral, "tenha sido obtido por um comportamento ativo da razão e que a própria razão esteja em condições de controlar o acordo ou o desacordo de seus julgamentos com a realidade" (Piaget, 1994, p. 298), ou seja, é preciso que ele tenha sido incorporado pelo sujeito, é preciso que ele faça parte efetiva da razão. Só assim a autonomia é atingida.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tomar-se 'leis universais': seriam um bem para todos... Na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente (Menin, 1996, p. 41).

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática pressupõe a construção de uma moral autônoma no indivíduo, assim como a autonomia é construída a partir de experiências democráticas. Entretanto, se o seu desenvolvimento moral fica preso à fase heterônoma, faltam subsídios morais para a experiência democrática. Por outro lado, se a função da moral heterônoma é ignorada, a formação moral infantil fica comprometida, pois sem a experiência de uma moral heterônoma não se constrói nem autonomia, nem democracia.

### 3. Método

#### 3.1. Abordagem Metodológica

Com o intuito de apreender as concepções de indisciplina dos agentes educativos – professores, membros da equipe técnica e alunos – e, em decorrência, identificar algumas dimensões desse fenômeno, julgou-se necessário fazer um levantamento que permitisse avaliar os comportamentos dos alunos, considerando diferentes esferas do relacionamento humano. Contudo, embora a pesquisa empírica tenha sido desenvolvida apenas no ambiente escolar, o trabalho focalizou, através de instrumentos variados, contextos mais amplos: tanto aqueles relacionados às dinâmicas e as relações presentes no ambiente escolar e suas implicações no comportamento do aluno, quanto aqueles relacionados à educação familiar e seus reflexos na ação da criança e do adolescente dentro da escola.

Entretanto, foi necessário buscar recursos metodológicos que possibilitassem desenvolver um estudo de processos particulares, representando as interpretações de diferentes grupos ou indivíduos sobre uma mesma situação, recortando a realidade e aprofundando-se na compreensão de uma parte dela (Zero, 1992, p. 03). Por essa razão, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, tomando-se como referência o fato desta ser uma abordagem sistemática direcionada para o estudo de uma instância específica da realidade.

#### 3.2. A seleção do espaço cênico e dos atores: local e sujeitos da pesquisa

Desde a recente implantação de medidas que visavam uma reorganização dos estabelecimentos de ensino público via divisão por segmentos escolares, constatou-se, nas diferentes escolas antes dominadas por clientela específicas, uma heterogeneidade sócio-econômica que deixou, em geral, de

caracterizar esta ou aquela escola como sendo freqüentada exclusivamente por um ou outro estrato social. Sem entrar na pertinência dos aspectos envolvidos nesse fenômeno, o que interessa salientar é que o ecletismo e a heterogeneidade dos aportes sociais e culturais da clientela das escolas públicas, na atualidade, permitiram desenvolver a pesquisa em apenas uma escola, embora nela predominasse uma clientela de baixa renda, acompanhando a educação de famílias supostamente com diferentes situações sócio-culturais.

Procedeu-se, então, à solicitação formal de autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto à Delegacia de Ensino da cidade de Araraquara -SP, segundo alguns critérios preestabelecidos. Deveria ser uma escola pública, de 5ª a 8ª série, situada nessa cidade, localizada, preferencialmente, num bairro intermediário entre o centro e a periferia, e que apresentasse problemas de indisciplina tal como identificados pelos professores e pela direção da escola.

O processo de formalização da autorização exigiu aproximadamente dois meses. Foi tentado o estabelecimento de contatos com a Delegada de Ensino por telefone, pessoalmente e, posteriormente, por meio de ofício. O argumento era sempre o de que, por se encontrarem no início do ano letivo, os responsáveis pela autorização estavam com um número grande de compromissos e, por essa razão, não poderiam receber, naquele momento, informações sobre o projeto. A autorização oficial da Delegacia de Ensino – que indicou duas escolas, das quais uma foi selecionada – só foi obtida após a interferência da orientadora da pesquisa, depois de esgotados os recursos usuais disponíveis.

Em continuidade, foi feito o primeiro contato com a escola por intermédio da coordenadora pedagógica lá alocada, que solicitou uma cópia do projeto para análise. Após alguns dias, a escola demonstrou seu interesse pela pesquisa e autorizou o início do trabalho.

Uma vez definida a escola, selecionou-se, a partir de conversas com a coordenadora e com a diretora, uma classe de 6ª série que, na avaliação do corpo técnico-administrativo e do corpo docente, apresentava problemas de

indisciplina. O contato com essa classe só aconteceu quando foram iniciadas as observações em sala de aula, em meados do primeiro bimestre letivo de 1999.

No início, os alunos ficaram curiosos com a presença de uma pessoa estranha ao ambiente e interpelavam, querendo saber o que se estava fazendo ali, o que se anotava no caderno, se era alguém da Delegacia de Ensino ou, ainda, se estava ali para anotar quem bagunçava para denunciar à direção. A verdade é que esses alunos tinham consciência de que eram julgados pelos professores e pela equipe técnica da escola como indisciplinados.

Sempre se respondia com a verdade aos questionamentos, sem colocar em risco a validade e a confiabilidade dos dados que ali se buscava. Dessa forma, era dito que se tratava de atendimento à exigência de um curso que estava sendo realizado que tinha como condição para a sua conclusão a apresentação de um trabalho. Neste caso, o proposto foi uma pesquisa que retratasse a realidade da sala de aula e que, por isso, era anotado tudo o que acontecia: desde a fala do professor até o comportamento deles.

A pesquisa envolveu, então, cerca de 30 alunos (todos os que freqüentavam essa classe), 8 professores (todos os responsáveis por essa turma de alunos<sup>2</sup>) e 5 membros do corpo técnico-administrativo: a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e 3 inspetores de alunos que trabalhavam no período em que esses alunos estudavam.

### 3.3. A organização do roteiro e a produção

#### 3.3.1. Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

A complexidade da problemática em pauta, bem como a opção metodológica adotada, conduziram, em termos de encaminhamento de pesquisa, a um tratamento para o qual foi indispensável o uso de várias fontes de

---

<sup>2</sup> os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Artística e Educação Física.

informações. Assim, a investigação contemplou três frentes de coleta de dados: observação em sala de aula, realização de entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários.

Logo, compuseram os instrumentos de investigação: o diário de campo (registro das aulas observadas), os roteiros das entrevistas realizadas com os professores e com a equipe técnica e os questionários aplicados ao corpo docente, ao corpo técnico-administrativo e ao corpo discente.

A utilização desses três instrumentos permitiu uma coleta diversificada de dados, o que forneceu um rol significativo de informações que, articuladas, possibilitaram uma aproximação da concepção de indisciplina desses atores.

À base de um olhar reflexivo sobre esse pano de fundo, os procedimentos adotados foram elaborados procurando envolver uma série de mecanismos que permitissem fazer um diagnóstico da conduta dos alunos, do tipo de relacionamento presente no ambiente escolar, das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, do perfil dos agentes educativos e das famílias dos alunos. Buscou-se, a partir desses procedimentos, caracterizar o contexto cultural no qual pode ser situado e compreendido o conceito de indisciplina, norteador de ações dentro e fora da escola.

Os procedimentos adotados foram pensados buscando-se uma compreensão da realidade pesquisada sob diferentes pontos de vistas e visando o levantamento de dados que permitissem analisar o fenômeno em estudo. Para isso, considerou-se, por um lado, a multiplicidade de aspectos que o compõem e, por outro, o objetivo do trabalho: levantar dados e informações que, tratados a partir de uma visão holística, permitissem compreender a indisciplina como um fenômeno de múltiplas dimensões e, na constante dialética prática/teoria/prática, permitissem, ainda, levantar sugestões de formas ou estratégias de trabalhar com a indisciplina no cenário concreto da sala de aula.

### Observações em sala de aula

As observações em sala de aula, cujos registros eram efetuados em diário de campo, foram realizadas, em média, duas vezes por semana, no período parcial (as primeiras, intermediárias ou últimas aulas) ou total de aula (da primeira à última aula). Após um mês de observações<sup>3</sup>, foi possível verificar que esse tempo havia sido suficiente para apreender o que se passava nas aulas de todas as disciplinas: as estratégias de ensino do professor, sua relação com os alunos, o comportamento dos alunos com os colegas, com o professor etc. Não foi necessária uma permanência maior nesse ambiente porque ficou rapidamente evidenciada uma certa regularidade nos comportamentos e nas práticas educativas observadas.

Durante esse período, dois foram os principais focos de observação. Em primeiro lugar procurou-se observar a **ação docente** no que diz respeito ao comportamento dos alunos durante todo o período da aula. A preocupação foi a de observar o comportamento do professor em relação ao aluno considerando diferentes aspectos: como ele lida com o tumulto dos alunos na entrada, ou seja, no início da aula; como se relaciona afetiva e emocionalmente com eles durante a aula; como age diante da conversa, do corre-corre, dos desentendimentos freqüentes; como lida com os alunos no que diz respeito ao envolvimento deles nas atividades propostas; enfim, como ele se relaciona com o aluno e, conseqüentemente, com as manifestações de indisciplina presentes na sala de aula. Em contrapartida, procurou-se observar o **comportamento dos alunos** perante a ação docente em vários momentos: no início da aula, no decorrer da aula, no final da aula, nas aulas que antecedem o intervalo, no intervalo e nas aulas que sucedem o intervalo (incluindo as relações deles com os colegas e com as regras escolares). Dessa forma, essas atitudes foram observadas considerando sempre a ação de um sujeito e a reação do outro (seja nas relações

---

<sup>3</sup> período durante o qual foram assistidas aulas de todas as disciplinas que compõem o atual currículo nessa série: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Artística e Educação Física.

professor/aluno, seja nas relações aluno/aluno), de acordo com o roteiro. (Anexo A).

De um modo geral, as observações estiveram centradas nas relações presentes na escola e, em especial, na sala de aula. O objetivo principal dessas observações foi o de caracterizar o ambiente presente na escola, procurando 1) identificar os comportamentos indisciplinados dos alunos, 2) identificar as relações que se estabelecem dentro da escola (tanto entre professores e alunos, quanto entre alunos e alunos) e 3) diagnosticar as estratégias que vêm sendo empreendidas pelos professores no sentido de trabalhar o fenômeno da indisciplina na sala de aula. Embora todos esses focos tenham sido levantados e considerados durante as observações, pode-se adiantar que as informações obtidas por meio das observações em sala de aula foram utilizadas especialmente para caracterizar o ambiente presente na escola e na classe onde a pesquisa foi desenvolvida. Em outro sentido, essas informações auxiliaram no levantamento de comportamentos freqüentemente presentes no ambiente escolar a serem avaliados pelos agentes educativos (os professores, a equipe técnica e os alunos) com a intenção de apreender a concepção de indisciplina desses três grupos.

Como decorrência natural da presença do observador em sala de aula, acabou sendo quase que inevitável a observação das práticas pedagógicas empreendidas pelos professores, o que possibilitou caracterizar as dinâmicas, os métodos de ensino presentes na escola. De certa maneira, esses dados foram utilizados também para caracterizar as práticas pedagógicas dos professores, sem a intenção de correlacioná-las com as concepções desses docentes.

O início de cada observação ocorreu mediante autorização prévia dos professores, para quem era explicado o que se estava fazendo ali. Não houve oposição por parte dos docentes, embora, em algumas situações, eles tenham manifestado certo constrangimento. Procuravam justificar-se perante situações ocorridas e julgadas por eles como inadequadas ou quando percebiam algumas inadequações no ambiente escolar. O curioso é que, em todas estas situações, o professor não chegava a fazer uma auto-avaliação. A responsabilidade

pelas inadequações parecia estar sempre fora da alçada do professor: ou era atribuída ao sistema, ou à estrutura educacional, ou às condições de trabalho ou, muitas vezes, ao aluno, como se o professor estivesse fora do processo ou, ainda, por estar dentro, não conseguisse se enxergar nele.

Às vezes as situações eram tão perturbadoras que alguns professores, incomodados com a indisciplina dos alunos, procuravam resolver a situação alegando que, como eles estavam sendo observados, os nomes dos alunos indisciplinados estavam sendo registrados. Entretanto, como os alunos já sabiam os motivos das observações que estavam sendo realizadas, desafiavam os professores, contra-argumentando com as informações que possuíam. Em diferentes situações, esse tipo de acontecimento provocava choque com o professor, criando um clima de constrangimento. Contudo, apesar de ter de contornar essas dificuldades, a receptividade dos professores foi positiva.

Os alunos, no início, não pareciam se incomodar com a presença de um novo elemento em sala de aula. Procuravam, inclusive, fazer um pouco de graça para que pudessem ser notados. Com as freqüentes observações, eles começaram a ficar curiosos e, sempre que podiam, vinham conversar sobre o que se estava fazendo ali. No começo, tiveram um pouco de receio, mas logo esse sentimento se diluiu. Algumas vezes, ao encontrá-los pelos corredores da escola, a pesquisadora era convidada a ir com eles assistir às aulas; outras vezes, em sala de aula, insistiam para que se sentasse perto deles e queriam produzir para que fosse anotado no diário de campo que eles estavam trabalhando. Por outro lado, havia também alguns alunos que não se aproximavam e pareciam nem notar a presença de um estranho na sala.

Enfim, considerando que todo estudo de caso deve trabalhar as divergências de opinião sobre uma determinada problemática, a observação direta e o registro das ocorrências em sala de aula, além de terem permitido apreender os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes na situação observada, possibilitaram verificar os vínculos estabelecidos entre os professores e os alunos.

Permitiram, também, o estudo e a caracterização do comportamento dos alunos e dos professores inseridos no contexto da sala de aula – condição necessária para que o estudo de caso não se tornasse um exame fragmentado de um determinado fenômeno (Zero, 1992, p. 3).

### Entrevistas

Partindo do pressuposto de que todo estudo de caso deve procurar retratar a realidade da forma mais completa e profunda possível e de que, para isso, é preciso trabalhar a multiplicidade de relações, visões, facetas, dimensões do fenômeno, uma segunda fonte de dados compôs, também, a pesquisa. Tratou-se de entrevistas semi-estruturadas, que foram efetuadas entre o corpo docente e o corpo técnico-administrativo.

As entrevistas, realizadas um pouco depois do início das observações em sala de aula, tiveram como meta apreender melhor o(s) significado(s) que os professores e a equipe técnica atribuem à indisciplina.

O primeiro passo foi a realização de uma entrevista concedida por uma professora do segmento escolar em estudo, 5ª a 8ª série, que não ministrava aulas nessa escola, mas que desenvolveu atividades de docência durante aproximadamente 20 anos com alunos de escolas públicas do Estado de São Paulo. Essa professora, há 3 anos, exonerou-se do cargo na rede pública de ensino em virtude dos novos rumos que a política educacional passou a tomar, o que, segundo ela, acabou promovendo largo desinteresse dos alunos pela educação e, em consequência, gerou indisciplina na escola: *“eu senti que roubaram a minha casa. (...) o “L” já não era mais a minha escola”* (palavras suas). Atualmente ministra aulas apenas na rede particular de ensino.

A escolha dessa docente para a realização de uma primeira entrevista é justificada pela sua experiência e pelo fato de ter, como ela disse, *“abandonado o barco por não ter forças para continuar remando”*, fazendo

supor que representa ser uma informante privilegiada, considerando-se o tema da pesquisa.

Essa primeira entrevista, registrada, por meio de gravador, em fitas K7 posteriormente transcritas, seguiu um roteiro envolvendo indagações que permitissem apreender o conceito de indisciplina a partir dos conceitos de autoridade, limites/regras, liberdade, entre outros. Assim, foram propostas as seguintes questões:

- Você acha que atualmente há indisciplina em sala de aula?
- O que é indisciplina para você?
- Quais as causas desses comportamentos?
- Como você descreveria um aluno indisciplinado e um aluno disciplinado?
- Você vê relação entre indisciplina e liberdade, entre indisciplina e autoridade e entre autoridade e liberdade?
- O que é liberdade e o que é autoridade para você?
- Qual o papel da educação na formação geral do ser humano?
- Qual o papel da família e o papel da escola nesse processo?
- Qual o papel das normas e regras no processo educativo?
- Até que ponto o tipo de educação (seja ela familiar ou escolar) determina/promove comportamentos indisciplinados em sala de aula?
- Há uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno?
- Que soluções você imagina para resolver o problema da indisciplina?
- Para você, como a escola poderia trabalhar para formar um comportamento disciplinado no aluno?

Este roteiro não foi utilizado seguindo um esquema de perguntas e respostas. Na entrevista, após ouvir a primeira questão, a docente envolveu-se num discurso que contemplou muitas das outras questões programadas. Assim, foram efetuadas interpelações ao longo da entrevista, procurando levá-la a discorrer sobre os demais temas previstos na investigação.

Os dados obtidos por meio dessa primeira entrevista, complementados pelos dados de observação das aulas, possibilitaram a elaboração de um roteiro de entrevista (Anexo B) que pudesse ser mais objetivo, contendo dados que, aglutinados, permitissem identificar, do ponto de vista dos professores e da equipe técnica: 1) os comportamentos considerados indisciplinados; 2) os comportamentos considerados disciplinados; 3) os elementos julgados geradores de indisciplina; 4) o papel das normas e das regras sociais na formação moral da criança e do adolescente; 5) a contribuição da educação familiar na determinação de indisciplina (se há uma relação entre a educação familiar e o comportamento indisciplinado na sala de aula e que tipo de educação determina esse comportamento); 6) a contribuição da escola e das políticas educacionais como um todo na determinação de indisciplina (se há uma relação entre o que a escola oferece, incluindo aqui as políticas educacionais, e o comportamento indisciplinado do aluno) e 7) se a indisciplina é realmente um problema, que medidas tomar diante dela.

Agendar e realizar as entrevistas não foi uma tarefa fácil. A diretora e a coordenadora concederam entrevista num momento em que estavam relativamente disponíveis, durante o horário de trabalho. No entanto, a maior dificuldade encontrada foi a de conseguir sentar com os professores e iniciar a conversa. Foram feitas várias tentativas por telefone no sentido de marcar um horário em que eles estivessem relativamente livres, na escola, para essa conversa. Mesmo assim, muitos professores faltaram às aulas no dia combinado para a entrevista, outros precisaram substituir algum colega ausente, outros, ainda, foram acompanhar grupos de alunos em excursão; enfim, mesmo agendando antecipadamente, foram necessárias muitas idas à escola (algumas inúteis), muitos telefonemas, o que demandou um tempo excessivo.

Um outro fato marcante foi a dificuldade encontrada para conseguir entrevistar os inspetores de alunos. Dos três que trabalhavam no período em que a classe observada estudava, apenas um aceitou ser entrevistado; os outros dois alegaram não gostar de conceder entrevistas. Um deles, em

conversa informal, acabou fornecendo algumas informações; o outro, por sua vez, evitava qualquer contato para não precisar se justificar, o que limitou o conjunto de dados ligados à concepção de indisciplina dos inspetores de alunos.

Seguindo o roteiro elaborado, todas as entrevistas foram realizadas dentro da escola (na sala da direção, na sala da coordenação, na sala dos professores e, algumas, em salas ambientes), no mesmo período em que estavam sendo feitas as observações em sala de aula. Todos os sujeitos entrevistados foram consultados sobre a possibilidade de gravar as entrevistas em fita cassete. A diretora da escola e um dos professores preferiram conceder a entrevista sem a gravação. Nesses casos, todas as informações foram anotadas em manuscrito. Os registros das demais entrevistas foram efetuados através dos dois recursos: anotações manuscritas e gravações em fitas cassete, posteriormente transcritas.

### Questionários

Quanto aos questionários, último instrumento utilizado para a coleta dos dados, foram aplicados dois modelos distintos para os três grupos de sujeitos – corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente: o primeiro, denominado “específico” e o segundo, “suplementar”. De um modo geral, os dados levantados por meio desses questionários contêm informações que permitiram, por um lado, traçar o perfil dos agentes envolvidos no processo educativo – professor, aluno, diretor, coordenador e inspetor de alunos – e, por outro lado, traçar um perfil de como cada um desses agentes vêem a problemática da indisciplina e os fatores que, na sua perspectiva, são geradores do comportamento indisciplinado, com a finalidade de atingir dimensões não cobertas pelos instrumentos já utilizados (observação e entrevista, no caso dos professores e da equipe técnica, e observação em sala de aula, no caso dos alunos).

Os dois questionários foram elaborados, então, após a realização das entrevistas e das observações em sala de aula visando, portanto, ampliar as informações já obtidas, através de questões que foram levantadas nas observações e não foram abordadas pelos professores e pela equipe técnica em seus depoimentos. Contudo, para os alunos, em especial, os questionários eram a principal fonte de informações, uma vez que eles não foram entrevistados. Por essa razão, para esse grupo, procurou-se, através desse instrumento, obter também informações que os professores e a equipe técnica contemplaram nas entrevistas.

Embora o primeiro modelo de questionário – denominado “específico” – tenha sido semelhante para os três grupos de sujeitos, continha algumas questões que eram específicas para cada grupo. O questionário aplicado aos professores (Anexo C), elaborado, como visto, considerando aspectos não contemplados em suas falas, traziam questões que iriam permitir apreender, sob a ótica do docente, os múltiplos fatores julgados como determinantes do comportamento indisciplinado. Perguntava-se, por exemplo, se o aluno gostar ou não da escola, ter ou não interesse pela escola ou ter ou não bom aproveitamento escolar são, entre outros, fatores que promovem transgressões.

Com o mesmo formato e pequenas modificações, foi elaborado o questionário “específico” a ser aplicado à diretora da escola, à coordenadora pedagógica e aos inspetores de alunos (Anexo D). Esse questionário procurou obter também, sob a perspectiva desses agentes educativos, cada qual em sua área específica de atuação no espaço escolar, dados sobre o número de ocorrências de comportamentos transgressivos na escola, o tipo de transgressão cometida pelos alunos e as medidas que a escola toma diante desses fatos.

O questionário “específico” aplicado aos alunos (Anexo E) contempla os mesmos temas de investigação, mas inclui questões suplementares, uma vez que, como referido, não foram feitas entrevistas com eles e a principal fonte de coleta de dados desse grupo de sujeitos (alunos) foram os questionários. Assim, incluíram-se questões sobre, por exemplo, a repetência escolar, a visão que eles têm de si e do grupo como um todo, contemplando, também, algumas

situações que pudessem permitir apreender melhor a concepção que eles têm de indisciplina.

O segundo tipo de questionário – denominado “suplementar” –, aplicado também aos três grupos de sujeitos, foi elaborado no sentido de esclarecer principalmente as observações realizadas em sala de aula. Além de ter auxiliado na apreensão da concepção de indisciplina de cada sujeito, este questionário possibilitou a identificação de disparidades de concepções entre grupos, ou seja, permitiu verificar em que medida o que é indisciplina para o professor é também para o aluno; em que medida o que é indisciplina para determinados docentes é também para os outros; em que medida o que é indisciplina para a diretora da escola é também para os demais agentes; e assim sucessivamente. Nele são propostas várias situações, extraídas das observações realizadas em sala de aula, e em cada situação os sujeitos deveriam analisar e julgar os comportamentos propostos, indicando se os consideravam como comportamentos indisciplinados ou não-indisciplinados, justificando sua resposta.

As 22 questões do questionário suplementar, elaboradas seguindo um modelo padrão (Anexo F), solicitavam, portanto, a avaliação de conjuntos de comportamentos distintos, abrangendo 5 grupos de transgressões geralmente indicadoras de comportamentos indisciplinados, a partir das observações realizadas:

- 1) transgressões ativas: ações que envolvem transgressões por meio de comportamentos motores e/ou orais (conversar, gritar, andar e correr na sala de aula): questões 1, 2, 3, 4 e 5;
- 2) transgressões passivas ou de fuga: ações ligadas à não-participação nas atividades escolares (não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas e cabular aula): questões 6, 7 e 8;

- 3) transgressões envolvendo valores éticos: ações que indicam desobediência a regras morais (mentir – para o professor e para os próprios alunos – e roubar o colega): questões 9, 10 e 15;
- 4) transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico: ações envolvendo manifestações hostis ao espaço escolar (sujar a sala de aula e a escola e quebrar e/ou roubar objetos pertencentes à escola): questões 11, 12, 13 e 14;
- 5) transgressões envolvendo violência oral ou corporal: ações que sugerem comportamentos hostis ou agressivos ao outro (dar resposta agressiva ao professor ou ao próprio aluno, ameaçar o professor ou outro aluno, bater no professor ou no colega e matar outro aluno): questões 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.

Todos os questionários foram aplicados após a realização das entrevistas e das observações em sala de aula. Quanto aos questionários dos alunos, um foi aplicado durante a aula de um professor que havia faltado e o outro durante o período de uma aula concedida por uma docente. De um modo geral, os alunos reclamaram do tamanho dos questionários, mas, no final, demonstraram vontade de fazer, em outras circunstâncias, atividades similares. Parecia que eles preferiam isso a assistir aula. Enquanto os alunos preenchiam os questionários, foram feitos esclarecimentos para cada questão e ficou evidente a dificuldade de compreensão que eles tinham. Na maioria das vezes, não entendiam o que estava sendo solicitado.

Alguns alunos responderam aos questionários com vontade, outros fizeram de qualquer jeito e, quando bateu o sinal, muitos entregaram do jeito que estava, deixando várias questões em branco. Muitos alunos reclamaram das questões abertas. A maioria escreveu uma ou duas linhas e alguns deixaram essas questões em branco.

A maioria dos questionários aplicados aos professores e à equipe técnica foi preenchida na própria escola. No entanto, não foi tão simples. Um inspetor de alunos, que entregou um questionário em branco, antes de responder foi pedir autorização para a direção. Parece que ele tinha receio de falar sobre o assunto, mesmo porque recusou-se a conceder a entrevista. Alguns professores, apesar de terem sido procurados em horários em que estavam de “janela” ou no intervalo, disseram não poder fazer naquele momento, ficando de preencher o questionário e devolver depois. Isso exigiu a ida à escola diversas vezes e durante um período prolongado. Alguns questionários só foram resgatados depois de meses.

No que tange ao conteúdo dos questionários, alguns membros da equipe técnica e alguns professores contestaram, alegando que dizer apenas sim (é indisciplina) ou não (não é indisciplina) para todos os comportamentos propostos era complicado para eles. Apesar de ter sido solicitada justificativa para cada resposta apresentada, eles argumentaram que deveria haver uma possibilidade intermediária de resposta (“mais ou menos” ou, então, “às vezes”). No entanto, optou-se por não colocar essa alternativa justamente por imaginar que a maioria iria preferi-la e, sendo assim, não se saberia o julgamento que estava sendo feito, ou seja, na avaliação deles, o que teria mais peso para responder “sim” ou “não” no julgamento do comportamento indisciplinado.

### 3.3.2. Procedimentos de análise dos dados

Em decorrência da variedade de instrumentos utilizados e do grande número de questões efetuadas aos três grupos, foi coletado um número significativo de informação. Esses dados foram organizados considerando-se alguns focos específicos de investigação:

- I) Perfil do grupo.
- II) Concepções gerais sobre a escola, os alunos, as relações com a escola etc..

### III) Concepções de indisciplina:

- caracterização do comportamento disciplinado,
- caracterização do comportamento indisciplinado,
- causas atribuídas à indisciplina e
- sugestões para modificar a situação.

A organização das informações contidas em cada um desses focos e os procedimentos adotados para a análise dos dados variaram de acordo com a natureza das informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos utilizados.

No que diz respeito aos dados obtidos através da observação realizada em sala de aula, é importante esclarecer que eles não foram tratados diretamente, de forma sistemática, mas foram utilizados principalmente para a elaboração das questões selecionadas para os questionários e para as entrevistas. Esses dados permitiram, ainda, apreender os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes na situação observada, além de caracterizar os comportamentos de alunos e professores em sala de aula. Por essa razão, a análise dos resultados das observações serviu, especificamente, para descrever o ambiente escolar e contextualizar as relações ali presentes, situando e/ou complementando informações fornecidas pelos questionários e pelas entrevistas na medida das necessidades impostas pela análise geral dos dados.

Para a sistematização e análise dos resultados obtidos pelos dois modelos de questionários aplicados aos três grupos de sujeitos investigados e pelas entrevistas efetuadas com os professores e com a equipe técnica, foram definidos procedimentos apropriados de acordo com os focos de investigação supra mencionados.

As informações obtidas na maioria dos focos foram organizadas a partir de agrupamentos de respostas que apresentavam similaridades. No caso dos dados coletados por meio do “questionário suplementar”, no qual as informações foram mais direcionadas para a avaliação de comportamentos

julgados como indisciplinados ou não, foram estabelecidas categorias analíticas que permitiram analisar, de forma mais sistemática, as concepções de indisciplina. Nesse sentido, apenas os dados que continham, de forma direta, a avaliação da indisciplina (os coletados por meio do “questionário suplementar”) é que foram organizados em categorias específicas de análise das concepções dos sujeitos. Os demais foram organizados em grupos de respostas, com a finalidade de facilitar a leitura dos dados, de acordo com a natureza das informações fornecidas.

Com isso, fica evidente que não havia categorias de análise pré-estabelecidas. Partindo do objetivo principal do estudo (o de apreender as concepções de indisciplina dos agentes educativos), julgou-se necessária uma análise que permitisse expor claramente as concepções identificadas a partir do discurso direto dos três grupos de sujeitos. Por essa razão, procedeu-se a uma análise êmica, já que parecia inapropriado, neste caso, estabelecer categorias prévias de análise, o que poderia comprometer um diagnóstico a respeito das verdadeiras concepções dos professores, dos membros da equipe técnica e dos alunos. Nesse sentido, a organização das categorias e/ou dos grupos de respostas já compreendeu um primeiro momento de análise dos resultados da pesquisa, constituindo-se, a seguir, no principal meio técnico de sistematização dos dados referentes às concepções de indisciplina para sua análise subsequente.

Os dados, de uma maneira geral, foram analisados quantitativa e qualitativamente. A análise quantitativa deu-se a partir da organização e da leitura estatística desses grupos de respostas ou dessas categorias analíticas<sup>4</sup> procurando evidenciar, numérica ou percentualmente, os aspectos mais considerados por cada grupo em cada foco investigado. Para o corpo docente e para o corpo técnico-administrativo, grupos numericamente pequenos, procurou-se, na maioria das

---

<sup>4</sup> Para facilitar a leitura dos dados, cada grupo de Respostas foi identificado a partir das referências R1, R2, R3 etc. para cada uma das diferentes questões propostas. Cada Categoria pode ser identificada a partir das referências C1, C2, C3 etc. Em certa circunstância, quando os grupos de respostas são definidos considerando os Fatores determinantes da indisciplina, a identificação se faz pelas referências F1, F2, F3 etc.; quando se referem aos diferentes tipos de Transgressões, o código utilizado foi T1, T2, T3 etc. Por fim, quando são consideradas Sugestões para modificar a situação de indisciplina presente na escola, a identificação dos dados quantitativos é feita pelas referências S1, S2, S3 etc.

vezes, descrever e apresentar esses resultados considerando o número de sujeitos que escolheram uma ou outra alternativa proposta para avaliação. Eventualmente, algumas análises são feitas por percentuais. Mas, na maioria dessas circunstâncias, os resultados representam o número de vezes (e não o número de sujeitos) em que determinada alternativa foi mencionada pelos agentes educativos envolvidos na pesquisa. No caso do corpo discente, em que o número de sujeitos era mais significativo (30 alunos), optou-se por descrever e analisar esses dados apresentado-os sob a forma percentual.

A análise qualitativa, que focaliza principalmente as concepções sobre indisciplina, foi concretizada considerando cada critério de julgamento utilizado pelos três grupos, o que possibilitou o diagnóstico das diferentes perspectivas de análise do fenômeno da indisciplina, evidenciando, então, as principais dimensões desse fenômeno nas concepções dos agentes educativos. Para isso, foram retomados os conceitos teóricos anunciados no início do trabalho e, considerando a perspectiva aqui anunciada – a da moralidade, segundo os estudos realizados por Jean Piaget –, foi analisado cada argumento apresentado pelos grupos de sujeitos da pesquisa, por meio das categorias de análise evidenciadas no discurso desses três grupos, quando da avaliação dos comportamentos julgados como indisciplinados ou não.

Dessa forma, as análises quantitativas e qualitativas estão distribuídas no texto, à medida que cada foco de investigação é descrito e analisado. Para essa análise, foram utilizados tanto os resultados obtidos pelas entrevistas quanto os colhidos por meio dos dois tipos de questionário empregados na pesquisa, organizados em função de cada item selecionado como foco de investigação, conforme já indicado anteriormente.

**SEGUNDO ATO:**

**O MOMENTO DE DESCRERER E  
CONTEXTUALIZAR**

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, o “segundo ato”, que é constituído pelo capítulo II, apresenta e analisa alguns resultados da pesquisa que permitem descrever e compreender, mais especificamente, o perfil dos sujeitos e o retrato da escola. Tem como objetivo, portanto, apresentar o cenário e os personagens deste “espetáculo” no qual alunos, professores e técnicos vivenciam o ato educativo na escola, na tentativa de, desta forma, apreender o contexto mais imediato da sala de aula, no qual surge e ganha significado o objeto de estudo da pesquisa: os sentidos da indisciplina na escola, na visão de professores, membros da equipe técnica e alunos.

## Capítulo II: O cenário e os personagens: a escola, os agentes educativos e as relações entre eles.

### 1. Perfil dos sujeitos da pesquisa

Conforme já indicado no item anterior, participaram da pesquisa cerca de 30 alunos de uma classe de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Araraquara – SP, 8 professores responsáveis pelas disciplinas ministradas nessa classe e 5 membros da equipe técnica da escola (a coordenadora pedagógica, a diretora da escola e três inspetores de alunos). Entretanto, um dos inspetores de alunos não respondeu o questionário que continha as questões pertinentes ao perfil da equipe técnica. Por essa razão, são apresentados apenas os dados relativos a quatro dos cinco membros da equipe técnica sujeitos da pesquisa.

Passa-se, agora, a traçar o perfil de cada um desses grupos de sujeitos – o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e o corpo discente – aqui denominados genericamente de agentes educativos, uma vez que são os sujeitos da ação educativa na escola.

Quanto ao perfil do **corpo docente**, interessou especialmente investigar dados como sexo, idade e tempo de magistério. Para traçar o perfil dos professores, considerou-se relevante fazer um levantamento da idade e do tempo de serviço no magistério, uma vez que vários autores (entre eles Huberman, 1974 e 1990; Bolívar, 1999) têm identificado o significado das variáveis idade e experiência profissional como determinantes das concepções e, conseqüentemente, das ações das pessoas, sem desprezar, é claro, as condições históricas, sociais e culturais.

Os ciclos de vida (...), individuais ou gerais, se movem entre considerar a idade no exercício profissional como fator explicativo das trocas ocorridas, e

a necessidade de conjugá-la com outros fatores sociais e contextuais (Bolívar, 1999, p. 23).

Assim concebido, foram encontrados entre os professores que compunham a amostra os seguintes dados: dos oito docentes investigados, cinco eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Apesar de um dos professores não ter declarado a idade, nenhum era muito jovem: três tinham idade entre 30 e 39 anos, três entre 40 e 49 anos e um tinha mais de 50 anos. Dentre eles, apenas dois estavam no magistério num período que variava entre 5 e 10 anos, os demais estavam há mais tempo: um estava há 12 anos, um há 17 anos e quatro estavam há mais de 20 anos.

Esses dados revelam que o grupo do corpo docente tem uma boa representatividade no que tange ao tema da investigação: a concepção de indisciplina dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolarizado. Isso porque pressupõe-se, por um lado, que a idade apresentada e o tempo de atuação profissional desses professores significam uma trajetória de vida pessoal e profissional que, como explicitado, interfere, para não dizer, determina a concepção que esses sujeitos têm sobre indisciplina. Isso pode ser evidenciado também através de resultados de pesquisas (Shimizu, 1998 e 1999) que vêm mostrando as representações sociais de moral de professores, sobretudo, determinadas pela experiência docente e pela vida cotidiana, muito mais do que determinadas, por exemplo, pela formação escolar que esses docentes tiveram. Por outro lado, pressupõe-se, também, que o tempo de serviço no magistério permitiu a esses sujeitos acompanhar mudanças e ver modelos diferenciados de educação e comportamentos, possibilitando uma avaliação sobre as transformações exatamente por terem vivido situações diferentes.

No que tange ao perfil do **corpo técnico-administrativo**, interessou considerar o tempo de serviço no magistério, bem como no cargo administrativo que cada um ocupa, como indicadores da experiência desses profissionais na área.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, um relatou estar há 10 anos, um há 20 anos e os outros dois, entre 11 e 19 anos, tempos julgados suficientes para que todos os membros da equipe técnica que participaram da pesquisa tenham, assim como a maioria dos docentes envolvidos neste trabalho, acompanhado as modificações que a escola pública vem sofrendo nos últimos anos, além das alterações de comportamento dos alunos decorrentes, possivelmente, das mudanças de valores por que a sociedade passa. Em outras palavras, nenhum membro da equipe técnica era recém-contratado e com pouca experiência na área.

Quanto ao tempo de permanência em cargo administrativo, somente um – no caso, um dos inspetores de alunos – está trabalhando há 10 anos, estando os demais em período inferior a este, o que nos indica pouco tempo de experiência na função administrativa. Porém, este dado é complementado pelo anterior, que indica um tempo razoável de contato com a escola e a educação, permitindo um conhecimento das relações que nela se estabelecem e suas modificações, sugerindo ser também este um grupo interessante para o estudo da concepção de indisciplina na escola.

Para traçar o perfil do **corpo discente**, procurou-se levantar dados não apenas dos alunos, mas também de seus pais, pressupondo, com isso, poder apreender um pouco do universo familiar desses meninos e meninas no que diz respeito, especialmente, ao valor que a educação escolarizada pode ter para eles e suas famílias já que existe, de acordo com Gomes (1996, p. 53-4):

uma lógica na trajetória de vida do sujeito da família à escola (em consonância com os teóricos que, de alguma maneira, assumem a importância da mediação familiar no processo de construção social do sujeito, em especial Berger e Luckmann, Sartre, Bourdieu).

No que diz respeito à variável gênero, verificou-se que a classe investigada era predominantemente feminina, uma vez que 70% desses alunos eram meninas e apenas 27% meninos. Não se observou entre eles uma variação

muito grande de idade: 87% dos alunos tinham 12 ou 13 anos e somente 13% tinham de 14 a 16 anos. Isso revela que não houve uma defasagem escolar significativa, o que é confirmado quando se verifica o índice de repetência de cada um: apenas 6% reprovaram mais de uma vez, 34% reprovaram uma vez, e os outros (60%) nunca reprovaram. Aqui surge uma questão. A classe era considerada indisciplinada: na avaliação dos professores e dos membros da equipe técnica, os alunos não apresentavam comportamento adequado. Mas isso, segundo os dados, não está promovendo um alto índice de defasagem escolar, já que mais da metade da classe nunca foi reprovada. Uma hipótese seria: já que nem todos os alunos indisciplinados estão sendo retidos, o comportamento inadequado deles não interfere no aproveitamento escolar. A outra hipótese, que parece ser a mais freqüente na opinião dos professores e da equipe técnica, é a de que a aprovação dos alunos independe de seu aproveitamento ou mesmo do seu comportamento, mas sim da maneira como a legislação vem sendo concebida e praticada hoje em nossas escolas, ou seja, tomando a progressão continuada dos alunos como uma promoção indiscriminada.

No que tange aos pais desses alunos, a preocupação foi a de averiguar o grau de escolaridade de cada um, bem como a sua ocupação profissional. Quanto ao grau de escolaridade, verificou-se que 47% dos pais e 64% das mães possuíam apenas o Ensino Fundamental (para muitos não concluído); 34% dos pais e 9% das mães tinham Ensino Médio completo ou incompleto; enquanto 3% tanto dos pais quanto das mães participavam do sistema de educação à distância através de tele cursos. Não há, como exposto, nenhum dado de pai ou mãe com curso superior. O quadro geral dessas informações mostra que, seja por falta de oportunidade ou por descrença na educação, esses pais tinham um baixo grau de escolaridade.

Profissionalmente, verificou-se que nenhum dos pais e nenhuma das mães desses alunos tinha uma ocupação reconhecidamente bem sucedida: 67% dos pais tinham ocupações manuais especializadas, como eletricista, pedreiro, mecânico, caminhoneiro, entre outras; 74% das mães ou eram do lar ou

eram empregadas domésticas. Sem preconceitos ou discriminações, apenas deve-se observar que essas ocupações são menos valorizadas socialmente, considerando-se o reconhecimento que a sociedade imprime a elas, as condições salariais de famílias que dependem desses empregos e, em conseqüência, as condições de vida que se pode oferecer à família como um todo, compreendendo alimentação, saúde, lazer e educação (cursos de línguas, cursos de computação, atividades esportivas etc.).

Poder-se-ia traçar aqui um paralelo entre o grau de escolaridade desses pais e a ocupação profissional que eles possuem. Isso talvez pudesse sugerir aos pais, e até aos próprios filhos, uma valorização do ensino escolarizado. Em outras palavras, a idéia de que “é preciso estudar para poder ocupar uma posição melhor na sociedade”. Seja esta ou outra razão, o que se destaca é o valor que a escola tem para essas famílias. Gomes (1996), em suas pesquisas, confirma essa idéia quando constata a “existência desse valor nos discursos infante-juvenis e adultos” e declara que parece haver “um consenso entre a maior parte dos autores: as famílias populares valorizam a escolarização dos filhos” (p. 54).

Por outro lado, investigar a ocupação dos pais e mães desses alunos permitiu, também, mapear a qualidade de vida dessas famílias. A maioria desses alunos não tem boa alimentação, não tem plano de saúde e tem suas atividades de lazer restritas. Em termos de educação extra-escolar, eles não têm a oportunidade de fazer cursos fora da escola que auxiliem no desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Por conta disso, pode-se pressupor que a escola desses alunos deveria ser melhor do que aquelas de famílias mais abastadas, proporcionando condições para que eles tivessem contato com o cinema, com o teatro, com esportes etc. Além, é claro, do conhecimento sistematizado. Porém, infelizmente, o que se observa é que aqueles que mais precisam são os que menos têm. Não se quer com isso denegrir a imagem da escola em que eles estudam, quer-se apenas confirmar o que é saber notório: as escolas públicas não têm tido condições de oferecer a seus alunos uma formação global que permita o

desenvolvimento da criança como um todo conforme consta nos objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>5</sup>

Enfim, esses são os personagens que participaram do estudo aqui apresentado. Mas sem enganos: têm a cara, o traje e a alma da maioria da população educacional de nossas escolas estaduais, para não cometer a imprudência de dizer, do nosso país.

---

<sup>5</sup> Note-se que até aqui não se entra no campo da ética e da moral, nem é discutido o papel da escola na formação dos valores. Embora, por enquanto, sejam focalizadas, preferencialmente, questões práticas e concretas, é preciso esclarecer que as questões valorativas estão sempre subjacentes. Afinal, este é o ponto chave deste trabalho e que será devidamente abordado.

## 2. Um retrato da escola

### 2.1. Cenário: o pano de fundo

A escola, localizada num bairro entre o centro e a periferia, atende ao todo 1.800 alunos. No período da manhã, trabalha com alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. No período da tarde (horário em que a pesquisa foi desenvolvida), atende alunos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e, no período da noite, oferece suplência no Ensino Médio.

O prédio da escola possui dois andares e ocupa uma quadra inteira. O piso superior é composto pelas salas ambientes, pelo laboratório e pela sala dos professores. No térreo localizam-se toda a parte administrativa (secretaria, coordenação e direção), a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de computação, a cozinha e o pátio; na parte externa, encontram-se as quadras esportivas.

Na escola como um todo ocorrem diariamente, de acordo com dados fornecidos pelo corpo técnico-administrativo, cerca de cinco a dez incidências de atos considerados, por eles, indisciplinados, desde a *“falta de respeito com os colegas e com os professores”* (segundo a diretora) até *“agressões físicas, verbais e morais”* (segundo um inspetor de alunos). Para a coordenadora pedagógica, *“muitas vezes vem de casa: é o ‘bateu levou’*. Para eles, *muitas coisas são comuns, é o que vivem no cotidiano”*. Já para um inspetor de alunos, são *“as leis do ensino que favorecem”* a ocorrência de atos transgressivos dentro da escola.

Segundo a equipe técnica, a escola, diante desses atos, procura conversar com os alunos, advertir ou, quando necessário, suspender o aluno. Em muitas circunstâncias, acaba comunicando à família. Mas, de acordo com os membros da equipe técnica, expor o problema para os pais, na maioria das vezes, não resolve e os alunos *“continuam a cometer os mesmos erros”* (depoimento de um inspetor de alunos).

Para a diretora e para a coordenadora pedagógica, a escola deveria mudar o seu tipo de trabalho criando *“um ambiente mais prazeroso para os alunos”* (fala da diretora); deveria ter profissionais especializados, diriam até psicólogos, para lidar com os problemas pessoais dos alunos. Precisaria, ainda, desenvolver um trabalho com as famílias desses alunos, *“trazendo sempre os pais para dentro da escola”* (fala da coordenadora). No entanto, parece tão difícil atingir tais objetivos que a coordenadora pedagógica chega a desabafar: *“Isso seria um sonho”*.

Os inspetores de alunos, por sua vez, são mais “severos” em suas posições. Para eles, a escola *“deveria agir como nos velhos tempos: suspender o aluno por três vezes e, a partir da quarta vez, reunir o Conselho da Escola e expulsá-lo sem dar outra chance”* ou, ainda, deveria *“conversar com os superiores da Delegacia de Ensino e verificar o que poderia ser feito com esses alunos”*.

## 2.2. Um ensaio: “... nada se perde, tudo se transforma”

É quase unânime entre os professores e os membros da equipe técnica a idéia de que o comportamento dos alunos mudou nos últimos anos. Na avaliação dessa mudança, apenas dois professores declararam que o comportamento não mudou nem para melhor nem para pior. A coordenadora pedagógica considera que, nessa mudança, há pontos positivos e pontos negativos e a maioria – seis professores, os inspetores de alunos e a diretora da escola – julgou que o comportamento dos alunos piorou nos últimos tempos.

A análise das justificativas apresentadas quando da avaliação das alterações de comportamento dos alunos resultou no levantamento de uma série de razões atribuídas a tais mudanças no que diz respeito ao comportamento dos alunos dentro da escola. Uma das razões seria a ausência e/ou as mudanças de

regras e limites (R1)<sup>6</sup>. Em outro sentido, mencionam-se a ausência de motivação (R2), a ausência de autoridade do professor (R3), o despreparo da escola para lidar com novas funções (R4), o desinteresse da família pela vida escolar dos filhos (R5), as mudanças nas leis educacionais (R6) e, por fim, as mudanças na sociedade como um todo (R7). Estas justificativas foram agrupadas e analisadas em grupos de respostas, de acordo com as razões apresentadas, conforme será descrito a seguir.

Na avaliação dos **professores**, o comportamento dos alunos piorou em virtude, principalmente, da ausência de regras e limites na sua educação familiar (R1). O depoimento de um dos professores exemplifica bem essa opinião. Para ele, os problemas acontecem *“porque começa em casa a não se ter parâmetros. Seus pais não colocam as regras e, em sala de aula, a criança acha que o professor, por não ser o seu “responsável”, não pode chamar a sua atenção”*. Em outro sentido, responsabilizam indiretamente a escola, alegando que essa instituição *“perdeu o seu papel e incorporou funções que não estava preparada para lidar. Os professores passaram a ter funções abrangentes: ser pai, mãe, psicólogo, assistente social...”*. Isso vem confirmar que o papel da escola mudou, mas, por outro lado, denuncia o seu despreparo para lidar com essas mudanças (R4). Em consequência, justificam ainda as alterações no comportamento discente, mencionando a ausência de motivação dos alunos (R2), a ausência de autoridade do professor (R3), o desinteresse da família pela vida escolar dos filhos (R5) e as mudanças ocorridas nas leis educacionais (R6).

Por outro lado, para dois professores, o comportamento dos alunos *“apenas mudou, acompanhando as mudanças. O que acontece hoje, já acontecia, talvez com menos liberdade e mais camuflado”*. Em outras palavras, o comportamento dos alunos mudou *“porque o mundo mudou”*. Assim, para eles, as alterações no comportamento dos alunos não representam um ganho positivo

---

<sup>6</sup> Ver nota 4, pag. 64. Observe-se que, neste e em outros momentos do trabalho, os indicadores R1, R2, R3 etc. vão se repetir, já que indicam, sempre, diferentes grupos de respostas a cada pergunta formulada nos questionários ou nas entrevistas.

ou negativo; são, antes de mais nada, reflexos das mudanças ocorridas na sociedade como um todo (R7).

Já para os membros da **equipe técnica**, o comportamento dos alunos piorou em virtude, principalmente, das mudanças ocorridas nas leis educacionais (R6). Um inspetor de alunos argumentou, por exemplo, que *“a mudança das leis, o favorecimento de tudo para os menores, contribui muito para tudo isso que vem ocorrendo”*. No entanto, embora as novas leis tenham, para eles, grande responsabilidade na manifestação de comportamentos inadequados pelos alunos, a avaliação desse grupo não se restringiu a esse aspecto legalista. A diretora da escola, por exemplo, afirmou que essa mudança se deve a *“vários motivos: falta de apoio familiar; falta de limite pelos pais e, também, pelos professores; famílias desestruturadas; e meios de comunicação de massa que incentivam a agressão e a falta de educação”*. Dessa forma, foram considerados também, pela equipe técnica, o desinteresse da família pela vida escolar dos filhos (R5), a ausência de regras e limites (R1) e as mudanças ocorridas na sociedade (R7).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, julgou que as alterações no comportamento dos alunos pode ser avaliada sob dois aspectos. Quando são consideradas questões de natureza pedagógica, ela avalia que a mudança foi positiva. Entretanto, quando a questão é considerada sob o prisma da disciplina, das relações de respeito, diz que a mudança no comportamento dos alunos foi negativa. Segundo ela, com a abertura que aconteceu e com o aumento da liberdade, *“os alunos se sentem mais à vontade para participar dos projetos da escola mas, por outro lado, estão mais irreverentes, o senso de respeito piorou”*. Assim, as alterações no comportamento dos alunos (sejam elas positivas ou negativas) se devem, para ela, às mudanças ocorridas nas regras e nos limites (R1).

### 2.3. O espetáculo: um olhar para a realidade

A permanência na escola durante o período de coleta de dados (observação em sala de aula, realização das entrevistas e aplicação dos questionários) possibilitou uma aproximação com a escola, o que permitiu caracterizar o clima ali presente. Não há tranquilidade. As discussões entre os alunos, as ameaças de agressões físicas, as brigas pelos corredores ou, mesmo, na porta da escola, geram um ambiente de tensão permanente. Os alunos estão sempre prontos para se defender e isso não inclui o diálogo, a argumentação, o questionamento e/ou a análise crítica das situações vividas. Na verdade, estão sempre prontos para agressões verbais, físicas e para depredações do prédio e dos bens materiais da escola.

Os inspetores de alunos, que costumam acompanhá-los nos espaços coletivos da escola (enfim, fora da sala de aula), relataram que não encontram meios de controlar a situação e que, para eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente coibe atitudes que poderiam garantir a segurança na escola evitando, em consequência, certas manifestações de violência.

Vários comportamentos inadequados, causadores de atritos entre os professores, os alunos e a equipe técnica, caracterizam o dia-a-dia da escola e, muitas vezes, acabam virando manchete nos noticiários da cidade. Um olhar para o cotidiano da escola permite ilustrar o clima de tensão.

Numa tarde, após o término das aulas, duas alunas se agrediram violentamente na praça, em frente à escola. A discussão que culminou na briga iniciou-se dentro da escola, durante o período de aula. Assim, como não poderia deixar de ser, os alunos, como se tivessem sido convidados para o evento, se concentraram na praça formando uma grande e alvoroçada platéia.

Em outra situação, uma professora se desentendeu com uma aluna durante a aula e pegou-a pelo braço. No dia seguinte, a mãe da aluna, revoltada com a atitude da docente, foi à escola e esbofeteou a professora.

Certo dia, os alunos do período da tarde entupiram um vaso sanitário do banheiro, causando uma enchente no primeiro andar da escola, o que acabou inviabilizando algumas aulas. A água foi infiltrando-se pelas fendas do chão, atingindo a parte térrea do prédio.

Dias depois, em outra circunstância, alguns alunos do período da manhã foram colocados pela professora para fora da sala de aula. A diretora, em desentendimento com eles, solicitou-lhes que se retirassem da escola. Esses alunos saíram agressivamente, chutando o portão e ameaçando a diretora, dizendo que iriam reclamar na Delegacia de Ensino. Noutro dia, dois outros alunos, que estavam suspensos das aulas, pularam o muro da escola e agrediram um “colega” com chutes no peito, vindo este a desmaiar.

Já no período noturno, os alunos do supletivo soltaram uma bomba no banheiro e, com o impacto, um aluno acabou desmaiando. Um outro aluno desse mesmo período preocupou a inspetora de alunos quando, em conversa, relatou estar sendo ela e a diretora ameaçadas de morte.

Por fim, um último exemplo caracteriza o clima de tensão no cotidiano escolar: numa tarde, um aluno, durante uma aula de Educação Artística, foi jogar uma bolinha de papel no ventilador e cortou os pulsos. Socorrido imediatamente, deixou a professora e os outros alunos muito assustados.

Diante desse “espetáculo”, a idéia de que há indisciplina na escola, é, como esperado, consenso entre os professores e os membros da equipe técnica que relataram diferentes atitudes e comportamentos avaliados por eles como inadequados. São atitudes que vão desde não prestar atenção na aula até agredir física ou verbalmente um colega, caracterizadas pelos seguintes tipos de transgressões: transgressões ativas (T1): aquelas que envolvem comportamentos motores e/ou orais como conversar, andar na sala de aula, entre outras; transgressões passivas ou de fuga (T2): as ações ligadas à não-participação nas atividades escolares, que incluem não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas; transgressões envolvendo valores éticos (T3): aqueles

comportamentos que indicam desobediência a regras morais como mentir e roubar; transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (T4): manifestações hostis ao espaço escolar como sujar e/ou quebrar a sala de aula e a escola; e as transgressões envolvendo violência oral ou corporal (T5): os comportamentos hostis ou agressivos em relação ao outro, incluindo a ameaça e a agressão.

Os **professores** citaram mais atitudes como “*xingar*”, “*bater no outro*” e cometer “*agressão verbal contra o professor*”, dando mais relevância às transgressões por meio de violência oral ou corporal (T5).

A **equipe técnica**, por sua vez, mencionou mais as atitudes como “*falta de limites*”, “*falta de respeito pelo professor*” e “*falta de educação*” dos alunos, sugerindo que se incomodam muito mais com as transgressões envolvendo valores éticos (T3).

Entretanto, embora os professores e a equipe técnica concordem que estes são dois tipos de transgressões frequentes no cotidiano escolar (T5 e T3), constatou-se que, para os professores, em especial, as transgressões ativas (T1) e as transgressões passivas ou de fuga (T2) são consideradas de forma mais contundente, o que não é de se estranhar, pois é o professor quem está na sala de aula incomodando-se, muito mais, com as conversas e com os corre-corres que acontecem durante a aula ou, mesmo, com a inércia dos alunos diante do trabalho educativo.

Essas são, entre tantas, situações que caracterizam o dia-a-dia da escola. O que impede um clima de tranquilidade entre os alunos, os professores e a equipe técnica. Há sempre uma tensão presente, há sempre a dúvida do que virá a acontecer, paira a insegurança.

## 2.4.O dia-a-dia dos alunos na sala de aula: as “cenas” principais e os personagens centrais

Ensinar e aprender são verbos e, enquanto tais, pressupõem ação. No que tange ao processo de ensino/aprendizagem presente no ambiente escolar, essa ação se traduz no esforço coletivo que os diferentes agentes educacionais imprimem ao cumprimento da função educativa.

Nos últimos anos, são muito comuns queixas de que a escola pública não vem desempenhando a contento seu papel educacional. Ao ouvir os professores, foram obtidos, com frequência, depoimentos que responsabilizam o comportamento (julgado por eles como indisciplinado) dos alunos como o principal fator gerador do fracasso escolar. Há pesquisas mostrando que o professor, ao avaliar o aluno, antes mesmo do aproveitamento escolar, usa como critério a atitude dele, o seu comportamento (Mantovanini, 1999).

Ora, ao julgar que ensinar e aprender dependem dos esforços de ação dos agentes educacionais, deve-se fazer uma parada para observar quais são as ações hoje presentes na escola. Eis algumas cenas em que se manifestam as relações e os esforços presentes na sala de aula durante um dia desses alunos na escola.

### 2.4.1. Cena I: Primeira aula (dupla)

#### **Bate o sinal:**

- Os alunos vão chegando pouco a pouco, conversando o tempo todo.
- Os alunos são recepcionados aos berros.
- O celular da professora toca e ela atende.
- Grande parte do início da aula é gasta para tentar fazer com que os alunos sentem-se e parem de gritar.

#### **Depois de 12 minutos:**

- Tem início a aula.

- A professora senta-se e diz: *“quem não terminou pega o livro e termina”*.
- Enquanto isso: A CHAMADA (que é feita aos gritos para cobrir o barulho da sala de aula).
- Os alunos circulam normalmente pela sala (mostram pulseira, falam de namoro etc.)
- A professora inicia a correção dos exercícios 6 e 7, da página 18. Alguns alunos participam e outros conversam como se a professora nem estivesse falando.
- De dentro da sala, ouve-se o barulho lá de fora.
- A professora diz: *“Tá duro, heim?”* Um minuto de silêncio e ela diz: *“Quero ver no dia da prova!”*. Uma aluna responde: *“A gente vai estudar né?”*
- A correção dos exercícios é interrompida várias vezes para a professora chamar a atenção dos alunos. Ela pára e olha, esperando uma justificativa para determinados comportamentos. De repente, lança um olhar e, dentre muitos dos que não haviam feito os exercícios, chama um aluno, recolhe o caderno dele e escreve um bilhete para a mãe.

#### **Depois de 30 minutos:**

- Até agora os alunos ainda não terminaram de corrigir o primeiro exercício.
- Uma aluna diz à professora que levou um tapa na cara, dado por um colega (que nega). Os dois descem para resolver o assunto com a direção.
- Os outros alunos (dos quais a maioria é do sexo feminino) julgaram e condenaram a menina: chamaram-na de *“metidinha”* e disseram ao garoto que, se fosse preciso, iriam defendê-lo junto à direção.

- A coordenadora sobe para conversar com a professora e o tumulto se generaliza. De repente, meia dúzia de alunos estão na porta, tentando ouvir a conversa das duas.
- Enquanto isso, o tempo passa. Já se foram 50 minutos de aula e os alunos ainda não terminaram de corrigir o primeiro exercício. O sinal bate (fim da 1ª aula).
- O garoto acusado de bater na menina volta para a classe com um sorriso estampado no rosto.

#### Depois de 1 hora:

- Finalmente, os alunos acabaram de corrigir o primeiro exercício (método: a professora, na lousa, perguntando e os alunos, nas carteiras, respondendo).
- Começam, então, a resolver o segundo exercício (a,b,c) (método: a professora vai mandando um a um à lousa para resolvê-lo). Enquanto isso, os outros alunos conversam ou gritam o tempo todo.
- Uma aluna pergunta se teria coragem de ministrar aula para uma classe como esta. Ao saber que a resposta era afirmativa, exclama: “você é louca”. E é inquirida: “*por que?*”. Ela diz que a classe é “*muito bagunceira*” e, ainda, que “*hoje os alunos estão calmos, que eles deviam ter tomado calmante*” (mas a expressão “calmo” só pode ter sido pura ironia).
- A professora desiste de continuar corrigindo os exercícios e passa “o ponto” do livro para que os alunos copiem.
- Os alunos reclamam e a professora usa de coação para obrigá-los a cumprir o que determinou. Eles enfrentam a professora, respondendo a cada ameaça.
- No fundo da sala, estava um aluno (“F”) com visíveis problemas tanto de visão quanto de compreensão. Depois de acompanhar algumas aulas nesta sala e depois de conversar com alguns

professores e alguns alunos, foi possível constatar que esse aluno, que sempre está quietinho, que não bagunça e, na maioria das vezes, nem conversa, quase nunca participa das atividades e, possivelmente, tem sérios problemas afetivos e familiares. Ele manteve o livro de desenho na carteira o tempo todo e ficou brincando com uma caneta e um lápis. Não viu e não ouviu nada da aula.

- A professora continua tentando controlar o barulho com gritos que não surtem efeito, ou seja, os alunos, na sua maioria, ignoram as repreensões da professora.
- Alguém avisa que o “F” não está fazendo nada. Outro aluno diz que ele nunca faz nada, em aula alguma. A professora nem chega perto, só diz: “faz ‘t’”. Novamente, o aluno diz que o colega não está fazendo nada e “*se ele é vesgo, não é burro*”. A professora pede para “F” sentar com a irmã e fazer a tarefa. Foi possível perceber pouco interesse pelo aluno-problema.

#### **Depois de 1 hora e 35 minutos:**

- Finalzinho da aula dupla. Até então, os alunos corrigiram o primeiro exercício, parte do segundo exercício e ficaram copiando “o ponto” da próxima matéria.

#### **Depois de 1 hora e 40 minutos:**

- Ainda não bateu o sinal, mas começa um tumulto, como se já tivesse sido dado o sinal de saída.

#### **Depois de 1 hora e 45 minutos:**

- Bate o sinal. Fim desta aula.

## 2.4.2. Cena II: Terceira aula

### Início da aula:

- O professor entra e vai colocando as carteiras em ordem.
- Há um pequeno grupo de alunos na sala de aula. Os demais vão chegando aos poucos. O professor os recepciona com um “oi” carinhoso que lhe é, também, retribuído.
- O professor vai chamando a atenção dos alunos atrasados sem gritar. Parece ser recepcionado com certo entusiasmo.

### Depois de 5 minutos:

- O professor diz: *“preparem uma folha e dividam ao meio”*. É interrogado por alguns alunos que esqueceram o caderno, aos quais responde: *“peguem outra folha e façam no rascunho, ficar sem fazer nada é que não está certo”*. O professor circula pela sala, chamando os alunos para a atividade.
- Enquanto isso, “F”, que não fez nada na aula anterior, está absolutamente quieto, trabalhando sobre o material de desenho que ficou em sua carteira desde a hora em que ele chegou na escola.
- O barulho e a conversa não diminuíram.
- O professor começa a passar o ponto na lousa (tema: a linha).
- Os alunos do fundo não param de gritar para os da frente abaixarem a cabeça.
- Após copiar, o professor explica a matéria procurando falar com uma voz postada. Em meio a um pouco de conversa, ele interrompe e diz: *“O que nós combinamos no começo do ano? Que quando eu estivesse falando, vocês não iriam conversar”*. Isto funcionou, os alunos ficaram, finalmente, quietos. Mas, ainda assim, o barulho que vinha das outras salas incomodava a aula do professor.
- O professor passeia pela sala, arrumando carteiras e brincando com os alunos. Em seguida, volta à lousa e retoma a explicação. Após

explicar o que é linha e dar vários exemplos, pede para que os alunos façam uma composição abstrata, utilizando as linhas estudadas.

- O professor fica circulando pela sala, tendo de insistir várias vezes para que os alunos fizessem o trabalho.

#### **Depois de 35 minutos:**

- Após a explicação da matéria, o professor começa a chamada. Enquanto isso, alguns conversam, mas a maioria trabalha na atividade proposta.
- O professor pede para que os alunos o chamem ao terminar o trabalho, para o visto.
- De repente, ocorre uma confusão e a ameaça de uma briga. Alguns dizem: *“Porrada! Porrada!”*. O professor levanta e intervém, solucionando o problema de imediato. Existe, entre os alunos, uma predisposição para a briga. Qualquer coisa é motivo de discussão, até mesmo a posição da cortina na janela.

#### **Depois de 45 minutos:**

- Só agora o professor consegue terminar a chamada.

#### **Depois de 50 minutos:**

- Bate o sinal (é intervalo), a correria é total. Os alunos não olham para trás nem para dizer “tchau” ao professor.
- Quando a aula termina, o professor comenta: *“O problema não é o barulho, porque esse tem em todo lugar, mas sim a educação, principalmente das meninas, que são grosseiras e que para qualquer coisa usam um vocabulário pesado. Os meninos são mais sossegados, pelo menos no que diz respeito ao vocabulário”*.

### 2.4.3. Cena III: O Intervalo

Uma euforia generalizada está estampada em cada rostinho. Os alunos parecem ter sido “eletrificados” e colocam toda a sua energia para fora, como se estivessem em “explosão”. Há muita correria e os gritos ecoam longe. Entre brincadeiras e zombarias, vêem-se alguns bofetões. Mas, por outro lado, é bonito ver surgir, no meio dos alunos, hábitos e inspirações de sua cultura. Alguns se reúnem numa roda de capoeira, tocam e gingham, com muita concentração e felicidade. Mas isso dura pouco: bate o sinal. Parece que lá em cima não há espaço nem para os seus hábitos, nem para os seus desejos e, muito menos, para a felicidade. Os alunos demoram a retornar para suas salas de aula. Quando voltam, estão desfigurados: molhados de suor, sujos, amassados e eletrizados.

### 2.4.4. Cena IV: Quarta aula (dupla)

**Início das duas últimas aulas (Educação Física): os alunos desta classe vão para a quadra**

- O professor abre o portão de acesso às quadras.

**Depois de 10 minutos:**

- O professor inicia a aula fazendo a chamada com alguma dificuldade, pois os alunos estão dispersos pelas quadras, conversando. Muitos nem notaram a presença dele.
- Uma aluna interpela sobre as anotações que estavam sendo feitas no diário de campo. Gostaria de saber se se tratava de um registro sobre o mau comportamento dos alunos. Na ocasião, foi informada de que se tratava de um registro geral sobre as situações presentes no cotidiano da escola, não indicando, necessariamente, um registro apenas das situações consideradas inadequadas. Em seguida, foi questionada: “*você acha que o que acontece na sua*

*sala é bom ou é ruim?”. Ela diz: “bom e ruim: os professores são bons e os alunos ruins”.*

- Nesta aula, os alunos desta classe trabalham juntos com os alunos de outra turma, para jogarem futebol, vôlei e basquete.
- O professor de Educação Física comenta: *“Esta é uma classe problema: tem alunos (meninas e meninos) que não gostam de fazer nada, não trabalham. Falta educação, que não há na família”.*
- Um outro professor de Educação Física, que estava dando aula na quadra ao lado, interpela questionando as razões pelas quais a pesquisa estava sendo feita nesta classe. Ao saber do tema da pesquisa e que a classe foi uma indicação da direção da escola, declara: *“Ah bom, porque esta é uma classe problemática, a gente não consegue desenvolver um trabalho sistemático com ela”.*
- Durante toda a aula deu para notar que alguns grupos de alunos trabalharam jogando diferentes modalidades esportivas, mas não como uma atividade sistematizada. Outros grupos não fizeram nada: ou ficaram batendo papo, ou correndo de um lado para o outro até terminar o tempo da aula.

Durante todo o período de observação, foi possível verificar situações bastante inadequadas como, por exemplo, muitas atividades de cópia e poucas atividades dinâmicas que pudessem promover interação, quer entre os alunos e o conteúdo, quer entre os alunos, os professores e os próprios colegas. Em determinados dias, os alunos faziam cópia nas primeiras aulas e ditado nas últimas. Um dia eles fizeram cópia na primeira aula, depois tiveram que ler e resumir o texto na segunda aula. Presente ali, indagava: *“será que, depois do intervalo, não vão ter que amarrar esses alunos na carteira?”.* É muita atividade passiva para uma classe extremamente ativa. Quando os professores faltavam, as

substitutas passavam cópia novamente para os alunos. Às vezes, pediam interpretação do texto. Mas debate, discussão ou outras atividades mais interativas foram situações extremamente raras, para não dizer inexistentes.

As condições materiais da escola também não colaboram muito. Note-se bem, apenas o livro de Português é levado para casa (único livro que a escola tem em quantidade suficiente para distribuir aos alunos). Os demais, ficam na escola e são distribuídos durante a aula para que os alunos, em dupla, copiem a matéria e os exercícios. Isso acaba contribuindo para as repetitivas aulas de cópia. Mas, por outro lado, não justifica totalmente a ausência de atividades dinâmicas e de criatividade no dia-a-dia da sala de aula.

As observações, de um modo geral, demonstraram que a escola, além de desenvolver um trabalho pedagógico estático, lida com a questão da disciplina da mesma forma que no passado. Porém, não consegue, como antes, impor a mesma disciplina porque, queira ou não, os valores mudaram e, no dia-a-dia, em geral, não são discutidos papéis, valores e não são estabelecidos acordos que possam dar origem a novas regras.

A observação sistemática dessa classe permitiu notar que os alunos respeitam um pouco mais os professores que têm uma certa proximidade com eles ou, então, aqueles que são mais severos. No entanto, os professores mais distantes, ou com pouca relação de autoridade com a classe, têm pouco controle da situação. Neste caso, é grande o tumulto.

No primeiro dia de observação, a impressão foi a de que faltava um contato afetivo entre professores e alunos. No dia seguinte, alguma coisa mudou. Parecia que os alunos não sabiam o que estavam fazendo na escola, o que esperavam dela ou o que deveriam efetivamente fazer. No começo impressionou muito o barulho e o tumulto: tudo aquilo parecia um grande caos. Com o passar do tempo, as coisas foram sendo evidenciadas de uma forma diferente. É como se, aos poucos, ficasse mais nítida a lógica da classe: os alunos, em muitas circunstâncias, estavam interessados, mas nem por isso deixavam de falar e bagunçar. O problema é que, muitas vezes, a euforia dos alunos acaba se

configurando numa transgressão, uma vez que perturba o andamento da aula. Entretanto, uma coisa é certa: olhando do ponto de vista do aluno, falta muito estímulo na escola.

O professor e o aluno não estão em sala de aula com as mesmas expectativas: há uma discrepância muito grande entre o que o docente faz e o que a classe responde. O tumulto, o barulho e a movimentação pela sala são características permanentes do ambiente escolar. Há aqueles docentes que julgam a conversa e o corre-corre pela sala como um desrespeito e um ato indisciplinar, outros consideram tudo isso como atitudes normais diante da idade e da energia que os alunos possuem. Se isso é ou não julgado pelos agentes educativos como sendo indisciplina, espera-se poder responder quando da análise da concepção dos professores, da equipe técnica e dos alunos. No entanto, pode-se, de imediato, inferir que o processo de ensino-aprendizagem está seriamente comprometido. Por essa razão, sendo ou não considerada como transgressão (e isso depende da concepção que se tem de indisciplina), a verdade é que se observou pouca produtividade, mau aproveitamento do tempo de trabalho em sala de aula, enfim, pouca aprendizagem. Parece, então, que os verbos “ensinar” e “aprender” estão perdendo o sentido de “ação” na escola pública hoje.

## 2.5. Como os alunos se vêem e são vistos pelos professores e pela equipe técnica: o olhar da crítica

A concepção que os agentes educativos têm sobre as relações dos alunos com a escola, tanto no que tange à aprendizagem em si, quanto no que diz respeito às relações de afetividade, passará agora a ser a preocupação deste estudo. Investigar se os alunos gostam e se interessam pela escola, têm bom aproveitamento escolar e se são ou não indisciplinados, na visão dos três grupos envolvidos na pesquisa, torna-se significativo para caracterizar o universo das relações presentes na escola, buscando, cada vez mais, aproximar-se da

compreensão do fenômeno da indisciplina. Além disso, permite verificar se, para os professores e para a equipe técnica, o gosto e o interesse dos alunos pela escola, bem como o bom ou mau aproveitamento escolar, são considerados ou não como relacionados a determinados comportamentos julgados ou não como indisciplinados.

Para isso, investigou-se a visão que os professores e a equipe técnica têm de seus alunos, bem como a visão que os alunos têm de si e de seus colegas, no que diz respeito a estes quatro requisitos: gostar da escola, ter interesse pela escola, ter bom aproveitamento escolar e ser ou não um aluno disciplinado. E, em decorrência, procurou-se apreender a avaliação dos professores e da equipe técnica quanto à interferência dessas variáveis sobre os comportamentos dos alunos dentro da instituição escolar.

### 2.5.1. As relações dos alunos com a escola

No que tange ao estudo deste foco de investigação (as concepções gerais sobre a escola, os comportamentos dos alunos, as relações com a escola etc.), pôde-se verificar que os professores, a equipe técnica e os alunos, ao justificarem sua visão sobre as relações afetivas, comportamentais e de produção intelectual dos alunos, abordaram diferentes aspectos. As semelhanças e diferenças presentes nos argumentos apresentados são decisivas para a compreensão da concepção que eles têm dos alunos em relação à escola, considerando cada um dos aspectos avaliados. Dessa forma, as justificativas de cada um dos grupos de sujeitos foram organizadas de acordo com os aspectos considerados na sua avaliação.

Primeiramente, foram identificadas respostas que focalizam a escola como possibilidade ou não de ascensão profissional, como, por exemplo, a idéia de que a escola *“é importante para poder trabalhar e depois garantir o*

*futuro*” (depoimento de um aluno). Nesse caso, o critério de avaliação foi o valor da escola para o preparo profissional e as perspectivas de futuro (R1).

Um segundo aspecto considerado pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos foi o valor social e afetivo da escola (R2), quando consideram sentimentos de agrado ou desagrado em relação às matérias, aos professores, aos técnicos, aos colegas, à merenda, às atividades extra-classe etc. Muitas vezes, os depoimentos continham, por exemplo, declarações de que “*é difícil manter uma pessoa num local que não a agrada*” (de acordo com a opinião de um professor) ou, também, que “*a escola tem de ser um ambiente prazeroso*” (conforme relatado pela diretora da escola). Nestes casos, observa-se o peso que a afetividade tem na avaliação das relações estabelecidas pelos alunos dentro da escola.

Sob outro aspecto, foram identificadas respostas que julgam a escola e o seu papel. De acordo com alguns professores, “*a escola não proporciona uma integração entre ela e o aluno*” e “*faltam materiais e recursos*” dentro dela. Por outro lado, não são considerados apenas os aspectos negativos no julgamento da escola e do seu papel. Um exemplo disso é a declaração de um aluno: “*com ela eu posso aprender*”. Vê-se, portanto, que o desempenho e a qualidade da escola (R3) foram critérios de análise adotados pelos sujeitos da pesquisa.

Outros aspectos também considerados foram o empenho, o incentivo e a atenção dos alunos pelas atividades escolares. Alguns professores relataram que “*eles não prestam atenção*”, avaliação que, às vezes, é compartilhada pelos alunos quando declaram que “*os alunos são desinteressados*”. Entretanto, o empenho e o interesse dos alunos (R4), aqui presentes como critério de avaliação, foram considerados, também, para caracterizar a dedicação dos alunos contida nos seguintes depoimentos: “*eu faço tudo na aula*”, “*eu me esforço*”.

Em outro nível, a organização, a disciplina e a agressão oral ou corporal presentes na escola ocupam lugar significativo na análise dos

professores, da equipe técnica, e, até mesmo, dos alunos. De acordo com um dos estudantes, *“não se entende nada por causa da bagunça”*. Dessa forma, foram também julgadas a afetividade e a produção intelectual dos alunos, considerando as características referentes à promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5).

Comportamentos normativos e valorativos, como respeitar, ter educação e se rebelar, como uma forma de auto-afirmação e formação de caráter, apontam para um último aspecto considerado pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos: o desempenho dos alunos quanto ao comportamento moral (R6). O valor moral na avaliação desses sujeitos aparece quando um aluno fala, por exemplo, que a classe *“não tem vergonha na cara”* ou, ainda, quando um inspetor de alunos julga o comportamento de um aluno como inadequado *“porque ele não respeita”* o outro.

Por fim, ocorreram situações em que as justificativas denotaram fuga ou incompreensão da questão em análise, quando respondiam, por exemplo, *“não sei”*, *“não tem porque”*, entre outras. Nestes casos, considerou-se como sendo respostas evasivas (R7). As questões que não foram respondidas foram consideradas em branco (R8).

### 2.5.2. Gostar da Escola

Seis, dos oito professores que compuseram a pesquisa, e a maioria dos alunos (67% quando avaliam a si próprios e 74% quando avaliam seus colegas) declararam que os alunos gostam apenas um pouco da escola. Somente dois inspetores de alunos e a diretora da escola consideraram que os alunos gostam muito da escola.

Para os **professores**, gostar um pouco, nem um pouco ou muito da escola está relacionado, essencialmente, às questões sociais e afetivas, pois, embora seis docentes tenham declarado que os alunos gostam apenas um pouco da

escola, um que eles gostam nem um pouco e o outro que eles gostam muito da escola, o argumento considerado, em maior frequência, foi o valor social e afetivo da escola (R2), conforme pode-se verificar a partir dos seguintes exemplos: os alunos gostam um pouco da escola porque *“ela é um espaço que ele se identifica com seus iguais”*; os alunos gostam nem um pouco da escola porque *“ela tem pouca coisa para agradá-los”* e os alunos gostam muito da escola por causa da *“convivência com outros garotos da mesma idade, a troca de experiência, as atividades de lazer, a participação em atividades extra-classe ...”*.

Os professores mencionaram ainda dois outros aspectos quando avaliaram que os alunos gostam apenas um pouco da escola. Em menor frequência, eles argumentaram: os alunos gostam apenas um pouco da escola porque *“faltam recursos”* e os alunos gostam apenas um pouco da escola porque ela *“não tem demonstrado a eles uma perspectiva de melhoria na vida”*, sugerindo que, se não fossem essas condições, talvez eles gostassem mais da escola. Aqui vêm-se duas outras preocupações. A primeira está relacionada ao desempenho e à qualidade da escola (R3) e a segunda diz respeito ao valor da escola para o preparo profissional e para a possibilidade de futuro dos alunos (R1). Isso revela que, embora predominem na opinião dos professores os aspectos sociais e afetivos da escola, eles estão, ao pensar se o aluno gosta ou não da escola, vendo deficiências no desempenho da escola, tanto no que toca ao cotidiano quanto no que diz respeito às perspectivas de futuro (baseando-se, é claro, no que a escola está oferecendo).

O valor social e afetivo da escola (R2) é, também, o argumento predominante expresso por grande parte dos membros da **equipe técnica**, tanto pelos dois inspetores de alunos e pela diretora, que consideraram que os alunos gostam muito da escola, quanto pela coordenadora pedagógica, que alegou que os alunos gostam apenas um pouco da escola. Segundo um inspetor de alunos, por exemplo, a maioria dos alunos gosta muito da escola porque, para eles, ela é *“um meio de diversão, pois eles brincam, praticam esportes (...) A maioria pouco sai de casa, portanto, para eles virem aqui é um passeio maravilhoso”*. A

coordenadora pedagógica, único membro da equipe técnica que considerou que os alunos gostam apenas um pouco da escola, concorda com essa idéia (R2) alegando que eles gostam da escola porque ela “*oferece atividades que eles não têm. É nela que eles conversam, paqueram, fazem campeonatos, festas*”. Por outro lado, gostam apenas um pouco porque “*da sala de aula (...) eles não gostam muito*”.

Esses dados sugerem portanto que, para o corpo técnico-administrativo, o fato dos alunos gostarem ou não da escola está decisivamente relacionado ao valor social e afetivo dessa instituição. Não se mencionam, por exemplo, argumentos relacionados à aquisição de conhecimento ou, até mesmo, às perspectivas de trabalho e futuro.

Para os **alunos**, cuja maioria alegou que tanto eles quanto os seus colegas gostam um pouco da escola, o aspecto mais considerado é, também, o valor social e afetivo da escola (R2). Isso foi observado tanto entre aqueles que disseram gostar apenas um pouco, indicando que poderiam gostar mais (porque “*os professores gritam com os alunos*”), quanto entre aqueles que manifestaram gostar um pouco porque ela tem algo que agrada (porque “*eu gosto dos professores, das serventes, do porteiro e da comida*”).

Apesar de terem predominado no argumento dos alunos os aspectos sociais e afetivos (55% quando avaliam a si próprios e 32% quando avaliam seus colegas), outros aspectos foram considerados em suas justificativas. Assim, mencionam gostar um pouco da escola porque ela “*é importante para trabalhar depois e garantir o futuro*”, considerando, portanto, o valor da escola para o preparo profissional (R1). Falam, por exemplo, que gostam um pouco da escola porque ela “*tem de melhorar o ensino*” ou, ainda, porque ela “*é melhor do que a que estudava antes*”. Aqui, o que está subentendido é o desempenho e a qualidade da escola (R3), tanto quando a avaliam como melhor que outras escolas quanto quando questionam a sua qualidade. Em outro sentido, aparece um último aspecto: a promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5), quando eles declaram, por exemplo, que gostam um pouco da escola porque “*tem muita briga na classe*”.

O curioso é que, salvo algumas exceções, os alunos que, ao se avaliarem, disseram gostar muito da escola (23%), ao avaliarem seus colegas, disseram que eles gostam nem um pouco da escola (também 23%). Ao justificarem suas respostas, disseram que gostam muito por causa do desempenho ou da qualidade da escola (R3) – porque “*com ela eu posso aprender*” –; ou por causa do seu valor para o preparo profissional e perspectivas de futuro (R1) – porque “*se não existir escola não existe trabalho*” –; e, ainda, por causa do seu valor social e afetivo (R2) – porque “*gosto dos professores e dos meus amigos*”. Por outro lado, os colegas gostam nem um pouco porque “*as professoras gritam com eles*” ou, então, porque o que “*eles gostam é de bagunça*”. Vê-se aqui, novamente, a menção ao valor social e afetivo da escola (R2) além dos aspectos relacionados à promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5).

Seis professores e todos os membros da equipe técnica afirmaram que gostar da escola é um fator que interfere no comportamento dos alunos dentro dela. Vários argumentos foram utilizados para justificar o estabelecimento dessa relação, como, por exemplo: gostar da escola interfere no comportamento que o aluno manifesta dentro dela porque “*é difícil manter qualquer ser humano em um lugar que não lhe agrada*” – R2 – (fala de um professor); “*pois eles não conseguem enxergar na escola um instrumento capaz de prepará-los para o futuro*” – R1 – (fala de outro professor); porque “*se eles não gostam da escola, não se empenham dentro dela*” – R4 – (fala de um inspetor de alunos); ou, ainda, porque “*o fato de gostarem é que faz com que eles preservem a escola, cuidem dela. Aquele que não tem nenhum envolvimento com a escola é o que suja, picha etc*” – R5 – (fala da coordenadora pedagógica).

Embora não tenha havido um argumento predominante, observa-se pelas falas dos professores e da equipe técnica que, além dos aspectos já considerados (o social e o afetivo – R2 – e o preparo profissional – R1), aparecem, também, duas outras razões para justificar a relação entre o fato do

aluno gostar ou não da escola e o comportamento dele dentro dela: o empenho e o interesse dos alunos (R4) e a promoção e a manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5). Assim, para o corpo docente e para o corpo técnico-administrativo, no que tange ao empenho dos alunos, aquele que não gosta da escola não vai se esforçar dentro dela e, no que diz respeito às características referentes à ordem e à disciplina, aquele que não gosta da escola não vai preservá-la, o que quer dizer que pode ser exatamente aquele que a destrói.

Em linhas gerais, pode-se constatar que vários aspectos foram considerados quando se avaliou o gosto pela escola. Entretanto, é marcante, tanto entre os professores quanto entre os técnicos e os alunos, o peso do valor social e afetivo da escola no julgamento de cada um desses grupos. Parece, portanto, que este é o principal fator determinante na relação do aluno com a escola quando o que está em jogo é o fato dele gostar ou não dessa instituição.

### 2.5.3. Interesse dos alunos pela escola

Quanto ao interesse dos alunos pela escola, cinco **professores** e três membros da **equipe técnica** (a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e um inspetor de alunos) julgaram seus alunos como sendo interessados. Apenas um professor e um inspetor de alunos os consideraram desinteressados, um professor julgou-os muito desinteressados e um último docente afirmou que eles são mais ou menos interessados.

Por sua vez, a avaliação dos **alunos** é bastante curiosa. Ao se julgarem, 70% dos alunos se consideraram interessados ou muito interessados pela escola enquanto, ao julgarem seus colegas, os mesmos 70% os consideraram desinteressados ou muito desinteressados pela escola.

Todos os professores e três membros da equipe técnica (a diretora, a coordenadora pedagógica e um inspetor de alunos) disseram que o interesse pela escola é uma variável que determina o tipo de comportamento que o aluno apresenta dentro da instituição escolar. Apenas um inspetor de alunos negou a existência dessa relação e disse: *“alguns alunos fazem muita graça e são desobedientes”* (R5).

De um modo geral, os professores e a equipe técnica, ao concordarem que há uma relação entre o interesse dos alunos e o comportamento deles, justificam considerando o empenho dos alunos (R4) e o valor social e afetivo da escola (R2), conforme indicam, respectivamente, cada um dos seguintes depoimentos:

- *“o aluno interessado participa melhor das aulas e acaba criando seu próprio senso crítico”* (fala de um professor);
- *“durante uma feira de conhecimentos, por exemplo, os alunos estão tão motivados que não existem problemas de comportamento”* (fala da diretora da escola).

O que diferencia a opinião dos professores e da equipe técnica no que tange à existência de uma relação entre o interesse pela escola e o comportamento do aluno dentro dela é que, para um professor, o problema está no desempenho e na qualidade da escola (R3), uma vez que, para ele, *“a escola não proporciona uma integração maior entre ela e o aluno”*, enquanto, para o corpo técnico-administrativo, como indica a fala da coordenadora pedagógica, *“se o aluno não tem interesse pela escola ele quer conversar, quer sair da sala, quer tumultuar”*. Neste caso, o que pesa, na opinião dela, é a promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5).

Pode-se observar, pelo quadro total de respostas à questão sobre o interesse dos alunos pela escola, que, embora tenham sido estabelecidas várias razões para justificar a interferência da variável “interesse” na determinação do comportamento indisciplinado (incluindo o valor social e afetivo da escola – R2), a relação entre o interesse pela escola e o comportamento do aluno foi considerada

pelos professores e pela equipe técnica principalmente a partir do empenho dos alunos (R4). A variável predominante nessa avaliação parece ser, portanto, a participação, o envolvimento, enfim, o empenho dos alunos na escola.

#### 2.5.4. Aproveitamento escolar

Ao avaliarem o aproveitamento escolar de seus alunos, seis professores e três membros da equipe técnica (a diretora, a coordenadora pedagógica e um inspetor de alunos) julgaram-no como sendo um aproveitamento razoável. Porém, a justificativa para essa apreciação é diferente para cada um desses grupos.

Para os **professores**, a principal razão pela qual se justifica o fato dos alunos terem um aproveitamento razoável é o desempenho e a qualidade da escola (R3). Na avaliação da maioria deles, *“falta apoio pedagógico e material adequado para extrapolar a teoria”*, indicando, portanto, a dificuldade da escola proporcionar ao aluno um aproveitamento melhor. Por outro lado, os professores mencionam, ainda, que os alunos *“não percebem a utilidade do estudo para o futuro”*, relacionando, também, aproveitamento escolar ao valor da escola para o preparo profissional e para as perspectivas de futuro (R1). E, em outro sentido, julgam o aproveitamento escolar de seus alunos como sendo razoável *“porque alguma coisa de tudo que é visto aqui na escola eles aprendem”*, relacionando, agora, o aproveitamento ao empenho e interesse dos alunos (R4).

Já para a maioria dos membros da **equipe técnica**, são duas as principais razões que justificam o fato dos alunos terem apenas um aproveitamento razoável: o valor social e afetivo da escola (R2) e o empenho e interesse dos alunos (R4). De acordo com a diretora da escola, por exemplo, os alunos têm um aproveitamento razoável *“porque o aluno não se interessa pela escola”*, sugerindo, portanto, que o aproveitamento está ligado ao grau de interesse que se tem pela instituição escolar. A coordenadora pedagógica, por sua

vez, declara que *“até outro dia o aluno tinha de estudar para passar de ano e hoje, devido às mudanças na lei, ele não precisa estudar porque vai passar”*. Assim, na opinião dela, o bom ou mau aproveitamento escolar está relacionado ao empenho e ao interesse dos alunos.

Na avaliação de dois professores e de um único técnico (no caso, um inspetor), os alunos têm um bom aproveitamento escolar. Para um desses dois docentes, o aproveitamento é bom *“porque a maioria corresponde ao que lhes é pedido e transmitem conhecimento através do que é avaliado”* e, para o inspetor de alunos, *“porque depende muito dos alunos, alguns sabem mais, outros menos”*. Dessa maneira verifica-se que, para aqueles que julgaram o aproveitamento escolar dos alunos como sendo bom, pesou como critério, nessa avaliação, o empenho e o interesse dos alunos (R4). Em outras palavras, para eles, é o empenho do aluno que determina o seu bom aproveitamento, porque existem alunos que sabem e, em sua maioria, eles demonstram isso ao serem avaliados

Quanto aos **alunos**, constatou-se, novamente, uma diferença na avaliação do próprio aproveitamento quando comparada à avaliação que eles fazem do aproveitamento escolar de seus colegas.

Ao julgarem o seu próprio aproveitamento, a maioria (88%) alegou ter bom ou excelente aproveitamento. A principal razão indicada pelos alunos para justificar esse julgamento foi, na verdade, o empenho e o interesse (R4) que eles têm, de acordo com os seguintes exemplos: sou um bom aluno *“porque eu converso, mas também faço tudo”* ou, ainda, sou um excelente aluno porque *“eu me esforço muito nas aulas para passar de ano e tirar notas boas”*. Apenas três alunos (10%) julgaram-se como sendo um aluno fraco, tendo a maioria (67%) alegado que isso se deve, também, ao empenho e ao interesse deles (R4). Um deles declarou, por exemplo: sou um aluno fraco *“porque não presto muita atenção nas aulas”*.

Por outro lado, ao avaliarem o aproveitamento escolar de seus colegas, apenas nove alunos (30%) consideraram sua classe com um bom (24%)

ou excelente (6%) aproveitamento, alegando a mesma justificativa adotada para o julgamento do próprio aproveitamento: o empenho e o interesse dos alunos (R4).

Entretanto, para vinte alunos, o que corresponde a 67% do total da classe, seus colegas têm razoável ou péssimo aproveitamento. Na avaliação da maioria desses alunos, percebe-se que, embora muitos não tenham justificado ou tenham respondido evasivamente, para eles, o aproveitamento escolar dos alunos está, também, relacionado ao empenho e ao interesse deles pela escola. Alguns declararam, por exemplo, que a classe tem um aproveitamento razoável porque muitos alunos *“têm preguiça de escrever, de raciocinar”* ou, ainda, que os colegas têm péssimo aproveitamento *“porque eles não prestam atenção em nada”*. Em outro nível, esses alunos relacionaram, numa frequência também significativa, o aproveitamento “ruim” da classe às questões ligadas à ordem, à disciplina e à não-violência na escola (R5). Para um deles, a classe tem péssimo aproveitamento *“porque ninguém consegue entender nada por causa da bagunça”*, sugerindo, agora, uma nova relação: entre o aproveitamento escolar e o comportamento disciplinado ou não dos alunos.

O curioso é que esse aspecto só foi considerado pelos alunos. Neste ponto da avaliação, nem os professores, nem a equipe técnica associaram, espontaneamente, o grau de aproveitamento escolar dos alunos ao comportamento disciplinado ou indisciplinado que eles manifestam em sala de aula, sugerindo, por exemplo, que tal comportamento pode interferir no aproveitamento escolar. Isso só ocorreu quando foi solicitado a esses profissionais analisar se há, para eles, uma relação entre o aproveitamento escolar dos alunos e o comportamento deles dentro da escola. Vê-se que, aqui, o sentido é o contrário daquele apontado espontaneamente pelos alunos. Para os alunos, não se aprende, não se tem bom ou excelente aproveitamento por causa da indisciplina, ou seja, o comportamento indisciplinado do aluno interfere no aproveitamento escolar condicionando-o. A questão proposta para os professores e para a equipe técnica investiga se o bom ou o mau aproveitamento escolar gera, na opinião deles, um comportamento indisciplinado. Só nesse sentido é que os professores e a equipe técnica

estabeleceram uma relação entre o aproveitamento escolar e o comportamento do aluno (mas não sob a ótica de que o comportamento interfere no aproveitamento escolar). Eles estabeleceram uma relação inversa à apresentada pelos alunos: induzidos pela questão proposta, todos os professores e todos os membros da equipe técnica disseram que o aproveitamento escolar dos alunos interfere no comportamento deles dentro da escola.

Para a maioria dos **professores**, predomina como justificativa para a existência dessa relação o argumento: *“o aluno, quando vê que o seu aproveitamento é bom, se esforça mais e procura se desenvolver melhor nas atividades”*, o que permite presumir que o bom aproveitamento é um elemento motivador, gerando esforços e empenhos (R4) capazes de evitar comportamentos indisciplinados.

Para a **equipe técnica**, especificamente, não há uma justificativa predominante na avaliação do aproveitamento escolar enquanto elemento promotor de comportamentos indisciplinados. No entanto, associa-se o aproveitamento escolar ao comportamento do aluno na escola, considerando o valor social e afetivo da escola (R2), o empenho e o interesse dos alunos (R4) e a promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5).

No que tange ao aspecto aqui avaliado – o aproveitamento escolar dos alunos –, cabe destacar que, embora apareçam, para os professores, os aspectos ligados ao desempenho e à qualidade da escola (R3), para a equipe técnica, o valor social e afetivo da escola (R2), e, para os alunos, as características referentes à ordem, à disciplina e à não-violência na escola (R5), predominam, no quadro geral das respostas dos sujeitos, os aspectos relacionados ao empenho e interesse dos alunos pelas atividades escolares (R4). Nesse sentido, vê-se estabelecida, pelos principais agentes educativos, uma forte relação entre aproveitamento escolar e empenho e interesse dos alunos.

### 2.5.5. O comportamento dos alunos na escola

Na avaliação do comportamento dos alunos na escola, os professores, a equipe técnica e os alunos classificaram-no em disciplinado, muito disciplinado, indisciplinado ou, ainda, muito indisciplinado.

Embora dois **professores** não tenham respondido a essa questão, quatro julgaram o comportamento dos alunos como sendo disciplinado. Na avaliação dos docentes, pesou principalmente as características referentes à ordem, à disciplina e à não-violência na escola (R5). Um deles declarou, por exemplo, que *“aos poucos, os alunos aprendem a conhecer o professor e passam a se sentir seguros e percebem que, para ser ‘aluno’, seja bom ou ruim, não há necessidade de ser agressivo, indisciplinado, basta apenas se comportar”*. Em outro sentido, argumentaram ainda que, *“pela motivação que eles têm, até que são disciplinados”*, considerando, nesta análise, o valor social e afetivo da escola (R2). Sob a ótica da moral (R6), um docente declarou que eles são disciplinados porque *“me respeitam como professor”*.

Apenas dois professores julgaram seus alunos indisciplinados. Um deles disse que os alunos são indisciplinados devido à *“falta de educação e orientação dos pais”*. Portanto, para o julgamento da indisciplina, esses docentes consideraram, também, o desempenho dos alunos quanto ao comportamento moral (R6).

De acordo com dois **inspetores de alunos**, os alunos são indisciplinados. Para eles *“alguns alunos são bons, outros são péssimos”*. Por essa razão, a indisciplina presente na escola está relacionada principalmente ao empenho e ao interesse dos alunos (R4). Por outro lado, esses membros da equipe técnica julgaram os alunos indisciplinados também *“porque, para eles, falta carinho e amor”* e, em outro sentido, *“porque falta educação”*, considerando, assim, dois outros aspectos: o valor social e afetivo da escola (R2) e o desempenho dos alunos quanto ao comportamento moral (R6).

A diretora e a coordenadora pedagógica avaliaram os alunos como sendo disciplinados. A diretora fez uma avaliação geral da escola, colocando em análise a promoção e manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5), pois, para ela, se *“a escola possui 1.800 alunos e atende-se, mais ou menos, dez alunos por dia com problemas de indisciplina, isso não seria um número elevado”*. A coordenadora pedagógica, por sua vez, considerou, em sua análise, o desempenho dos alunos quanto ao comportamento moral (R6). Segundo ela, os alunos são disciplinados porque, de acordo com o trabalho que a escola faz, eles acabam sentindo que *“têm de respeitar a escola...”* e declara: *“quando eu converso com eles eu sou atendida”*.

Os alunos, por sua vez, apresentaram, assim como nas caracterizações efetuadas anteriormente, diferenças na avaliação do próprio comportamento quando comparada à avaliação do comportamento de seus colegas. Ao analisarem seu próprio comportamento, 83% dos alunos julgaram-se disciplinados ou muito disciplinados e, ao analisarem o comportamento de sua classe, 64% julgaram-na indisciplinada ou muito indisciplinada.

A maioria dos alunos julgou-se disciplinado ou muito disciplinado alegando: sou disciplinado porque *“eu converso, mas faço as coisas na sala de aula”*. O principal critério adotado para a avaliação do comportamento disciplinado foi, então, o próprio empenho e interesse (R4).

Em menor proporção, os alunos justificaram-se considerando, ainda, seu desempenho quanto ao comportamento moral (R6) e ao valor da escola para o preparo profissional e as perspectivas de futuro (R1), conforme exemplificam, respectivamente, cada um dos seguintes depoimentos: sou muito disciplinado *“porque sou educado e tenho respeito para com os outros”* e sou disciplinado porque *“tenho capacidade de ser alguém no futuro, sou inteligente e gosto de estudar”*.

Em outro sentido, avaliar-se como apenas disciplinado e não, por exemplo, como muito disciplinado foi também uma forma de autocaracterização dos alunos. Neste caso, justificaram alegando: *“... também não*

*sou santa. Converso, ando pela sala para pegar as coisas emprestadas, e só*". Assim, a promoção e a manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5) foram, também, um critério no julgamento adotado pelo corpo docente.

Por outro lado, ao avaliar sua classe, nenhum aluno a considerou muito disciplinada, enquanto 64% julgaram-na indisciplinada ou muito indisciplinada. O comportamento moral dos alunos (R6) foi o principal argumento para esse julgamento. Um aluno disse, por exemplo, que a classe é muito indisciplinada *"porque eles não têm educação, faltam com o respeito para com os outros e só ameaçam todo mundo"*.

Dois outros aspectos embasaram o discurso desses alunos: a promoção e a manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5), quando afirmam que a classe é indisciplinada porque *"um bate no outro, gritam na sala e só bagunçam"*, e o próprio empenho e interesse dos alunos (R4), quando declaram que, de um modo geral, os alunos *"não têm vontade de aprender"*.

A classe foi considerada disciplinada por apenas 30% dos alunos. Destes, a maioria deu resposta evasiva ou não justificou seu julgamento, deixando em branco.

Embora todos os professores e todos os membros da equipe técnica tenham declarado, em entrevista, que há indisciplina na escola hoje, ao avaliarem seus alunos quanto ao comportamento deles na escola, curiosamente, metade do corpo docente e do corpo técnico-administrativo os classificaram como disciplinados. O principal critério de justificativa adotado por eles teve como base as características referentes à ordem, à disciplina e à não-violência na escola (R5), conforme relata um professor: *"os alunos não me dão trabalho extra!"* Já para os alunos – que, em sua maioria, se autocaracterizaram, também, como disciplinados –, o aspecto mais considerado em seus argumentos foi o próprio empenho (R4).

Contudo, professores e alunos que avaliaram a classe como sendo indisciplinada julgaram considerando principalmente os aspectos morais (R6) no comportamento dos alunos, como a falta de respeito e de educação com professores e colegas de classe. O aspecto que prevaleceu na justificativa dos membros da equipe técnica que classificaram os alunos como indisciplinados foi o empenho e interesse dos alunos pela escola (R4).

#### 2.5.6. As relações dos alunos com a escola: um balanço geral

A análise das relações presentes na escola a partir da concepção que os agentes educativos têm do aluno no que tange à aprendizagem e no que diz respeito às relações de afetividade dele com a escola permite, numa primeira aproximação, apreender alguns aspectos relevantes na busca da compreensão do que seja indisciplina para os professores, para a equipe técnica e para os alunos. As justificativas apresentadas por esses agentes educativos dão pistas dos aspectos que estão, na opinião deles, sendo relevantes na compreensão do comportamento dos alunos dentro da escola.

Ao analisarem o gosto e o interesse dos alunos pela escola, bem como o aproveitamento escolar e o comportamento deles no ambiente escolar, os professores, a equipe técnica e os alunos consideraram o valor da escola para o preparo profissional e as perspectivas de futuro (R1), o valor social e afetivo da escola (R2), o desempenho e a qualidade da escola (R3), o empenho e o interesse dos alunos (R4), a promoção e a manutenção da ordem, da disciplina e da não-violência na escola (R5) e o desempenho dos alunos quanto ao comportamento moral (R6).

De um modo geral, isso já indica que, na concepção desses agentes educativos, as relações dos alunos com a escola – ao menos no que diz respeito ao gosto e interesse pela escola, ao aproveitamento escolar e ao comportamento dos alunos dentro dela – passam por questões de natureza moral

(R6), disciplinar (R5) e afetiva (R2), passam por questões que envolvem o empenho dos alunos (R4) e o desempenho da escola (R1 e R3), tanto quando se considera o que ela tem oferecido cotidianamente para os alunos, quanto o que ela alicerça para o futuro deles.

Conforme pôde-se constatar, gostar da escola depende, fundamentalmente, do valor afetivo que o aluno tem por ela (R2). Ter interesse pela escola e ter bom aproveitamento escolar foi associado, acima de tudo, ao empenho dos alunos na escola (R4). Entretanto, o comportamento disciplinado do aluno foi associado pelos professores e pela equipe técnica muito mais às características referentes à ordem, à disciplina e à não-violência na escola (R5). Os alunos, por sua vez, relacionaram a disciplina ao próprio empenho (R4). O comportamento indisciplinado, por sua vez, foi associado pelos professores e pelos alunos a questões de natureza moral (R6) e caracterizado pela equipe técnica como manifestação que depende do empenho e interesse dos alunos (R4).

Por esses dados, já é possível sinalizar os valores e ideais que permeiam o imaginário dos agentes educativos quando refletem sobre os alunos e suas relações dentro da escola. Gostar e/ou se interessar pela escola (avaliadas como variáveis que, em certa medida, criam um ambiente propício para a manifestação de comportamentos indisciplinados) dependem do valor social e afetivo da escola (R2) e do empenho e interesse dos alunos (R4) por ela. Já quando o que se avalia é o comportamento do aluno no ambiente escolar, percebe-se que é a ordem (R5) que está em jogo quando se pensa na disciplina, e é a moral (R6) que fala mais alto quando se avalia a indisciplinada. A presença da ordem nos sugere a idéia de respeito a regras e da necessidade de limites, enquanto a moral já nos remete para noções de respeito a normas e domínio de padrões morais, todos relevantes para a convivência social. De qualquer maneira ficam já anunciados dois campos, de natureza complementar, que parecem significativos na concepção de indisciplinada dos agentes educativos: o ético e o moral.

Com essas pequenas sinalizações, talvez tenha sido possível mapear um pouco do universo imaginário dos agentes educativos no que tange aos

sentidos atribuídos por eles para o fenômeno da indisciplina na escola hoje. Com esse campo aberto, talvez seja possível buscar, agora, análises mais profundas que permitam compreender, na sua essência, as concepções de indisciplina de professores, membros da equipe técnica e alunos.

**TERCEIRO ATO:**  
**O MOMENTO DE ANALISAR E**  
**COMPREENDER**

Neste terceiro ato – o momento de analisar e compreender (capítulos III e IV) – serão apresentados e analisados os resultados que dizem respeito, mais diretamente, às concepções de indisciplina dos agentes educativos: professores, membros da equipe técnica e alunos. Serão descritos, analisados e discutidos, portanto, os resultados dos questionários e das entrevistas que se referem à caracterização da indisciplina na escola em termos de comportamentos dos alunos – julgados como indisciplinados ou não –, bem como os critérios a partir dos quais foram formuladas as avaliações, além das causas atribuídas para o fenômeno da indisciplina e as sugestões apresentadas no sentido de enfrentar a situação de indisciplina na escola. Pretende-se, com esta análise, resgatar e compreender os diversos sentidos atribuídos à indisciplina na escola pelos principais atores educativos, aprofundando a análise iniciada no momento anterior.

## Capítulo III: Concepções de indisciplina

### 1. O aluno disciplinado e o aluno indisciplinado

#### 1.1. Caracterizando o comportamento do aluno disciplinado

O corpo docente, o corpo técnico-administrativo e o corpo discente identificaram vários comportamentos que caracterizam, na opinião deles, o aluno disciplinado<sup>7</sup>. Os professores e a equipe técnica pontuaram, de forma direta, os comportamentos que caracterizam o aluno disciplinado; os alunos redigiram uma pequena história em que o protagonista era um aluno disciplinado, o que, de certa maneira, os levou a apresentar, indiretamente, as características desse aluno.

No que diz respeito ao envolvimento do aluno com as atividades escolares, foram destacadas duas características principais que definem o aluno disciplinado: empenho e/ou interesse nas atividades escolares (R1) e participação e/ou questionamento durante a aula (R2)<sup>8</sup>. Em entrevista, um professor esclareceu bem essa idéia: *“o aluno disciplinado é aquele que tudo o que é planejado ele faz. Não é aquele que fica quietinho o tempo inteiro na aula. (...), mas acho que é o aluno que participa, é o aluno que, em decorrência de sua participação, consegue fazer os exercícios (...), enfim, eu diria: a melhor característica do aluno disciplinado é ser aquele que participa, aquele que não incomoda, mas aquele que te ajuda a dar uma boa aula”*.

Quanto aos aspectos normativos (morais) e valorativos (éticos) do comportamento disciplinado, foram encontrados em depoimentos como *“o aluno disciplinado é aquele que respeita os mais velhos”* (de acordo com a

<sup>7</sup> Na maioria das vezes, mais de um comportamento por sujeito investigado.

<sup>8</sup> Esta última característica não foi mencionada por alunos. Apenas professores e membros da equipe técnica atribuem ao aluno disciplinado o comportamento questionador e reflexivo.

opinião de um aluno) e, ainda, *“é aquele que convive melhor dentro das normas de convivência da escola”* (conforme relatou a diretora da escola), duas outras características: a manifestação de bom comportamento e/ou respeito pelos demais (R5) e o respeito às normas escolares e/ou domínio de limites (R3).

Apenas os professores mencionaram a preocupação com o futuro e/ou com o desempenho do aluno (R4) como um comportamento que caracteriza o aluno disciplinado afirmando, por exemplo: é aquele que *“pensa no futuro”*, é aquele que *“vem para escola pensando que tem de ser alguém”*.

Por fim, observou-se a dificuldade de alguns alunos para caracterizar o aluno disciplinado através de uma história verídica ou fictícia, conforme havia sido proposto. Declarando não saber fazer, muitos alunos acabaram respondendo evasivamente (R6). Em outros casos, seja por dificuldade ou por recusa, alguns alunos acabaram não respondendo a essa questão, deixando-a em branco (R7).

Embora todos os **professores** tenham, em proporções diferentes, mencionado um amplo leque de características para descrever o aluno disciplinado, a maioria delas (71%) diz respeito especificamente ao envolvimento do aluno nas atividades escolares: 41% dos comportamentos citados para caracterizar o aluno disciplinado referem-se ao empenho e/ou interesse dos alunos pelas atividades escolares (R1) e 30% à participação e/ou ao questionamento durante a aula (R2).

Os membros da **equipe técnica**, por sua vez, embora tenham valorizado também os aspectos relacionados ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares (R1 e R2), apresentaram numa frequência bastante significativa (40%) o respeito às normas escolares e/ou domínio de limites (R3) como característica do aluno disciplinado.

Os **alunos** não mencionaram, conforme citado, os aspectos relacionados à participação e ao questionamento na aula (R2). Caracterizaram o comportamento do aluno disciplinado considerando, de forma decisiva (64%), as características valorativas e normativas, tendo o respeito às regras e/ou ao

domínio de limites (R3) sido indicado numa frequência de 31% e a presença de bom comportamento e/ou respeito pelos demais (R5), numa frequência de 33%. Um aluno, quando relatou a história que, para ele, caracterizaria o aluno disciplinado, disse: *“a minha colega estava sentada na sala e a professora bateu nela. Depois pediu para que ninguém contasse nada”*, sugerindo que o respeito, o receio, diria até, a submissão diante da autoridade estariam caracterizando o comportamento dela (de se calar diante do ocorrido) como sendo disciplinado.

Fica evidente, portanto, que a disciplina, para o **professor**, está relacionada mais à dimensão pedagógica ou técnico-pedagógica do ambiente escolar; para a **equipe técnica**, a uma dimensão valorativa (ética). O **aluno**, por sua vez, amplia os aspectos valorativos (éticos) , dando ênfase também à dimensão normativa (moral).

## 1.2. Caracterizando o comportamento do aluno indisciplinado

Quando da descrição do aluno indisciplinado, seja pontuando comportamentos, como fizeram os professores e a equipe técnica, seja contando uma história em que ele apareça, como fizeram os alunos, foram apresentados vários comportamentos que permitem identificar alguns aspectos conceituais presentes no imaginário desses três grupos de sujeitos ao definirem o comportamento indisciplinado. O que importa é apreender os comportamentos que são indicados de forma espontânea pelos agentes educacionais como característica de indisciplina, traduzindo a relevância que cada um desses comportamentos tem na caracterização da indisciplina em si, uma vez que, nesse momento, todos estiveram livres para levantar as particularidades comportamentais, sem uma indicação prévia de situações a serem avaliadas.

De um modo geral, as características de indisciplina levantadas pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos vão desde comportamentos motores e/ou orais (conversar, gritar, correr, atrapalhar o andamento da aula, entre

outros), constituídos de transgressões classificadas como ativas (T1), até comportamentos hostis ou agressivos ao outro (dar resposta agressiva, ameaçar, bater e matar), classificados como transgressões envolvendo violência oral ou corporal (T5).

Foram identificadas, ainda, ações ligadas à não-participação nas atividades escolares (não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas e cabular aula), consideradas transgressões passivas ou de fuga (T2); ações que indicam desobediência a regras morais (mentir, roubar o colega, ser mal-educado, desobediente, desonesto e faltar com respeito), consideradas transgressões envolvendo valores éticos (T3); ações envolvendo manifestações hostis ao espaço escolar (sujar a sala de aula e a escola, quebrar e/ou roubar objetos pertencentes à escola), consideradas como transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (T4). Apenas entre os alunos apareceram respostas evasivas (T6) e respostas em branco (T7).

Não há uma característica que se destaque mais enquanto indicador de comportamento transgressivo na avaliação dos **professores e alunos**. Parece que todas têm um peso significativo ao se configurarem como características de indisciplina. No entanto, para a **equipe técnica**, as transgressões envolvendo valores éticos (T3) são apresentadas numa frequência (46%) bem mais significativa que as demais, fazendo supor que a desobediência, a desonestidade, a falta de respeito, enfim, as ações que transgridem normas de natureza moral e ética têm maior peso para eles na caracterização da indisciplina.

## 2. A indisciplina em avaliação

Um diagnóstico do(s) sentido(s) atribuído(s) pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos para o fenômeno da indisciplina na escola pública, hoje, exigiu o emprego de estratégias que permitissem apreender melhor esse conceito, expresso mais diretamente no foco de investigação “as concepções de indisciplina”, eixo central da pesquisa. Para compreender, então, esses sentidos julgou-se necessário responder a três questões centrais: 1) O que é ou não um comportamento indisciplinado para os três grupos? 2) Quais os critérios adotados por eles no julgamento dos comportamentos e das transgressões? e 3) Que tipo de transgressão está subjacente aos comportamentos considerados ou não como indisciplina?

Em primeiro lugar, procedeu-se a uma análise quantitativa dos dados, organizados como segue: inicialmente, foram apresentados os julgamentos dos três grupos, caracterizando os comportamentos como indisciplinados ou não indisciplinados; na seqüência, as concepções de indisciplina dos três grupos foram discutidas a partir das análises quantitativas realizadas, ou seja, levando em conta as freqüências observadas nos dados organizados quanto aos critérios de julgamento. Por fim, a natureza dos comportamentos avaliados foi considerada para analisar os tipos de transgressões que representam indisciplina ou não, nas avaliações realizadas pelos agentes educativos, articulando a análise da natureza das transgressões à dos critérios adotados no julgamento da indisciplina.

Num segundo momento, procedeu-se a uma análise qualitativa dos argumentos empregados pelos sujeitos da pesquisa ao justificarem seus julgamentos para, em seguida, tentar articular os dois tipos de análise e, então, apreender algumas dimensões da indisciplina que predominam nas concepções desses sujeitos e que determinam, em última instância, os sentidos por eles atribuídos a esse fenômeno no contexto da escola.

## 2.1. O que é ou não indisciplina: comportamentos em avaliação

Em primeiro lugar, cabe observar quais foram os comportamentos julgados como indisciplina ou não considerando semelhanças e diferenças de opiniões tanto dentro de um mesmo grupo, quanto entre os diferentes grupos de sujeitos (Quadro 1).

Quadro 1 – Comportamentos indisciplinados e não-indisciplinados na avaliação dos professores, da equipe técnica e dos alunos<sup>9</sup>.

COMPORTAMENTOS AVALIADOS	PROFESSORES	EQUIPE TÉCNICA	ALUNOS
Conversar durante a aula	Não (88%)	Não (80%)	Não (55%) Sim (41%)
Gritar entre os alunos	Sim (75%)	Sim (80%)	Sim (69%)
Gritar com o professor	Sim (63%)	Sim (100%)	Sim (66%)
Andar na sala de aula	Não (63%)	Não (80%)	Não (69%)
Correr na sala de aula	Sim (88%)	Sim (80%)	Sim (72%)
Não prestar atenção na aula	Não (100%)	Sim (60%) Não (40%)	Sim (79%)
Não fazer as atividades propostas pelo professor	Não (88%)	Sim (60%) Não (40%)	Sim (69%)
Cabular aula	Sim (38%) Não (38%)	Sim (80%)	Sim (48%) Não (45%)
Mentir para o professor	Não (75%)	Sim (80%)	Sim (62%)
Mentir para outro aluno	Não (88%)	Não (60%) Sim (40%)	Não (76%)
Sujar a sala de aula	Sim (50%) Não (50%)	Sim (60%) Não (40%)	Sim (76%)
Sujar a escola	Sim (50%) Não (50%)	Sim (80%)	Sim (62%)
Quebrar objetos da escola	Sim (88%)	Sim (100%)	Sim (72%)
Roubar objetos da escola	Sim (50%) Não (50%)	Sim (100%)	Sim (66%)
Roubar objetos de outro aluno	Sim (50%) Não (50%)	Sim (100%)	Sim (52%) Não (41%)
Dar resposta agressiva ao professor	Sim (63%)	Sim (100%)	Sim (52%) Não (41%)
Dar resposta agressiva a outro aluno	Não (75%)	Sim (80%)	Não (62%)
Ameaçar o professor	Sim (63%)	Sim (80%)	Sim (59%)
Ameaçar outro aluno	Sim (50%) Não (50%)	Sim (100%)	Sim (59%)
Bater no professor	Sim (50%) Não (50%)	Sim (100%)	Sim (59%)
Bater em outro aluno	Sim (63%)	Sim (80%)	Sim (76%)
Matar outro aluno	Sim (50%) Não (50%)	Sim (60%)	Sim (69%)

### <sup>9</sup> Legenda das cores:

Vermelho: comportamentos indisciplinados na opinião da maioria dos professores, da equipe técnica e dos alunos.

Verde: comportamentos não indisciplinados na opinião da maioria dos professores, da equipe técnica e dos alunos.

Rosa: resposta diferenciada entre os grupos.

Azul: empate ou empate técnico entre as avaliações positivas e negativas.

Para a maioria dos **professores**, comportamentos como gritar entre os alunos (75%), gritar com o professor (63%), correr na sala de aula (88%), quebrar objetos da escola (88%), dar resposta agressiva ao professor (63%), ameaçar o professor (63%) e bater em outro aluno (63%) são indicadores claros de indisciplina.

Por outro lado, cabular aula (38%), sujar a sala de aula (50%), sujar a escola (50%), roubar objetos da escola (50%), roubar objetos de outro aluno (50%), ameaçar outro aluno (50%), bater no professor (50%) e matar outro aluno (50%) foram comportamentos julgados por metade dos professores como sendo indisciplina e, pela outra metade, como não sendo indisciplina. Todavia, conversar durante a aula (88%), andar na sala de aula (63%), não prestar atenção na aula (100%), não fazer as atividades propostas pelo professor (88%), mentir para o professor (75%), mentir para outro aluno (88%) e dar resposta agressiva a outro aluno (75%) foram comportamentos caracterizados pela maioria dos professores como não-indisciplinados.

A maioria dos membros da **equipe técnica** julgou indisciplinados os seguintes comportamentos: gritar entre os alunos (80%), gritar com o professor (100%), correr na sala de aula (80%), sujar a escola (80%), quebrar objetos da escola (100%), roubar objetos da escola (100%), roubar objetos de outro aluno (100%), dar resposta agressiva ao professor (100%), ameaçar outro aluno (100%), bater no professor (100%), bater em outro aluno (80%) e matar outro aluno (60%).

Comportamentos como não prestar atenção na aula (60%), não fazer as atividades propostas (60%), mentir para outro aluno (40%) e sujar a sala de aula (60%) foram considerados por pouco mais da metade ou quase a metade da equipe técnica como indicadores de indisciplina, enquanto uma parcela quase igual considerou esses comportamentos como não-indisciplinados. Os únicos comportamentos que foram julgados como não-indisciplina pela maioria dos membros da equipe técnica foram: conversar durante a aula (80%) e andar na sala de aula (também 80%).

Para a maioria dos **alunos**, indisciplina é gritar entre os alunos (69%), gritar com o professor (66%), correr na sala de aula (72%), não prestar atenção na aula (79%), não fazer as atividades propostas pelo professor (69%), mentir para o professor (62%), sujar a sala de aula (76%), sujar a escola (62%), quebrar objetos da escola (72%), roubar objetos da escola (66%), ameaçar o professor (59%), ameaçar outro aluno (59%), bater no professor (59%), bater em outro aluno (76%) e matar outro aluno (69%). Para quase metade dos alunos ou pouco mais da metade, conversar durante a aula (41%), cabular aula (48%), roubar objetos de outro aluno (52%) e dar resposta agressiva ao professor (52%) são comportamentos indisciplinados. A outra parte dos alunos (com percentagem expressivamente equilibrada) considerou esses mesmos comportamentos como não-indisciplinados. Os únicos comportamentos considerados pela maioria deles como não-indisciplinados foram: andar na sala de aula (69%), mentir para outro aluno (76%) e dar resposta agressiva a outro aluno (62%).

No julgamento dos comportamentos apresentados, foi consenso entre a maioria dos professores, dos membros da equipe técnica e dos alunos que gritar entre os alunos, gritar com o professor, correr na sala de aula, quebrar objetos da escola, dar resposta agressiva ao professor, ameaçar o professor e bater em outro aluno são indicadores de indisciplina. Por outro lado, eles também concordaram sobre que conversar durante a aula, andar na sala de aula e mentir para outro aluno não são comportamentos indisciplinados.

## 2.2. Critérios adotados no julgamento dos comportamentos: aspectos relevantes considerados na avaliação da indisciplina

Uma análise efetiva da avaliação que os professores, a equipe técnica e os alunos fizeram dos comportamentos transgressivos só faz sentido à medida que se compreende os critérios de julgamento adotados por esses agentes

educativos<sup>10</sup>. Somente quando entendidos os aspectos considerados ao julgar como indisciplinado ou não-indisciplinado determinado comportamento que envolve algum tipo de transgressão é que se pode apreender as concepções que esses atores têm de disciplina e, assim, identificar algumas das dimensões mais significativas do fenômeno da indisciplina na escola pública hoje.

Os comportamentos julgados, tanto pela maioria dos professores quanto pela maioria dos membros da equipe técnica e dos alunos, como indicadores de indisciplina – gritar entre os alunos, gritar com o professor, correr na sala de aula, quebrar objetos da escola, dar resposta agressiva ao professor, ameaçar o professor e bater em outro aluno – foram avaliados considerando-se principalmente os aspectos normativos, ou seja, considerando características referentes a traços do comportamento moral do aluno – C2, e valorativos, em que se destaca a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos – C3.

Quanto aos comportamentos julgados pela maioria do três grupos como não-indisciplinados – conversar durante a aula, andar na sala de aula e mentir para o professor –, verificou-se que os dois primeiros (conversar e andar) não foram considerados indicadores de indisciplina, principalmente por se tratar de uma expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5). Assim, falar e andar são, muitas vezes, comportamentos necessários e habituais. Foi bastante enfatizado também, especialmente pela equipe técnica, que a conversa não é indisciplina, mas que “*depende da hora e da conversa*”. Ou seja, embora a tenham julgado como não-indisciplina, avaliar com precisão esse comportamento depende da circunstância e do conteúdo da conversa (C7). Todavia, mentir para o professor não é indisciplina, na opinião da maioria dos professores, porque se trata de um comportamento que expressa traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Para a equipe técnica, mentir para o

<sup>10</sup> A partir das justificativas empregadas por esses agentes na avaliação dos comportamentos foi possível identificar, além das respostas evasivas (C8) e das respostas em branco (C9), sete tipos de argumentos que resultaram na configuração das seguintes categorias: obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1); traços do comportamento moral do aluno (C2); ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3); traços de personalidade e/ou de caráter desviante (C4); expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5); respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente (C6); e respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento (C7).

professor não é indisciplina porque é um hábito, uma necessidade ou uma dificuldade do aluno (C5); para os alunos, porque é uma resposta ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6).

Os critérios de avaliação adotados por cada um desses grupos para o julgamento dos demais comportamentos – aqueles sobre os quais não há consenso se são ou não indicadores de indisciplina – são analisados a seguir, grupo a grupo.

Para o **corpo docente**, em sua maioria, comportamentos como não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas pelo professor e cabular aula não foram considerados indisciplina principalmente porque, às vezes, o aluno tem dificuldade (C5) de realizar as atividades propostas e, com isso, acaba não produzindo. Assim, não produzir não é indisciplina desde que o aluno não tumultue. Cabular aula, especificamente, é um comportamento que metade dos professores avaliou como não-indisciplinado, pensando também que, se o aluno *“não está bom para assistir aula acha melhor ir embora”*, ou seja, ele pode ter a necessidade (C5) de se ausentar. Por outro lado, para a outra metade dos professores, cabular aula *“é indisciplina porque o aluno está deixando de cumprir uma regra da escola”*. Em outros termos, trata-se de ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3).

Mentir para o professor e mentir para o colega também não foram considerados comportamentos indisciplinados pela maioria dos professores. Para grande parte desses docentes, *“é falta de caráter mesmo”*. Assim, não considerar indisciplina não implica, na opinião deles, considerar esses comportamentos adequados. Pelo contrário, eles indicam a presença de traços de personalidade ou de caráter desviante (C4).

Sujar a sala de aula ou a escola e roubar objetos pertencentes à escola são comportamentos que, ao serem avaliados, dividem os professores. Para a metade que não julgou esses comportamentos como sendo indisciplinados, a sua manifestação revela, na verdade, *“falta de educação”* e *“falta de respeito com*

*quem limpa*”, indicando, respectivamente, ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3) e traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Entretanto, para a outra metade dos professores, sujar a escola é indisciplina *“porque o aluno está deixando de cumprir uma das normas da escola, que é higiene e limpeza”* (C3).

Quanto ao fato de roubar a escola, a maioria dos professores alegou ser indisciplina ou porque a ausência do objeto roubado *“atrapalha o trabalho do professor”*, tornando-se, assim, um obstáculo ao desenvolvimento da aula e ao funcionamento da escola (C1); ou porque é uma característica referente a traços do comportamento moral do aluno (C2), configurando-se como falta de respeito; ou, ainda, porque indica ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3), traduzida pela falta de educação no cumprimento de regras.

Roubar o colega também foi avaliado com igual frequência (50% sim, 50% não) como comportamento indisciplinado por uns e não-indisciplinado por outros. Foi indicado como comportamento indisciplinado sob a justificativa principal de que a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3), aqui ligada ao respeito à propriedade de bens materiais ou ao patrimônio, pode gerar *“um grande problema social. Hoje os colegas, a escola, amanhã ...?”* Para a maioria dos que não consideraram indisciplina roubar o colega, trata-se de desvio de personalidade (C4).

Dar resposta agressiva a outro aluno, de acordo com a maioria dos professores, não é indisciplina. Esse julgamento foi defendido por duas razões aparentemente antagônicas. Para alguns, dar resposta agressiva é um desvio de personalidade (C4) e, para outros, é uma necessidade do aluno (C5), conforme pode-se constatar em cada um dos respectivos depoimentos a seguir: dar resposta agressiva, na verdade, *“é um problema de ajuste social, existe uma ‘fúria’, uma ‘agressão mútua’ que aflora cada vez mais”* (de acordo com um dos professores) mas, às vezes, os alunos são agressivos porque *“nem sempre se entendem”* (conforme relatou outro docente).

Ameaçar, bater e matar foram comportamentos avaliados como indisciplinados por metade dos professores, cuja maioria considerou a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites (C3) na avaliação dessas transgressões, conforme indica um professor ao declarar: *“agressão é coisa de policia, pode fugir do controle e tumultuar”*. A outra metade, que alegou não ser indisciplina ameaçar, bater e matar, considerou principalmente dois fatores: a desobediência a regras e limites (C3) e a manifestação de traços de personalidade ou de caráter desviante (C4).

Quanto à avaliação feita pelo **corpo técnico-administrativo**, verificou-se que, para três dos cinco membros da equipe técnica, comportamentos como não prestar atenção na aula e não fazer as atividades propostas são indicadores de indisciplina. Não fazer as atividades é um desrespeito à figura do professor (C2) e às regras em si (C3) e não prestar atenção é, além de desrespeito e ausência de limites (C2 e C3), obstáculo ao desenvolvimento da aula e ao funcionamento da escola (C1). Para um inspetor de alunos, por exemplo, *“desde que o aluno está na sala de aula, deve cumprir com sua obrigação”* (C3). Para a coordenadora pedagógica, não prestar atenção na aula seria *“um desrespeito para com o professor”* (C2).

Para os outros dois membros da equipe técnica que julgaram esses comportamentos como não sendo indisciplina, não prestar atenção não é indisciplina desde que o aluno *“não atrapalhe o andamento da aula”*, ou seja, desde que não se configure em obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1). Por outro lado, não fazer as atividades pode revelar que *“o aluno, às vezes, tem dificuldade para fazer certas coisas”* (C5).

Cabular aula, por sua vez, foi uma atitude julgada por quatro membros da equipe técnica como manifestação de indisciplina, principalmente por ser uma transgressão a regras e limites estabelecidos (C3), pois, segundo um inspetor de alunos, é preciso *“seguir as normas da escola”*.

Mentir para o professor é também para quatro membros da equipe técnica um comportamento indisciplinado. Três deles julgaram alegando ser essa atitude uma *“falta de respeito”* (de acordo com a diretora da escola). Vê-se, portanto, que a avaliação deles remete a traços do comportamento moral do aluno (C2), considerando, pois, os aspectos normativos como critério de julgamento.

Quanto aos aspectos ligados à preservação da escola, verificou-se que dois membros da equipe técnica não julgaram indisciplina sujar a sala de aula. Para um inspetor de alunos, por exemplo, se o aluno *“não está acostumado a viver em um local limpo, ele nem percebe que está sujando, para ele tudo é normal”*. Para a coordenadora pedagógica, não é indisciplina *“desde que ele limpe depois. A atividade pode implicar na sujeira, mas os alunos devem deixar a sala como encontraram”*. Nas duas justificativas percebe-se ora a idéia de hábito com a sujeira, ora a idéia de necessidade para o desenvolvimento de determinadas atividades (C5). Por outro lado, para três membros da equipe técnica, é indisciplina sujar a sala de aula e, para quatro, sujar a escola. Esse julgamento foi embasado tanto em aspectos normativos quanto em aspectos valorativos. Assim, sujar *“é um desrespeito”* (C2) e é, também, falta de educação, ou seja, ausência de regras e limites (C3).

Quanto ao roubo (seja de objetos da escola ou dos colegas), todos os membros da equipe técnica julgaram ser uma manifestação de indisciplina por se tratar principalmente de uma infração, ou seja, um desrespeito às regras estabelecidas (C3), e por se traduzir numa ação que remete ao comportamento moral do aluno (C2). Sendo assim, também *“é um desrespeito”* (conforme indica a coordenadora pedagógica).

Dar resposta agressiva, ameaçar, bater e matar, comportamentos avaliados pela maioria do corpo técnico-administrativo como manifestação de indisciplina, foram julgados a partir dos aspectos mais considerados pela equipe técnica em todas as suas análises: a ausência de traços do comportamento moral do aluno (C2) e a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos

(C3), prevalecendo, assim, a idéia de que *“um tem de respeitar o outro e não enfrentá-lo”* (de acordo com o depoimento de um inspetor de alunos).

No que tange à avaliação feita pelo **corpo discente**, pôde-se verificar que não prestar atenção na aula (para 79% dos alunos) e não fazer as atividades propostas pelo professor (para 69%) são, sim, indisciplina. Os alunos argumentaram que *“tem de prestar atenção nas matérias para, quando crescer, ter um bom futuro”* e, além do mais, estão *“na escola para fazer as atividades”* sugerindo, principalmente, que esses comportamentos implicam, respectivamente, em obstáculo ao desenvolvimento da aula e ao funcionamento da escola (C1) e ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3). Observa-se, pois, que, quando a passividade diante das atividades escolares é avaliada independentemente do comportamento que esse aluno manifesta ao não produzir, ou seja, quando é avaliada independentemente das conseqüências dessa improdutividade (*“ficar quieto”* ou *“tumultuar”*), os alunos julgam-na como indisciplina porque, para eles, o fato de não se fazer as atividades escolares revela ausência de aproveitamento escolar e ausência de regras e limites. Neste caso, além da dimensão valorativa pesam, na avaliação dos alunos, questões de cunho pedagógico ou técnico-pedagógico.

Cabular aula foi considerado por 48% dos alunos como indisciplina e por 45% como não sendo um comportamento indisciplinado. Para os primeiros, cabular aula é indisciplina porque, além de comprometer a aprendizagem, configurando-se em obstáculo ao desenvolvimento da aula (C1), é uma desobediência às regras estabelecidas (C3). É considerado, também, como um traço do comportamento moral do aluno (C2), conforme diagnosticado no seguinte depoimento: *cabular aula é indisciplina “porque é feio e, ainda por cima, vai virando maloqueiro”*. Para 62% daqueles que não julgaram indisciplina cabular aula, esse comportamento é uma expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5), como explicitamente colocado, por exemplo, por dois alunos: *cabular aula não é indisciplina “porque ninguém agüenta 6 horas na*

*sala de aula*” (aqui indicando ao mesmo tempo necessidade e dificuldade) e *“porque se eu não quiser ficar na aula eu vou embora mesmo”* (aqui valorizando a idéia de direito à decisão).

O ato de mentir para o professor, considerado pela maioria dos alunos (62%) como sendo indisciplina, foi julgado por 61% destes alunos como uma transgressão moral (C2). Alguns depoimentos ilustram bem essa idéia: *“porque é feio mentir”* e *“porque quando mentimos estamos enganando a nós mesmos”*. Por outro lado, entre aqueles que não julgaram indisciplina mentir, foram encontrados depoimentos em que o aluno diz não poder dizer a verdade ou, ainda, ter vergonha de dizê-la, o que parece ser uma atitude de auto-proteção relacionada ao limite necessário para garantir a própria intimidade (De La Taille, 1998).

Sujar a sala de aula (para 76%) ou a escola (para 62%) são atitudes indisciplinadas, principalmente porque são consideradas transgressões a regras e limites (C3). Para um aluno, *“se a gente não suja a nossa casa, não devemos sujar a escola”*. Roubar a escola também denota ausência ou desobediência a regras e a limites estabelecidos (C3) porque *“é um objeto que”*, segundo os próprios alunos, *“não pertence a eles”*. Este comportamento, considerado como manifestação de indisciplina por 66% dos alunos, também foi julgado a partir de critérios morais (C2) por se tratar de uma atitude condenável, conforme enfatiza este depoimento: *“é a pior coisa que você faz”*.

O curioso é que roubar outro aluno foi uma atitude aceita por um número significativo de alunos: 41% da classe considera que esse não é um comportamento que caracteriza indisciplina, principalmente porque é, muitas vezes, uma resposta ao comportamento do outro (C6). Um aluno declarou: porque haveria de ser indisciplina roubar o meu colega se *“ele também me rouba”*? Os 52% que consideraram indisciplina roubar o colega concordaram com o aspecto considerado no julgamento de outras transgressões: é ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3).

Dar resposta agressiva a outro aluno é, também, um comportamento considerado, pela maioria dos alunos que não o julgaram como manifestação de indisciplina (79%), como uma resposta ao comportamento alheio (C6). Um aluno declarou, por exemplo: *“eles também dão resposta agressiva para mim. Se eu não respondo, eu apanho”*.

Por outro lado, ameaçar, bater e matar foram atitudes consideradas indisciplinadas pela maioria dos alunos (59%, 59% e 69% respectivamente). Para eles isso revela desrespeito (C2) e falta de educação (C3).

De um modo geral, as respostas do corpo docente diferenciam-se das dos outros dois grupos em alguns aspectos significativos. Por exemplo, não prestar atenção na aula e não fazer as atividades propostas foram atitudes consideradas não-indisciplina apenas pelos professores. Isso poderia causar certo espanto especialmente porque, ao caracterizar o comportamento do aluno disciplinado, os professores alegaram que o aluno disciplinado é aquele que se empenha e se interessa pelas atividades escolares, além de ser aquele que participa da aula questionando. Entretanto, quando avaliaram comportamentos julgando-os como indisciplinados ou não, julgaram a passividade diante das atividades escolares como não-indisciplina. Isso só faz sentido quando analisamos as justificativas apresentadas. O argumento de uma das professoras ilustra bem o critério adotado para esse julgamento: *“muitas vezes acontecem problemas que os impedem de fazer as atividades. Precisamos saber o que se ‘passa’, analisar a situação e depois julgar”*, revelando, portanto, a idéia de dificuldade ou, até, necessidade do aluno (C5).

Outra situação em que os professores discordam dos demais grupos e que, avaliada isoladamente, causaria espanto maior, está relacionada à idéia defendida por seis dos oito docentes que participaram da pesquisa: mentir para o professor não é indisciplina. Para a maioria deles, não é mesmo, porque é um desvio de personalidade, é uma atitude que demonstra falta de caráter (C4).

A equipe técnica, por sua vez, só difere dos outros grupos quando, em sua maioria (quatro dos cinco membros envolvidos neste trabalho), afirma que dar resposta agressiva a outro aluno é indisciplina, ao contrário dos alunos e professores, que não consideram tal comportamento como indisciplinado (pelos motivos já indicados). A equipe técnica afirma ser este um comportamento indisciplinado, argumentando que é uma manifestação de desrespeito em relação ao próximo (C2).

Uma análise geral da avaliação feita por esses três grupos permite verificar que a equipe técnica foi mais rigorosa julgando, em sua maioria, apenas três comportamentos como não-indisciplinados (conversar, andar na sala de aula e mentir para outro aluno), seguida pelos alunos, que elegeram somente quatro comportamentos como não-indisciplinados (dar resposta agressiva a outro aluno, além dos três indicados pela equipe técnica). Os professores, por sua vez, foram os mais condescendentes ao avaliarem como não-indisciplinados sete comportamentos (não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas pelo professor, mentir para o professor, além dos comportamentos já indicados pela equipe técnica e pelos alunos).

Os critérios mais utilizados pelos três grupos na avaliação dos comportamentos julgados como indisciplinados foram os considerados como: obstáculos ao desenvolvimento da aula e ao funcionamento da escola (C1); manifestação de características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2); e resultado da ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3). Porém, a diferença entre os grupos esteve na ênfase dada para cada um desses critérios. A equipe técnica valorizou muito mais os traços do comportamento moral do aluno (C2) e a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3). Por sua vez, os professores e os alunos consideraram, muito mais, o aspecto valorativo contido na ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3). Os professores, entretanto, consideraram muito

pouco os aspectos normativos contidos nas características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2), diferentemente dos alunos.

No que tange aos critérios mais freqüentemente adotados para justificar a avaliação dos comportamentos julgados como não-indisciplinados, observou-se que somente os professores mencionaram com freqüência significativa os traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Por outro lado, os alunos, ao justificarem a avaliação de determinados comportamentos como não-indisciplina, apresentaram com freqüência significativa a idéia de que se responde ao comportamento do professor ou ao ambiente (C6) – critério que foi adotado de maneira considerável apenas por eles –, mas utilizaram, além desse, o critério que considera a expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5), justificativa empregada, também, com maior freqüência pela equipe técnica.

### 2.3. A natureza dos comportamentos avaliados na compreensão do significado da indisciplina para os três grupos, de acordo com o tipo de transgressão que representam

Entendendo o comportamento indisciplinado como a manifestação de transgressão às regras, optou-se por avaliar os comportamentos julgados ou não como manifestação de indisciplina considerando a natureza da transgressão subentendida em cada grupo de comportamentos. Para isso, os comportamentos em avaliação foram agrupados de forma a esclarecer melhor o significado da indisciplina para os três grupos. Conversar, gritar, andar e correr na sala de aula, por exemplo, são comportamentos de natureza ativa; portanto, foram agrupados como transgressões ativas (T1). Não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas pelo professor e cabular aula são consideradas, ao contrário, transgressões passivas ou de fuga (T2). Mentir para o professor e para outros alunos e roubar o colega se configuram em transgressões envolvendo

valores éticos (T3). Sujar a sala de aula e a escola, quebrar e/ou roubar objetos pertencentes à escola são consideradas, por sua vez, transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (T4). Por fim, comportamentos tais como dar resposta agressiva ao professor ou a outros alunos, ameaçar o professor ou outro aluno, bater no professor ou no colega, matar outro aluno foram agrupados em transgressões envolvendo violência oral ou corporal (T5).

Considerando, então, a natureza da transgressão implícita nos comportamentos avaliados, os resultados foram agrupados para que se pudesse analisar, inicialmente, independentemente do critério de julgamento adotado, os tipos de transgressões que foram consideradas como manifestação de indisciplina para os três grupos de sujeitos da pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Transgressões julgadas pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos como manifestação ou não de indisciplina<sup>11</sup>.

Transgressões Grupos de Sujeitos	1 Transgressões ativas	2 Transgressões passivas ou de fuga	3 Transgressões envolvendo valores éticos	4 Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico	5 Transgressões envolvendo violência oral ou corporal
<b>Professores</b>	Sim (55%) Não (45%)	Não (75%)	Não (71%)	Sim (59%) Não (41%)	Sim (52%) Não (48%)
<b>Equipe Técnica</b>	Sim (60%) Não (40%)	Sim (67%)	Sim (73%)	Sim (85%)	Sim (86%)
<b>Alunos</b>	Sim (55%) Não (41%)	Sim (66%)	Não (49%) Sim (44%)	Sim (69%)	Sim (58%)

Para a maioria dos professores, dos membros da equipe técnica e dos alunos, as transgressões ativas (T1), as transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (T4) e as envolvendo violência oral ou corporal (T5) são consideradas como manifestação de indisciplina

<sup>11</sup> **Legenda das cores:**

Vermelho: Transgressões avaliadas como manifestações de indisciplina na opinião da maioria dos professores, da equipe técnica e dos alunos,  
Rosa: resposta diferenciada entre os grupos.  
Azul: empate ou empate técnico entre as avaliações positivas e negativas.

(Quadro 2), embora perceba-se, pelos dados, que, para certos tipos de transgressões, a avaliação feita pelos agentes educativos não é homogênea. No que diz respeito às transgressões passivas ou de fuga (T2), se tomada como referência a maioria (mais de 50%), há diferenças entre os grupos: apenas a maioria dos alunos (66%) e da equipe técnica (67%) as consideraram como expressão de indisciplina. Em relação às transgressões envolvendo valores éticos (T3), somente a equipe técnica, considerada em sua maioria (73%), as julgou como manifestação de indisciplina.

A análise desses cinco tipos gerais de transgressões, implícitos nos comportamentos julgados como indisciplinados ou não-indisciplinados, articulada à análise das respostas de acordo com os diferentes critérios adotados na avaliação realizada pelos três grupos, permite não apenas identificar melhor, neste momento, as transgressões consideradas pelos agentes educativos envolvidos na pesquisa como manifestações de indisciplina, mas também os aspectos considerados por eles como relevantes para o julgamento da transgressão, como configurando ou não indisciplina.

Ao recuperar-se os argumentos empregados pelos três grupos para os julgamentos, verifica-se que, embora os comportamentos avaliados sejam percebidos como transgressões à ordem, o seu significado, enquanto manifestação ou não de indisciplina, para cada grupo, depende não apenas dos critérios de avaliação como também da natureza da transgressão expressa pelos comportamentos avaliados. Assim, o cruzamento dessas duas informações permite esclarecer melhor o significado da indisciplina para cada grupo de sujeitos (Quadros 3, 4 e 5).

Quadro 3 - Avaliação dos comportamentos como indisciplina ou não-indisciplina, de acordo com os critérios empregados pelos professores, segundo a natureza das transgressões.

Natureza da Transgressão*		COMPORTAMENTOS AVALIADOS																			
		Sim (Indisciplina)										Não (Não Indisciplina)									
		1		2		3		4		5		1		2		3		4		5	
		Transgressões ativas		Transgressões passivas ou de fuga		Transgressões envolvendo valores éticos		Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		Transgressões envolvendo violência oral ou corporal		Transgressões ativas		Transgressões passivas ou de fuga		Transgressões envolvendo valores éticos		Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		Transgressões envolvendo violência oral ou corporal	
Critérios de Julgamento*	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	
	1.Obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1)	7	32%	0	0%	1	14%	1	5%	5	17%	1	6%	1	6%	3	18%	0	0%	0	0%
2.Características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2)	3	14%	0	0%	1	14%	1	5%	4	14%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
3.Ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3)	9	41%	4	100%	3	43%	14	74%	14	48%	0	0%	1	6%	1	6%	4	31%	9	33%	
4.Traços de personalidade ou de caráter desviante(C4)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	33%	4	22%	10	59%	7	54%	7	26%	
5 - Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	44%	11	60%	1	6%	0	0%	3	11%	
6 - Respostas ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
7 - Respostas às circunstâncias ou às pessoas (C7)	2	9%	0	0%	1	14%	1	5%	0	0%	2	11%	1	6%	0	0%	0	0%	1	4%	
8 - Respostas evasivas ou indiscriminadas (C8)	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
9 - Em branco (C9)	0	0%	0	0%	1	14%	2	11%	6	21%	0	0%	0	0%	2	12%	2	15%	7	26%	
TOTAL	22	100%	4	100%	7	99%	19	100%	29	100%	18	100%	18	100%	17	101%	13	100%	27	100%	

\* A descrição dos comportamentos que compõem cada tipo de transgressão, caracterizando a sua natureza, encontra-se nas páginas 60 e 61.

\* A descrição das categorias empregadas para o julgamento encontra-se nas páginas 143 a 161.

Entre os **professores** (Quadro 3), a concepção de indisciplina não se caracteriza de forma homogênea. Os dados demonstram, por exemplo, que somente as transgressões passivas ou de fuga e as transgressões envolvendo valores éticos são avaliadas, pela maioria dos professores, como não-indisciplina. No caso específico das transgressões passivas ou de fuga, a maioria dos argumentos (60%) vai em direção à idéia de que tais transgressões expressam necessidades e/ou dificuldades do aluno (C5). Por outro lado, com relação às transgressões envolvendo valores éticos, 59% das justificativas mencionaram traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Assim, a passividade, o roubo e a mentira expressam, em algumas circunstâncias, a necessidade e a dificuldade do aluno e, em outras, a falta de caráter deles. Nos dois casos – C4 e C5 – as transgressões não são julgadas como indisciplina, mas são julgadas como inadequações, refletindo problemas de caráter ou de aprendizagem atribuídos aos alunos.

A avaliação das demais transgressões dividiu a opinião dos professores, pois apenas pouco mais da metade as avaliou como sendo manifestação de indisciplina. Quanto às transgressões ativas, nota-se que 55% das avaliações realizadas pelos professores consideram-nas como indisciplina e 45% como não-indisciplina. Quarenta e um por cento das justificativas apresentadas pelos que as julgaram ser indisciplina expressam, na verdade, a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3); 32% dos argumentos referem-se a estas transgressões como obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1). De acordo com esse raciocínio, gritar ou correr foram indicadores de indisciplina para pouco mais da metade dos professores, ora porque são considerados como transgressão às regras ou pura falta de limites, ora porque são comportamentos que atrapalham a aula. Por outro lado, quase metade dos docentes (45%) não considera as transgressões ativas como indisciplina, argumentando ser, de acordo com 44% dos argumentos empregados, uma expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5); de acordo com 33% dos argumentos, manifestação de traços de personalidade ou de

caráter desviante (C4). Neste caso, conversar e andar podem ser considerados necessidade ou hábito do aluno, mas, às vezes, podem indicar também uma falta de respeito já incorporada pelos alunos, tornando-se assim um traço da própria personalidade.

Quanto às transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico, foram consideradas indisciplina em 59% das avaliações e não-indisciplina em 41%, outro indicador que revela claramente a heterogeneidade dos professores na concepção de indisciplina. Ao justificarem as avaliações que consideram essas transgressões como manifestação de indisciplina, a maioria dos argumentos (74%) enfatizou o aspecto valorativo, destacando, aqui, a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3) como critério principal de avaliação. Neste sentido, sujar o espaço escolar, quebrar ou roubar a escola foram considerados, por grande parte dos professores, como falta de educação e de limites. Argumento também presente em 31% das justificativas apresentadas pelos que julgaram tais transgressões como não-indisciplina. Neste caso, quebrar, roubar ou sujar a escola foram considerados comportamentos inadequados, ou seja, *“não é indisciplina, é falta de educação mesmo”*, conforme o argumento de grande parte dos professores. Entretanto, o argumento mais freqüente (54%) foi aquele ligado aos traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Neste caso, então, sujar, quebrar ou roubar não são indisciplina, são falta de caráter ou desvio de personalidade.

Por fim, a avaliação de transgressões envolvendo violência oral ou corporal também dividiu a opinião dos professores. No entanto, embora 52% tenham considerado esse tipo de transgressão como indisciplina e 48% como não-indisciplina, o critério mais adotado nas duas avaliações foi o mesmo: ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3), presente em 48% dos argumentos empregados no julgamento dos comportamentos como indisciplina e em 33% dos argumentos empregados para considerá-los como não-indisciplina. Assim, ameaçar, bater ou matar, sendo ou não avaliados como indisciplina, não foram considerados como comportamentos adequados, mas foram, também,

avaliados como manifestação de transgressões às regras e aos limites. Aqui vale uma observação: embora esses índices não atinjam metade do grupo de professores, são indicadores significativos porque, ao avaliarem as transgressões envolvendo violência oral ou corporal, os professores, em muitas circunstâncias, deixaram suas justificativas em branco (21% para questões julgadas como indisciplina e 26% para as julgadas como não-indisciplina). Isso pode indicar certo receio por parte deles em discutir transgressões mais violentas como bater e, até, matar. O julgamento da inadequação destes comportamentos pode ser verificado, também, quando se nota que, para justificar a classificação como não-indisciplina, 26% dos argumentos se referem a traços de personalidade ou de caráter desviante (C4), colocando as transgressões violentas como manifestação de desvio de personalidade ou de caráter.

Quadro 4 - Avaliação dos comportamentos como indisciplina ou não-indisciplina, de acordo com os critérios empregados pela equipe técnica, segundo a natureza das transgressões.

COMPORTAMENTOS AVALIADOS																						
Natureza da Transgressão <sup>o</sup>	Sim (Indisciplina)										Não (Não Indisciplina)											
	1 Transgressões ativas		2 Transgressões passivas ou de fuga		3 Transgressões envolvendo valores éticos		4 Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		5 Transgressões envolvendo violência oral ou corporal		1 Transgressões ativas		2 Transgressões passivas ou de fuga		3 Transgressões envolvendo valores éticos		4 Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		5 Transgressões envolvendo violência oral ou corporal			
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1)	5	33%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2. Características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2)	5	33%	3	30%	6	55%	7	41%	13	43%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3)	4	27%	5	50%	3	27%	10	59%	4	13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
4. Traços de personalidade ou de caráter desviante (C4)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	50%	0	0%	1	25%		
5 - Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5)	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	7	70%	4	80%	2	50%	3	100%	2	50%		
6 - Respostas ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%		
7 - Respostas às circunstâncias ou às pessoas (C7)	1	7%	0	0%	1	9%	0	0%	3	10%	3	30%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
8 - Respostas evasivas ou indiscriminadas (C8)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
9 - Em branco (C9)	0	0%	0	0%	1	9%	0	0%	9	30%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>30</b>	<b>99%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>		

<sup>o</sup> A descrição dos comportamentos que compõem cada tipo de transgressão, caracterizando a sua natureza, encontra-se nas páginas 60 e 61.

\* A descrição das categorias empregadas para o julgamento encontra-se nas páginas 143 a 161.

Entre os membros da **equipe técnica** (Quadro 4), verificaram-se opiniões menos heterogêneas. Em primeiro lugar, porque todas as transgressões avaliadas foram consideradas, pela maioria deles, como manifestação de indisciplina. Apenas as transgressões ativas dividiram um pouco os membros da equipe técnica. Sessenta por cento dos comportamentos ativos foram avaliados como indisciplina por três razões principais: por se tratar de obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola – C1 – (33%), por ser traço do comportamento moral do aluno – C2 – (33%) e por representar ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos – C3 – (27%). Essa parcela da equipe técnica considerou, portanto, que conversar, gritar ou correr é indisciplina ou porque atrapalha a aula, ou porque é falta de respeito, ou, ainda, porque é falta de limites. Os outros 40% dos comportamentos ativos julgados como não-indisciplina foram considerados (70% dos argumentos) expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5). Novamente, vê-se aqui a idéia de que conversar e andar, às vezes, fazem parte das necessidades dos alunos.

As demais transgressões (passivas ou de fuga; envolvendo valores éticos; agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico e envolvendo violência oral ou corporal) foram todas consideradas, pela grande maioria dos membros da equipe técnica (67%; 73%; 85% e 86% respectivamente), como manifestação de indisciplina. Para eles, as principais razões sempre estavam entre os traços do comportamento moral do aluno (C2) e a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3). Nas transgressões passivas ou de fuga e nas transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico, foram consideradas primeiro as questões de ordem valorativa – C3 – (respectivamente, 50% e 59% dos argumentos) e, em segundo lugar, as questões de ordem normativa – C2 – (respectivamente, 30% e 41%). Por outro lado, nas transgressões envolvendo valores éticos, vê-se um julgamento inverso: primeiro citam-se os aspectos normativos – C2 – (com 55% dos argumentos) e depois, os valorativos – C3 –

(com 27% dos argumentos). As transgressões por meio de violência oral ou corporal, especificamente, foram avaliadas considerando, de forma bastante significativa, os aspectos morais – C2 – (43% dos argumentos). Em porcentagem representativa (30%), verificou-se um número bastante acentuado de respostas em branco, situação encontrada também entre os professores. Talvez isso se deva ao receio ou à insegurança de avaliar comportamentos com o grau de agressividade inerente aos apresentados neste momento.

Quadro 5 - Avaliação dos comportamentos como indisciplina ou não-indisciplina, de acordo com os critérios empregados pelos alunos, segundo a natureza das transgressões.

Natureza da Transgressão		COMPORTAMENTOS AVALIADOS																			
		Sim (Indisciplina)										Não (Não Indisciplina)									
		1 Transgressões ativas		2 Transgressões passivas ou de fuga		3 Transgressões envolvendo valores éticos		4 Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		5 Transgressões envolvendo violência oral ou corporal		1 Transgressões ativas		2 Transgressões passivas ou de fuga		3 Transgressões envolvendo valores éticos		4 Transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico		5 Transgressões envolvendo violência oral ou corporal	
FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1.Obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1)		18	23%	29	51%	0	0%	7	9%	0	0%	3	5%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%
2.Características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2)		20	25%	5	9%	17	46%	8	10%	39	35%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3.Ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3)		35	44%	15	26%	13	35%	55	69%	33	30%	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
4.Traços de personalidade ou de caráter desviante(C4)		0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	11%	2	3%
5 - Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5)		0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	26	43%	12	46%	7	16%	12	43%	4	5%
6 - Respostas ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6)		0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	7%	1	4%	23	52%	0	0%	46	61%
7 - Respostas às circunstâncias ou às pessoas (C7)		2	2%	0	0%	2	5%	3	4%	2	2%	5	8%	1	4%	1	2%	0	0%	7	9%
8 - Respostas evasivas ou indiscriminadas (C8)		2	2%	5	9%	3	8%	3	4%	19	17%	16	27%	4	15%	5	11%	10	36%	9	12%
9 - Em branco (C9)		3	4%	3	5%	2	5%	4	5%	19	17%	5	8%	6	23%	8	18%	3	11%	7	9%
TOTAL		80	100%	57	100%	37	99%	80	101%	112	101%	60	100%	26	100%	44	99%	28	101%	76	100%

\* A descrição dos comportamentos que compõem cada tipo de transgressão, caracterizando a sua natureza, encontra-se nas páginas 60 e 61.

\* A descrição das categorias empregadas para o julgamento encontra-se nas páginas 143 a 161.

Entre os **alunos** (Quadro 5), observou-se certa disparidade na avaliação das transgressões ativas e das transgressões envolvendo valores éticos. O primeiro grupo (transgressões ativas) foi considerado como indisciplina em 55% dos comportamentos avaliados e não-indisciplina em 41%. Quarenta e quatro por cento dos argumentos empregados na avaliação que julgou esse tipo de transgressão como indisciplina referiam-se à ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3), 25% a traços do comportamento moral do aluno (C2) e 23% aos obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1). Dessa forma, para uma parcela dos alunos, andar e gritar na sala de aula são indisciplina, assim como para a maioria dos membros da equipe técnica, ou porque são uma transgressão às regras, ou porque são um desrespeito ou, ainda, porque atrapalham a aula. Por outro lado, ao julgar tais comportamentos como não-indisciplina, a justificativa mais empregada (43%) foi a de que andar e falar são, na verdade, uma expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5). Porém, em relação ao segundo grupo (transgressões envolvendo valores éticos), em que se observou também uma heterogeneidade de opinião entre os alunos, constatou-se que 49% dos comportamentos avaliados não foram considerados indisciplina por pouco mais da metade destes alunos (52%) por julgarem tratar-se de uma resposta ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6). Assim, rouba-se ou mente-se porque o outro também rouba e mente. Entretanto, 44% dos comportamentos envolvendo valores éticos como critério de avaliação foram julgados indisciplina por tratar-se de desrespeito, neste caso, de natureza moral – C2 – (em 46% dos argumentos empregados) ou por ser falta de educação e de limites – C3 – (em 35% dos argumentos apresentados).

A opinião dos alunos, no que tange aos outros três tipos de transgressões (passivas ou de fuga; agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico; e as envolvendo violência oral ou corporal), é mais homogênea. Todas elas foram consideradas pela maioria como indisciplina. A ausência ou desobediência a regras e/ou a limites – C3 – foi um argumento que apareceu numa proporção representativa nas justificativas adotadas durante a

avaliação de todas essas transgressões. Assim, não participar, sujar e agredir são sempre avaliados como transgressões às regras. Porém, na avaliação das transgressões passivas ou de fuga, prevaleceram (51%) os argumentos referentes aos obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1); na avaliação das transgressões envolvendo violência oral ou corporal, prevaleceram (35%) argumentos baseados em traços do comportamento moral do aluno (C2). Dessa forma, para os alunos, não participar implica, principalmente, em ausência de aproveitamento escolar e/ou obstáculo ao desenvolvimento da aula, e agredir é considerado, acima de tudo, um desrespeito ao próximo.

Em síntese, observa-se que a **equipe técnica** e os **alunos** julgaram de forma bem mais homogênea as transgressões de diferentes natureza como manifestações de indisciplina. Parece que eles têm mais clareza, enquanto grupo, de quais são os comportamentos indisciplinados. As justificativas evidenciam os aspectos éticos (C3) e morais (C2) no julgamento de praticamente todos os comportamentos avaliados por eles. Somente as transgressões ativas dividem estes dois grupos – o da equipe técnica e o dos alunos – considerando, no julgamento da indisciplina, além do ético (C3) e do moral (C2), também o aspecto pedagógico (C1). As transgressões envolvendo valores éticos, em particular, dividiram os alunos. Embora considerem os aspectos éticos (C3) e morais (C2) na avaliação da indisciplina, alegaram que, muitas vezes, roubar ou mentir não são indisciplina porque são respostas ao comportamento do outro (C6), ou seja, roubar ou mentir pode ser um comportamento normal porque todo mundo rouba e mente.

Os **professores**, por sua vez, embora tenham alegado a existência de indisciplina na escola, parecem mais indecisos, enquanto grupo, ao identificar os comportamentos indisciplinados. O julgamento das transgressões ativas; agressivas, destrutivas ou invasivas em relação ao ambiente físico e das envolvendo violência oral ou corporal dividiu a opinião deles. É possível observar que quase metade as julga como não caracterizando indisciplina. Por outro lado,

as transgressões passivas ou de fuga e as envolvendo valores éticos, que tiveram um julgamento mais homogêneo entre os professores, não são consideradas como manifestação de indisciplina pela maioria deles. Quando julgam indisciplina determinada transgressão, predominam alegações relacionadas à ausência de regras (C3), considerando, no julgamento da indisciplina, muito mais os aspectos valorativos. Entretanto, é preciso esclarecer que, ao julgar o comportamento como não caracterizando indisciplina, os professores não estão julgando-o adequado. Na maioria dessas circunstâncias, são consideradas a necessidade ou dificuldade do aluno (C5), a ausência de regras e de limites (C3) ou, principalmente, a existência de problemas de caráter ou desvios de personalidade (C4). Assim, parece mais clara a ambivalência do professor no julgamento da indisciplina: reconhecem-na como presente no cotidiano escolar, reconhecem-na como um obstáculo ao próprio trabalho, entretanto julgam os comportamentos muito mais pela sua inadequação do que como indicador de indisciplina.

#### 2.4. O significado da indisciplina: uma análise dos argumentos

A consideração do sentido atribuído aos vários argumentos apresentados permitiu classificá-los em categorias, cujo significado pode ser melhor apreendido numa análise qualitativa dos argumentos que aparecem em cada categoria.

Além das respostas evasivas (enquadradas na categoria C8<sup>12</sup>) e

<sup>12</sup>Estas foram respostas que parecem indicar a dificuldade do informante diante da(s) questão(ões) proposta(s), ou por não compreendê-la(s) ou por não querer envolver-se com a temática a que ela(s) remete(m). Assim, todas as respostas (tanto as que consideram as transgressões como comportamentos indisciplinados quanto as que as consideram como comportamentos não-indisciplinados) que denotam fuga (não sei, não acho etc.) ou incompreensão da questão foram enquadradas nesta categoria, conforme os exemplos: conversar na sala de aula não é indisciplina porque "*conversa não é sinônimo de indisciplina, pelo menos no dicionário*" (fala de um professor); correr na sala de aula não é indisciplina porque "*não tenho nada a declarar*" (fala de um aluno); não fazer as atividades propostas pelo professor é indisciplina "*porque sim*" (fala de um aluno); um aluno matar outro aluno é indisciplina porque "*é uma das faces da indisciplina*" (fala de um professor); entre outros.

das respostas em branco (consideradas como categoria C9<sup>13</sup>), os argumentos empregados pelos três grupos para justificar a avaliação dos comportamentos como sendo ou não manifestação de indisciplina destacam, como citado anteriormente, sete aspectos distintos: obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1); traços do comportamento moral do aluno (C2); ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3); traços da personalidade e/ou de caráter desviante (C4); expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5); respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente (C6); e respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento (C7).

Na maioria das vezes, o mesmo comportamento foi avaliado ora como indisciplina, ora como não-indisciplina, dependendo do contexto, revelando a relatividade dos critérios utilizados para os julgamentos e as dificuldades para definir esses conceitos. Tais critérios levaram em conta não apenas o comportamento em si (enquanto traço ou característica do desenvolvimento do aluno), mas também os contextos (sala de aula/escola; moralidade/personalidade) tomados como referência para caracterizar ou não a transgressão como indisciplina.

A apreensão dos sentidos contidos em cada um desses argumentos permite compreender melhor os aspectos relacionados ao significado da indisciplina para esses agentes educativos, indicando as dimensões consideradas mais relevantes na avaliação das manifestações transgressivas dos alunos na escola. Assim, que sejam observadas as peculiaridades de cada um desses argumentos.

---

<sup>13</sup> Nesta categoria encontram-se todas as questões que não foram respondidas. Embora os comportamentos transgressivos tenham sido julgados como não-indisciplinados ou indisciplinados, não foram apresentadas as justificativas para tais julgamentos, talvez por indiferença ou fuga diante da problemática ou, simplesmente, por recusa a responder à pergunta.

#### 2.4.1. Obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1)

Considerar a indisciplina como obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola implica considerar a disciplina como condição necessária à aprendizagem. Nesse sentido, indisciplina seria tudo o que atrapalha o andamento da aula ou o funcionamento da escola, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. O critério adotado não é o comportamento em si mesmo, mas o seu efeito sobre o andamento da aula ou no funcionamento da escola.

Observa-se que esse foi um argumento utilizado tanto para julgar o comportamento como não-indisciplinado quanto para julgá-lo como indisciplinado, conforme os exemplos:

##### **Comportamentos não-indisciplinados:**

- não prestar atenção na aula não é indisciplina “... *mas não deve atrapalhar o andamento da aula*” (fala de um inspetor de alunos);
- não fazer as atividades propostas pelo professor não é indisciplina “*porque nós nunca vamos aprender nada mesmo*” (fala de um aluno);
- andar na sala de aula não é indisciplina “*porque não incomoda ninguém*” (fala de um aluno).

##### **Comportamentos indisciplinados:**

- conversar na sala de aula é indisciplina “*porque atrapalha os outros alunos*” (fala de um aluno);
- um aluno bater em outro aluno é indisciplina “*porque atrapalha a aula desviando, com isso, a atenção dos alunos e interrompendo a explicação do professor*” (fala de um professor);
- gritar na sala de aula é indisciplina “*porque atrapalha a aula*” (fala de um aluno); “*porque, na sala de aula, é preciso ficar em silêncio para poder aprender mais*” (fala de outro aluno).

Os alunos forneceram, ainda, respostas que denotam uma correlação entre o comportamento indisciplinado praticado hoje e o desempenho deles amanhã, comprometendo o seu próprio futuro: não prestar atenção na aula é indisciplina *“porque se não prestar atenção agora, no futuro não vai ser nada”*; *“porque não aprende nada e não consegue trabalhar, porque precisa de estudos para trabalhar”*; *“porque vai ser burro e não vai arrumar emprego”*.

A indisciplina, nesse caso, aparece como elemento desarticulador do processo de ensino-aprendizagem. Implica, de acordo com os depoimentos, na perda do conhecimento. Aquino (1996), quando discute a problemática da indisciplina, faz um raciocínio inverso. Em vez de colocar a indisciplina como obstáculo ao conhecimento, discute as possibilidades do conhecimento guiar o comportamento.

Isto significa que o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento. 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. (p. 51).

O físico Stephen Hawking (apud Aquino, 1996) estabelece uma relação entre ciência e moralidade colocando o conhecimento como aquilo que pode guiar o comportamento moral. É, portanto, a formação científica, a aquisição do conhecimento que pode implicar na *“... transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem...”* (Aquino, 1996, p. 51). Situação inversa da apresentada pelos agentes educativos, em especial pelos professores, que colocam a ordem como condição para a ciência.

Outros autores (entre eles Passos, 1996) não negam a necessidade da disciplina, mas a secundarizam denunciando o excessivo esforço das escolas para que a ordem seja mantida sem a menor reflexão sobre o significado das manifestações transgressivas dos alunos, sem sequer questionar essa situação como uma possível expressão de resistência (Dias da Silva, 1997),

sem refletir sobre suas próprias responsabilidades, sem cogitar a possibilidade da indisciplina ser resultado daquilo que a própria escola produz (Passos, 1996). Um exemplo disso é o depoimento de uma professora que, impelida a refletir sobre a relação entre o que escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela, declarou:

*“... não há relação alguma. A escola na verdade está procurando mostrar o melhor caminho. E está cercando esse aluno de bons... ahn... de cuidados até especiais. Não acho que a falha é da escola, não”.*

Esse discurso procura eximir a escola de qualquer responsabilidade pelas manifestações transgressivas dos alunos. Na verdade, ao identificar esse aspecto da questão, não se quer condenar a escola e atribuir a ela toda a responsabilidade pelos descaminhos da educação, nem se quer ao menos negar as dificuldades pedagógicas decorrentes da indisciplina dos alunos. Apenas se coloca em discussão a concepção de indisciplina enquanto obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. Embora seja realmente uma dificuldade trabalhar diante do tumulto, do corre-corre e da tagarelice dos alunos, talvez fosse o caso de se rever exatamente essa concepção de disciplina como o silêncio e a imobilidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa é uma concepção questionável, criticada inclusive por docentes. Embora tenha sido diagnosticada entre os professores a tendência de se colocar a indisciplina como obstáculo ao próprio trabalho, essa concepção de disciplina, intransigente e arcaica, parece já ter sido superada por muitos profissionais da área:

*“o que é um aluno disciplinado? É o quieto, apático e sonolento? O não suportar o ativo leva ao desrespeito e à indisciplina. A rebeldia é uma forma de auto-afirmação, de formação de caráter e os exageros sempre existiram”* (depoimento de um dos professores).

Ao se constatar que a indisciplina é tratada como obstáculo ao trabalho pedagógico, vê-se que a disciplinarização no ensino parece ser ainda vista, ao menos no campo conceitual, como um meio para que o ensino possa acontecer e não um produto do processo de ensino. Por essa lógica, a disciplina só pode ser mantida pela coação (mecanismo tradicionalmente utilizado pelas instituições de ensino), por meio de relações unilaterais características da moral da heteronomia (Piaget, 1994). Porém, essa estratégia não funciona mais. Os alunos não aceitam incondicionalmente a ordem pela imposição de regras.

Nas últimas décadas, foi possível assistir a significativas mudanças na estruturação da vida social e, conseqüentemente, no cotidiano das pessoas. No Brasil, a abertura política desembocou em novas formas de organização nas diferentes instituições, mas trouxe, como efeito, mudanças tão rápidas que acabou por criar uma lacuna nas definições dos papéis e das funções das pessoas enquanto atores sociais (Aquino, 2000). Disso decorre uma indefinição de regras e valores que, seja no campo da ética, seja no da moral, poderiam guiar, ou melhor, orientar o comportamento considerado socialmente aceito. Em decorrência, a tendência parece ser a de uma postura muito mais individualista. As ações parecem guiadas muito mais pelas opções e necessidades pessoais do que embasadas em padrões éticos ou morais justificados pelo respeito às relações sociais.

Uma vivência que tome como meta a cooperação – fruto da discussão, do acordo coletivo e característica da moral da autonomia (Piaget, 1994) –, embasada em relações de respeito ao outro, não tem sido nem meta e nem instrumento de ensino. Por conseguinte, a escola não estaria propiciando condições para o desenvolvimento da autonomia, não contribuindo, assim, para o desenvolvimento da moral autônoma. Ficam portanto algumas questões: não seria hora de rever os conteúdos e os métodos empregados nas instituições de ensino? Não seria a hora de rever a relação entre educadores e alunos? Não seria a hora de assumir o papel da escola enquanto instituição também formadora da moral?

#### 2.4.2. Traços do comportamento moral do aluno (C2)

A indisciplina, sob outro aspecto, foi considerada a partir de critérios que focalizam o comportamento moral do aluno envolvendo a responsabilidade, a maturidade, o respeito, o caráter, a capacidade de assumir as próprias falhas, a humildade, a afetividade, a capacidade de perdoar etc. A ausência desses traços foi apontada pelos agentes educativos como característica dos comportamentos indisciplinados.

Sob esse prisma, foram avaliados apenas os comportamentos percebidos como indisciplinados, uma vez que os comportamentos com conotação moral, mas julgados como não-indisciplinados, foram avaliados como manifestação de traços de personalidade e não como indisciplina. Assim, por exemplo, gritar na sala de aula é indisciplina *“porque se está desrespeitando os colegas e os professores”* (fala de um inspetor de alunos); gritar com o professor é indisciplina *“porque é sinal de que não respeitam uma pessoa mais velha”* (fala da diretora); *“porque é errado”* (fala de um aluno); mentir para o professor é indisciplina *“porque é feio”* (fala de um aluno); dar uma resposta agressiva ao professor é indisciplina porque *“eu respeito e quero ser respeitado”* (fala de um professor); ameaçar o professor é indisciplina *“porque ninguém deve ameaçar ninguém”* (fala de um aluno); um aluno matar um outro aluno é indisciplina *“porque matar é a coisa mais horrível desse mundo, é um pecado”* (fala de um aluno); *“porque nenhuma pessoa pode tirar a vida de outra, só Deus”* (fala de um inspetor de alunos).

Aqui o domínio de valores morais é o indicador da disciplina. Sob esse aspecto, a indisciplina revela o enfraquecimento do processo de desenvolvimento da moral justamente porque é definida a partir da ausência ou do desrespeito aos padrões morais relacionados ao respeito que se deve ter ao outro.

O problema talvez esteja exatamente na definição desses padrões, no caso das relações professor/aluno na escola. Observe-se o depoimento da coordenadora pedagógica: *“para o aluno uma falta de respeito é... se eu falo*

*palavrão para você. Isso é falta de respeito. Agora, caso contrário não. Ele gritar em sala de aula, não. Ele gritar com o colega, não”.*

Esse é um dos pontos que parece relevante na concepção de indisciplina. Como eu posso considerar meu comportamento indisciplinado se pareço agir adequadamente? Então, quais normas são, realmente, corretas? Quais normas são padrões morais a serem seguidos? Todas essas questões revelam a existência de uma incógnita na concepção do que deve ou não ser respeitado. A questão que se coloca é se essa incógnita é fruto do desconhecimento ou da inaceitação desses padrões. As duas hipóteses parecem possíveis pois a moralidade, muito mais do que conhecer e obedecer as normas, implica em refletir no porquê da existência delas (Menin, 1996). Só assim é possível respeitá-las. O problema é que só se pode refletir sobre aquilo que se conhece.

Com isso, a indisciplina, vista como manifestação de traços do comportamento moral do aluno (C2) na escola, reforça a idéia de enfraquecimento do processo de desenvolvimento moral defendida por vários autores (Araújo, 1996a e 1996b; Menin, 1996; De La Taille, 1992, 1996; entre outros). Ou esse processo está preso na anomia pela ausência de uma vivência heterônoma, ou as concepções e os métodos arcaicos de educação moral prendem-se na heteronomia sem criar condições para a formação de uma moral autônoma (Piaget, 1994).

#### 2.4.3. Ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3)

Esse aspecto mais geral do domínio de padrões morais focado na visão de indisciplina enquanto manifestação de traço do comportamento moral do aluno (C2), em seu sentido mais prático, traduz-se na concepção de indisciplina sob um outro enfoque: enquanto ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos. Sob este prisma, a ênfase foi dada ao domínio de regras e à aceitação de limites como caracterizadores do comportamento não-indisciplinado: cumprir o papel, apresentar comportamento condizente com a

situação (local, hora etc.), respeitar a integridade física do outro ou do ambiente, não apresentar comportamento agressivo e violento etc. Aqui, a indisciplina está associada à ausência de valores de natureza ética, à não aceitação de regras, à manutenção ou não da ordem e dos limites estabelecidos, citando-se, como por exemplo, a avaliação de um professor que julgou o fato do aluno gritar na sala de aula como uma manifestação indisciplinada alegando tratar-se de *“falta (...) de limites”*. Por outro lado, a ausência desses comportamentos foi julgada, muitas vezes, como *“falta de educação”*, classificada tanto como comportamento não-indisciplinado, quanto como comportamento indisciplinado, ou seja, tanto caracterizando quanto não caracterizando a indisciplina.

#### **Comportamentos não-indisciplinados:**

- sujar a sala de aula não é indisciplina porque é *“falta de educação”* (fala de um professor);
- ameaçar o professor não é indisciplina, *“é agressão mesmo”* (fala de um professor);
- um aluno bater em outro aluno não é indisciplina porque *“é não ter parâmetros”* (fala de um professor);
- um aluno matar um outro aluno não é indisciplina porque *“é cadeia”* (fala de um professor).

#### **Comportamento indisciplinado:**

- correr na sala de aula é indisciplina porque ela *“não é pista de corrida”* (fala de um inspetor de alunos);
- gritar na sala de aula é indisciplina *“porque é falta de educação, precisa-se de limites”* (fala de um professor); *“porque você tem que mostrar educação”* (fala de um aluno);
- não fazer as atividades propostas pelo professor é indisciplina *“porque a gente está na escola para fazer as atividades que o professor passa na lousa”* (fala de um aluno);

- cabular aula é indisciplina *“porque se existe escola toda fechada é justamente para não cabular aula. Se ninguém fizesse isso a escola seria toda aberta”* (fala de um aluno);
- um aluno matar outro aluno é indisciplina porque *“é um crime”* (fala de um aluno).

Os alunos e os inspetores de alunos levaram em conta, em algumas circunstâncias, as conseqüências da transgressão. Julgaram, por exemplo, que quebrar os objetos da escola é indisciplina *“porque depois os alunos é que têm que pagar”* (fala de um aluno); *“porque a escola tem que tomar providências quanto a esse aluno”* (fala de um inspetor de alunos) ou, ainda, que ameaçar o professor é indisciplina porque pode-se *“acabar indo para o xadrez”* (fala de um aluno). Os alunos, em especial, consideraram também questões ligadas à autoridade: um aluno bater em outro aluno é indisciplina *“porque ele não é ninguém para bater em ninguém”*. Em outras palavras, ele não tem autoridade para isso.

A indisciplina é vista, portanto, considerando-se não apenas o domínio de padrões morais de respeito ao outro, como enfocado no item anterior, mas também como transgressão a regras e como demonstração de falta de limites. Segundo a diretora da escola, a indisciplina *“aparece em forma de agressão. Os alunos não têm limites. O barulho, a conversa é uma forma de comunicação entre eles, o problema surge quando ela ultrapassa e já vai para uma forma física”*. Quer dizer: agredir denota falta de limite, o limite restritivo necessário para o próprio bem-estar e para o bem-estar coletivo (De La Taille, 1998). Esses limites, essas regras criadas pela sociedade, devem ser trabalhadas pelos educadores. O problema parece estar na forma de lidar com essa questão. A declaração de um dos professores sugere algumas reflexões interessantes:

*“Todas as sociedades têm seus limites. E dentro da sala de aula, dentro da escola, ele aprende a ter limites. Esses limites ele vai levar*

*para a vida futura. Então, as regras funcionam dessa maneira. É uma forma de iniciação ao controle social, tem o que você pode fazer, o que você não pode fazer. Apesar de que eu venho de uma geração em que regras existem para serem quebradas e não com o objetivo anárquico, mas com o objetivo de transcender essas regras e transformá-las em novas regras. Eu vejo as regras como coisas mutáveis, coisas em evolução, coisas que não são fixas. Ao contrário, há alguns educadores que vêem as regras como coisas fixas, né? Eles trazem de 1800 até hoje a mesma forma de postura. (...) Tomando de forma geral, eu não acredito que o aluno tenha uma visão diferente da que o professor tem. Mas ele vem com o objetivo de quebrar essas regras ou de burlar essas regras ou de contornar essas regras, o que é próprio do adolescente, enfrentar a situação para decidir não só os seus limites como os limites das pessoas que estão impondo as regras. Acho que o educador tem de ter jogo de cintura, ele tem de acompanhar. Como um iô-iô: ele vai e volta, vai e volta. Para segurar o aluno e não deixar que ele se perca, né? Mas ficar rígido como um portão, uma cerca, é besteira. O aluno vai pular e vai rir de você. Acho que o melhor é você abrir esse portão, acompanhar um pedaço e trazer ele de volta”.*

Nesse depoimento há, pelo menos, três idéias importantes. Em primeiro lugar, a idéia de que certos limites existem e devem ser respeitados (De La Taille, 1998) como “*uma forma de iniciação ao controle social*”(fala do professor). Quer dizer: a sociedade está organizada a partir de regras e o respeito a essas regras implica no respeito aos limites restritivos, aqueles que não devem ser transpostos (De La Taille, 1998). Zagury (2000) esclarece que, quando não se dá limites, tende-se a desenvolver na criança e no adolescente um quadro de dificuldades progressivas. Diagnostica quatro etapas nesse processo: 1) descontrole emocional, histeria, ataques de raiva; 2) dificuldade crescente de

aceitação de limites; 3<sup>o</sup>) distúrbio de condutas, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldade para concluir tarefas, excitabilidade, baixo rendimento; 4<sup>o</sup>) agressões físicas se contrariado, descontrole, problemas de conduta e problemas psiquiátricos nos casos em que há predisposição. Diante desse quadro, a autora esclarece que a tarefa de se estabelecer limites na relação educativa é:

árdua, longa e cansativa, porém é a melhor forma para nos levar a ter (...) cidadãos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres, em vez de criaturas egocêntricas, anti-sociais, hedonistas ao extremo, sem capacidade de luta, sem tolerância à frustração (Zagury, 2000, p. 48).

Em segundo lugar, destaca-se no depoimento do professor a idéia de que as regras são mutáveis e de que é o próprio homem que tem o direito de questionar e de modificar essas regras. De acordo com o pressuposto teórico piagetiano, faz parte do desenvolvimento moral discordar e transformar as regras que guiam o comportamento humano, fundamento da moral autônoma em que o indivíduo conhece, discute e estabelece suas regras. Essa situação demonstra que a verdadeira moral foi atingida (Piaget, 1994). Entretanto, o desrespeito observado hoje nas escolas não tem seu respaldo na luta pela modificação dessas regras, apenas na contestação delas, sem uma manifestação consciente de insatisfação aliada a propostas de transformações.

Num desdobramento dessa idéia, esse professor coloca ainda uma questão bastante esclarecedora e que, por mais óbvia que possa parecer, talvez deva ser lembrada. Trata-se da idéia de que faz parte do desenvolvimento autônomo (próprio da fase de transição da infância para a fase adulta) o embate com as regras: *“ele vem com o objetivo de quebrar essas regras ou de burlar essas regras ou de contornar essas regras, o que é próprio do adolescente, enfrentar a situação para decidir não só os seus limites como os limites das pessoas que estão impondo as regras”* (fala do professor).

O terceiro e último ponto a ser destacado no depoimento apresentado é exatamente aquele que diz respeito à postura do educador perante o embate dos alunos. Segundo esse docente, *“o educador tem de ter jogo de cintura, ele tem de acompanhar. Como um iô-iô: ele vai e volta, vai e volta. Para segurar o aluno e não deixar que ele se perca. Mas ficar rígido como um portão, uma cerca, é besteira. O aluno vai pular e vai rir de você. Acho que o melhor é você abrir esse portão, acompanhar um pedaço e trazer ele de volta”*. Nesse trecho, o professor faz sugestões de encaminhamento para o enfrentamento do problema da indisciplina. Esse aspecto, em especial, será discutido posteriormente quando serão apresentadas as sugestões para o tratamento da indisciplina (no capítulo IV). Entretanto, o que nos interessa, nesse momento, é diagnosticar, no discurso desse professor, a presença de uma concepção de educação para a autonomia que, contudo, não descarta, na construção desse tipo de educação, a existência das regras e dos limites como preceitos necessários para o bem-estar individual e coletivo.

A discussão sobre a indisciplina trouxe, então, embutida no discurso de todos os agentes educativos, argumentos predominantemente relacionados à ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos, o que evidencia a concepção de indisciplina enquanto manifestação da falta dessas regras e desses limites na educação moral de crianças e adolescentes.

#### 2.4.4. Traços de personalidade e/ou de caráter desviante (C4)

Numa tentativa de psicologizar o problema da indisciplina, foram empregados pelos agentes educativos, em especial pelos professores, argumentos que atribuem a ocorrência de comportamentos transgressivos não à indisciplina, mas a desvios de personalidade ou falhas de caráter. Embora esses comportamentos possam atrapalhar a aula, eles não foram julgados como indisciplina, foram avaliados como traços permanentes da personalidade ou do

caráter do aluno, o que remete a sua compreensão e o seu tratamento mais para o campo da Psicologia da Personalidade, relacionando-os à ausência de padrões morais enquanto traço da personalidade do aluno, indicando algo cristalizado e inerente à sua identidade.

Nessa perspectiva, as avaliações foram feitas tendo em vista os seguintes exemplos: mentir para o professor não é indisciplina “*porque é falta de caráter mesmo*” (fala de um professor) ou, ainda, “*porque talvez ele esteja desviando a personalidade*” (fala de um inspetor de alunos); bater no professor não é indisciplina porque “*é falta de respeito*” (fala de um aluno).

Sob esse prisma, os comportamentos transgressivos não são vistos como indisciplinados, são avaliados como distúrbios de caráter. É como se a personalidade já estivesse denegrida. Essa avaliação denota a tentativa de transformar o problema da indisciplina num problema psicológico, diria até patológico. A “... indisciplina é freqüentemente referida como distúrbio, desvio, como se o natural fosse a disciplina” (Souza, 1997, p. 101).

Assim, fica difícil imaginar uma forma de resolver a questão, pois ela é tratada como uma enfermidade, como uma doença difícil de ser curada, porque já tomou conta do que caracteriza a própria essência do ser humano: a sua personalidade.

Essa psicologização da indisciplina acaba fazendo das “capacidades psicológicas da criança” justamente a causa dos comportamentos transgressivos manifestos dentro da escola (Lajonquière, 1996). De forma explícita ou não, “há de fato no imaginário escolar um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica” (Lajonquière, 1996, p. 26).

Não se quer aqui negar a relação entre o comportamento da criança e do adolescente com o seu amadurecimento psicológico. Entretanto, atribuir um comportamento inadequado a um problema de caráter e personalidade implica não apenas na psicologização do problema como no desconhecimento dos processos “naturais” do desenvolvimento do ser humano. Ao avaliar, por exemplo, que dar resposta agressiva a outro aluno não é indisciplina pois “*é um*

*problema de ajuste, existe uma 'fúria', uma 'agressão mútua' que aflora cada vez mais e mais*", julgando essa 'fúria' como um desvio de personalidade, esse professor está ignorando o fato de que "... a transgressão e a agressividade são inerentes ao ser humano e fundamentais para o desenvolvimento seja do indivíduo, seja da sociedade" (Souza, 1997, p. 101).

A partir desse critério adotado para julgar os comportamentos como não-indisciplinados, vê-se que as transgressões na escola são avaliadas também como sendo manifestação de um problema patológico. Observa-se, pois, um recurso psicológico dos professores e/ou responsáveis pelos processos de ensino para se isentarem de responsabilidade na busca de soluções para o problema, uma vez que, se as transgressões são vistas e tratadas como patologias, a responsabilidade desse problema seria da competência de outro profissional. Por essa lógica, não caberia ao educador ser o responsável por resolver essa situação.

#### 2.4.5. Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5)

Em outro sentido, a indisciplina foi avaliada a partir de critérios que consideram transgressões à ordem (grito, conversa etc.) como manifestação de hábitos, direitos, necessidades e/ou dificuldades dos alunos como pode ser visto por: "*é natural*", "*precisam extravasar*", "*falta de motivação*", "*falta de conhecimento*", "*falta de interesse pela matéria ou pela escola*", entre outras respostas. Aqui a referência não é o caráter desviante do comportamento, mas ainda são utilizadas variáveis psicológicas como critério para a categorização ou não do comportamento como indicador da indisciplina: motivação (necessidades e interesses), direitos, dificuldades, hábitos etc., naturalizando a transgressão

Embora argumentos com essa conotação tenham sido utilizados tanto para a caracterização da indisciplina<sup>14</sup> quanto para avaliação dos

<sup>14</sup> cabular aula é indisciplina porque "*é falta de interesse pela escola*" (fala da diretora)

comportamentos como não-indisciplina<sup>15</sup>, são muito mais empregados para considerar os comportamentos avaliados como não-indisciplinados.

Diferentemente do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, que recorreram às idéias de hábito, necessidade e dificuldade, é muito comum encontrar respostas fornecidas pelos alunos que remetem à noção de direito a algumas atitudes como, por exemplo: conversar na sala de aula não é indisciplina *“porque a gente pode conversar quando quiser”*; um aluno mentir para outro aluno não é indisciplina porque *“eu acho que devo mentir”*; *“porque se ele quiser mentir o problema é dele”*; ou, ainda, cabular aula não é indisciplina porque *“se eu não quiser ficar na aula eu vou embora mesmo, falô?”*.

A partir desse enfoque é possível caracterizar a concepção de indisciplina sob dois aspectos distintos. Em primeiro lugar, parece haver, de certa maneira, a idéia de que alguns comportamentos “indisciplinados” representam uma expressão de autonomia a decisões. É como se os alunos, ainda que de forma inconsciente, se sentissem aptos para decidir sobre o que querem ou não fazer. Entretanto, essa autonomia sobre as próprias decisões é questionável, pois não foi possível observar uma relação entre essa “pretensa” autonomia e uma contestação explícita das regras em si na busca de um espaço para questionar e participar ativamente do processo de elaboração das regras. Com isso, essa postura acaba se configurando muito mais como a de uma “autonomia individualizada”. Logo, uma “autonomia egocêntrica”. Nesse sentido, fica difícil caracterizar essa concepção como a afirmação de uma autonomia autêntica, pois ela não supõe nem participação ativa e nem preocupação com o outro, não levando, portanto, à cooperação (Piaget, 1994).

A indisciplina aparece, então, também como uma questão individual, que depende de cada um, da vontade e do bem-estar pessoal. A ênfase é colocada na liberdade individual de decidir sobre o “certo ou errado”, ficando em segundo plano as necessidades e/ou os direitos do outro (que foram enfatizados nos critérios de julgamento apresentados anteriormente).

<sup>15</sup> conversar na sala de aula não é indisciplina porque *“é natural, se dentro do bom senso”* (fala de um professor)

Sob esse prisma, observa-se que a concepção de indisciplina assume um caráter egocêntrico e infantil, pois a criança age por si e para si e vê isso como um direito próprio, não havendo, ainda, uma preocupação com o outro, com o social. Portanto, seus comportamentos não são julgados por eles, os alunos, como transgressivos, mas como um direito a certas ações (direito esse postulado por eles mesmos e não conquistado numa relação de cooperação), numa manifestação de imaturidade quanto ao desenvolvimento da moralidade.

Por outro lado, há também um aspecto curioso em alguns argumentos empregados. Trata-se, especificamente, da concepção de direito como uma necessidade que, em certas circunstâncias, é cognitiva, biopsicológica ou puramente psicológica. Com esse sentido, os professores e os membros da equipe técnica também apresentaram argumentos que se incluem nessa categoria, mas com outra conotação. No que tange às necessidades e/ou dificuldades cognitivas, foram obtidos depoimentos revelando, por exemplo, que não fazer as atividades propostas pelo professor não é indisciplina porque *“às vezes o aluno está incapacitado de fazê-la”* (fala de um inspetor de alunos). Quanto às necessidades e/ou dificuldades biopsicológicas, verificou-se, por exemplo, avaliações como: não prestar atenção na aula não é indisciplina porque *“tem dias que não se está legal e acaba ficando disperso, desde que fique quieto, não atrapalhando o andamento da aula”* (fala de um professor). Nesse caso, o aspecto que seria interessante destacar para discussão é aquele que trata a indisciplina considerando as necessidades e/ou dificuldades puramente psicológicas, conforme a seguinte avaliação: mentir para o professor não é indisciplina *“porque, de vez em quando, você tem vergonha de falar a verdade”* (fala de um aluno); ou, ainda, porque *“às vezes, nós somos obrigados a ter que mentir”* (fala de outro aluno).

Sob esse aspecto, destaca-se o que De La Taille (1998) chamou de “fronteira da intimidade”. Trata-se de um dos três tipos de limites, classificado e definido por ele como o limite a ser imposto. Esse é aquele limite necessário para que a intimidade seja preservada. Isto porque o segredo tem papel fundamental na construção da personalidade da criança e do adolescente, já que

“... o fato de compreender que pode esconder algo reforça, na criança, o sentimento de seu próprio eu” (De La Taille, 1998, p. 138). A construção dessas “fronteiras da intimidade” permitirá a construção da personalidade e a conquista da autonomia. No caso específico da escola, observa-se que ela não é um espaço que garante propriamente as condições necessárias para que essa intimidade seja preservada. Antes e pelo contrário, ela observa o aluno, ela exige que ele se expresse, que fale de si e, às vezes, o expõe.

Nesse sentido, por vezes, mentir, por exemplo, pode realmente não ser uma manifestação de indisciplina, pode representar uma tentativa do aluno impor essa fronteira, preservando a própria intimidade.

#### 2.4.6. Respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente (C6)

Foram diagnosticados, ainda, argumentos que não consideram os comportamentos transgressivos como comportamentos indisciplinados, mas sim como reações a agressões ou omissões do outro (do professor, do técnico, de outro aluno ou do ambiente), em geral revelados pelos alunos, de acordo com os exemplos:

- um aluno mentir para outro aluno não é indisciplina “*porque eles mentem também*” (fala de um aluno);
- gritar com o professor não é indisciplina porque “*ele grita conosco e nós gritamos com ele*” (fala de um aluno);
- um aluno dar uma resposta agressiva para outro aluno não é indisciplina “*porque se o outro aluno for agressivo comigo eu vou ser com ele*” (fala de um aluno);
- um aluno dar uma resposta agressiva para o professor não é indisciplina porque “*ele fala muito alto conosco, é folgado*” (fala de um aluno);
- um aluno roubar outro aluno não é indisciplina porque “*ele rouba de mim também*” (fala de um aluno);

- ameaçar o professor não é indisciplina porque *“ele vive me ameaçando, merece morrer”* (fala de um aluno);

Esses exemplos indicam novamente a noção de direito a ... Todavia, parece haver aqui um aspecto diferente do direito que o aluno delega a si mesmo: de agir conforme agem consigo. Observa-se que prevalece a lei do mais forte: conforme esse depoimento, um aluno matar outro aluno não é indisciplina porque *“se ele fala que vai te matar você tem que agir primeiro”* (fala de um aluno).

A regra aqui não é social, é individual. Centra-se na utilização individual dos exemplos recebidos (Piaget, 1994). Por isso, justifica-se a ação pela reação ao comportamento que lhe serve de exemplo (exemplos que lhes são fornecidos para imitação). Essa é também uma característica do egocentrismo diagnosticada por Piaget (1994).

Então, a avaliação de transgressões como comportamentos não-indisciplinados revela, seja pela resposta ao comportamento do outro, seja pelo direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno, que esses alunos estão na fase egocêntrica do seu desenvolvimento moral.

É verdade que, como já assinalava Freud, ele vive um certo estado de onipotência, reduzindo o universo todo às suas ações e desejos. É o que Freud chamou de narcisismo. Mas, como bem ponderou Piaget, trata-se de um narcisismo sem Narciso, pois o que falta à criança é justamente a consciência do eu. Se ela tende a reduzir o universo aos seus desejos e ações, não é porque tem clara consciência de si, mas justamente porque lhe falta tal consciência. (...) Em poucas palavras, sua onipotência é decorrência de uma interpretação lacunar a respeito das reais características do meio e de sua situação dentro dele (De La Taille, 1998, p. 128-9).

Falta exatamente a consciência das regras sociais; falta, portanto, a prática dessas regras, deslocando o “eu” para o “nós”, o

despreendimento do egocentrismo das ações buscando práticas de cooperação e codificação das regras, estágios superiores do desenvolvimento moral infantil (Piaget, 1994).

#### 2.4.7. Respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento (C7)

Um outro critério utilizado na avaliação dos comportamentos como não-indisciplinados ou indisciplinados remete-os às circunstâncias ou às pessoas às quais se dirigem como reação a uma ação anterior. Esse tipo de julgamento aparece tanto para os que tendem a classificar as transgressões à ordem, a princípio, como indisciplinadas quanto para os que tendem, ao contrário, a classificá-las inicialmente como não-indisciplinadas. Através da avaliação da transgressão às circunstâncias ou às pessoas às quais são dirigidas a ação indica, mais do que todos os aspectos considerados anteriormente, a relativização dos critérios de julgamento e, conseqüentemente, da conceituação de indisciplina.

#### **Comportamentos não-indisciplinados:**

- ameaçar o professor não é indisciplina mas, “*depende do motivo*” (fala de um aluno);
- bater no professor não é indisciplina, mas “... *depende que professor é*” (fala de um aluno).

#### **Comportamentos indisciplinados:**

- ameaçar o professor é indisciplina, mas “*deve-se saber o motivo pelo qual o aluno tenha feito isso*” (fala de um inspetor de alunos);
- quebrar os objetos da escola é indisciplina, mas “*depende da forma. Se não for por acaso, se for por rebeldia ...*” (fala de um professor).

A indisciplina, nessa perspectiva, é situacional. Quer dizer: ela pode ser um direito, uma dificuldade. Pode também ser ausência de regras e limites ou, ainda, falta de respeito. A avaliação depende ou das circunstâncias nas quais o comportamento foi manifesto ou das pessoas envolvidas na situação de transgressão.

Nesse sentido, a indisciplina não é apenas de difícil abordagem, conforme alguns autores anunciam (Aquino, 1996, entre outros), mas é também difícil de ser definida, pois o comportamento não pode ser avaliado isoladamente, e sim no contexto de sua ocorrência, conforme ilustra bem o depoimento da coordenadora pedagógica que, ao avaliar se sujar a sala de aula é ou não um comportamento indisciplinado, levantou várias possibilidades atreladas às circunstâncias: não é indisciplina se a atividade levar a isso; não é indisciplina se depois os alunos limparem a sala. Por esse raciocínio, imagina-se que, se essas condições não forem consideradas, o fato de sujar a sala de aula é um comportamento indisciplinado. Esse é um exemplo, selecionado entre os vários comportamentos que foram avaliados atrelando o julgamento dos comportamentos transgressivos às circunstâncias ou às pessoas às quais se dirigem. Nesse sentido, a concepção de indisciplina depende da situação em que ela ocorre, o que remete o sentido desse conceito às circunstâncias que originam a transgressão.

### 3. Articulando os dois tipos de análise: diferentes perspectivas de avaliação, diferentes dimensões da indisciplina

Quando os dados quantitativos são analisados tomando como referência a avaliação dos comportamentos apresentados aos professores, à equipe técnica e aos alunos e, por conseguinte, a avaliação dos diferentes tipos de transgressões (Quadros 3, 4 e 5)<sup>16</sup>, parte-se, numa leitura vertical dos quadros, da avaliação que os três grupos fazem das transgressões, considerando os sentidos atribuídos a cada julgamento, conforme discutido no item “A natureza dos comportamentos avaliados na compreensão do significado da indisciplina para os três grupos” (p. 128).

Entretanto, para apreender as diferentes dimensões do conceito de indisciplina, é preciso deslocar um pouco o olhar procurando, agora, analisar os mesmos quadros horizontalmente, partindo das justificativas empregadas pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos, para verificar os sentidos atribuídos por eles ao avaliarem os comportamentos, relacionando cada critério de análise às transgressões investigadas. Em síntese, propõe-se que, neste momento, as análises partam das categorias em si para compreender os aspectos determinantes no julgamento dos comportamentos, subjacentes, então, às concepções de indisciplina dos agentes educacionais. Com isto é possível apreender diferentes dimensões da indisciplina na perspectiva dos professores, da equipe técnica e dos alunos.

Obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1) foi critério considerado pelos professores quando julgaram, principalmente, as transgressões ativas e as transgressões envolvendo violência oral ou corporal; pela equipe técnica, quando avaliou as transgressões ativas; e, pelos alunos, não apenas quando avaliaram as ativas, mas também quando avaliaram as passivas ou de fuga. Vê-se que, na avaliação dos três grupos, nem

---

<sup>16</sup> Apresentados nas páginas 131, 135 e 138 respectivamente.

toda transgressão é obstáculo ao trabalho educativo, mas esta é uma dimensão significativa das suas concepções de indisciplina.

Quanto às características referentes a traços do comportamento moral do aluno (C2), os professores julgaram-nas como um elemento responsável principalmente pelos comportamentos transgressivos ativos, envolvendo valores éticos e os violentos; já a equipe técnica e os alunos consideraram esse aspecto normativo de forma significativa no julgamento de todos os tipos de transgressões. Assim, ficou evidenciado que os aspectos morais, ligados às normas, foram decisivos na avaliação da equipe técnica e dos alunos.

Sob esse enfoque, os professores só atribuem peso significativo a essa variável – traço do comportamento moral do aluno – quando justificam o julgamento da não-indisciplina, alegando tratar-se de traços de personalidade ou de caráter desviante (C4). Vê-se a ênfase que eles dão aos problemas de caráter e personalidade quando se observa que o corpo docente adotou este critério na avaliação de todas as transgressões julgadas como não caracterizando indisciplina. A equipe técnica e os alunos que, como visto, consideraram significativamente os aspectos normativos no julgamento da indisciplina, ao julgarem a não-indisciplina foram menos incisivos. Para a equipe técnica, desvio de personalidade ou falta de caráter (C4), no sentido atribuído pelos professores, aparece, com alguma frequência, quando as transgressões envolvem valores éticos ou violência oral ou corporal; os alunos, por sua vez, quase não consideraram este aspecto em suas avaliações.

No que tange à ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3), os três grupos levaram-na em conta de forma significativa ao avaliarem todas as transgressões. Vê-se, portanto, que tanto os professores quanto a equipe técnica e os alunos consideraram os aspectos valorativos no julgamento da indisciplina, avaliada pelo domínio e pelo respeito às regras.

Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5) foi argumento utilizado, geralmente, na caracterização da não-indisciplina. A equipe técnica e os alunos consideraram esse aspecto na avaliação

de todas as transgressões. Já os professores, a utilizaram de forma significativa apenas quando avaliaram as transgressões ativas, as passivas ou de fuga e as envolvendo violência oral ou corporal. Respostas ao comportamento do outro ou ao ambiente (C6) foram, também, justificativas para julgamentos que classificaram os comportamentos em avaliação como não-indisciplina. Apenas a equipe técnica e os alunos se valeram desse argumento: no caso da equipe técnica, para justificar a avaliação das transgressões violentas e, no caso dos alunos, para justificar, também, as ativas, as passivas ou de fuga e, principalmente, as envolvendo valores éticos. Somente os alunos relativizaram, de forma significativa, considerando as circunstâncias ou as pessoas (C7).

Esses dados permitem verificar que, para justificar a avaliação dos comportamentos como não caracterizando indisciplina, foram utilizados, com maior frequência, critérios relacionados a traços de personalidade e caráter desviante (C4); às expressões de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5); às reações a agressões ou omissões do outro ou do ambiente (C6); à relatividade das situações, remetendo o critério de julgamento às pessoas ou às circunstâncias (C7). Diante desse quadro, pôde-se perceber que os professores remeteram a justificativa da não-indisciplina mais freqüentemente para os traços de personalidade (C4); já a equipe técnica e os alunos, mais para as expressões de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5).

Em contrapartida, observem-se os principais critérios utilizados no julgamento dos comportamentos que caracterizam a indisciplina. Tanto os professores quanto os técnicos e os alunos consideraram a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (C3) na avaliação de todas as transgressões, remetendo o julgamento da indisciplina para o cumprimento ou não de regras, estas de natureza ética. Entretanto, as características referentes ao comportamento moral do aluno (C2) foram empregadas como critério especialmente pela equipe técnica e pelos alunos, que consideraram, ainda, o cumprimento de regras normativas. Neste caso, o conceito de indisciplina passa, também, pelo campo da moral.

Perante essa diversidade de enfoques diagnosticadas nas justificativas das avaliações dos comportamentos julgados como indisciplinados ou não, observa-se claramente que a indisciplina, que aparece na escola através de várias manifestações comportamentais, tem as suas peculiaridades de acordo com o grupo ao qual pertence o avaliador. A partir dos indicadores de diferentes naturezas considerados pelos professores, pela equipe técnica e pelos alunos na avaliação da indisciplina e da não-indisciplina, foram identificadas diferentes perspectivas de análise da indisciplina. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, considerando a natureza das justificativas empregadas pelos sujeitos investigados na análise dos argumentos, possibilitam identificar três perspectivas principais sob as quais os agentes educativos concebem e avaliam a indisciplina na escola.

Primeiramente, identificou-se uma perspectiva PEDAGÓGICA OU TÉCNICO-PEDAGÓGICA, quando esses agentes educativos caracterizaram a indisciplina como obstáculo ao trabalho do professor. Essa perspectiva é indicada pelos argumentos relacionados às justificativas que consideram os comportamentos indisciplinados ou não de acordo com o fato das transgressões se configurarem ou não em obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (C1).

São os professores que mais se remetem à perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica na avaliação da indisciplina, especialmente quando avaliam as transgressões ativas<sup>17</sup>, as envolvendo valores éticos<sup>18</sup> e as envolvendo violência oral ou corporal<sup>19</sup>. O curioso é que nenhum docente considerou como obstáculo ao desenvolvimento da aula as transgressões passivas ou de fuga<sup>20</sup>, embora tenham caracterizado o aluno disciplinado como aquele que

<sup>17</sup> comportamentos que envolvem transgressões por meio de ações motoras e/ou orais (conversar, gritar, andar e correr na sala de aula).

<sup>18</sup> comportamentos cujas ações indicam desobediência a regras morais (como, por exemplo, roubar ou mentir).

<sup>19</sup> comportamentos que sugerem ações hostis ou agressivas ao outro (dar resposta agressiva ao professor ou ao próprio aluno, ameaçar o professor ou outro aluno, bater no professor ou no colega e matar outro aluno).

<sup>20</sup> comportamentos ligados à não-participação nas atividades escolares (não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas e cabular aula).

se envolve e participa ativamente das aulas, conforme exposto anteriormente. Foram justamente os alunos que mais avaliaram como indisciplina a passividade diante do processo educativo, considerando os aspectos pedagógicos envolvidos nesse tipo de comportamento.

Para a maioria dos professores, não produzir e ficar quieto, embora seja um padrão de comportamento do aluno que os incomoda, não é considerado indisciplina. Mesmo para aqueles que julgam a passividade como manifestação de indisciplina, a avaliação não é orientada pela perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica. Este dado sugere que, para os professores, o problema da indisciplina não está relacionado ao processo de aprendizagem em si, mas sim ao processo de ensino, uma vez que só o que atrapalha o professor é considerado como obstáculo pedagógico e, portanto, indisciplina. Percebe-se, na leitura deles, uma visão dicotomizada do processo de ensino-aprendizagem. Parece que se trata de duas coisas independentes: se o que atrapalha o ensino é indisciplina, por outro lado, a improdutividade dos alunos (mesmo gerando falta de aprendizagem) não configura indisciplina, a menos que esses alunos, ao não produzirem, tumultuem. Os membros da equipe técnica também dão pouca ênfase a esta perspectiva e, quando a levam em conta, consideram, em especial, as transgressões ativas.

Nesse sentido, os professores parecem perder de vista o objetivo precípua da escolarização, que é a aquisição do conhecimento que, por sua vez, se apresenta como fator de orientação do comportamento – objetivo este que deveria regular as relações escolares – promovendo uma inversão de variáveis na proposta pedagógica. Daí a perda da dimensão ética do trabalho pedagógico.

A segunda perspectiva que orienta a concepção de indisciplina identificada no discurso desses agentes educativos, a **ÉTICA e MORAL**, enfatiza tanto os aspectos relacionados às regras quanto aqueles relacionados às normas. Essa perspectiva envolve, portanto, duas esferas interligadas pela sua essência: a valorativa (aquela relacionada aos valores, às regras facultativas) e a normativa

(aquela relacionada às normas, leis e padrões morais permanentes) conforme definido no capítulo I deste trabalho (Ver p. 32-34).

Na primeira vertente dessa perspectiva, a ética, fica evidente a relação entre indisciplina e ausência ou desobediência a regras (C3), relacionadas mais a uma esfera valorativa. O enfoque presente nessa perspectiva relaciona a indisciplina à falta de educação e à ausência de limites no cumprimento de regras sociais destacando, assim, o caráter valorativo da disciplina. Os três grupos (professores, equipe técnica e alunos) avaliaram as transgressões de diferentes naturezas como manifestação de indisciplina decorrente da falta de ética nas relações intra-escolares. Ética, aqui, está sendo empregada no sentido valorativo: é o domínio de regras e limites, o critério na avaliação do comportamento como indisciplinado ou não. Só os professores consideraram, de forma significativa, comportamentos não-indisciplinados a partir desse critério. Neste caso, a inadequação dos comportamentos foi justificada também pela falta de educação dos alunos. Muitos professores não consideraram indisciplina, principalmente, as transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico<sup>21</sup> e as transgressões envolvendo violência oral ou corporal, alegando serem falta de educação, falta de noções éticas ou, ainda, falta de limites dos alunos, parecendo indicar que estas dimensões – educação, ética, limites – não estão, para eles, presentes na sua concepção de indisciplina. Neste caso, parece que os professores estão confusos nas suas concepções, o que introduz uma ambivalência já observada na análise dos argumentos. Verifica-se, ainda, que não há homogeneidade sobretudo no grupo dos professores quanto ao julgamento do que é ou não indisciplina.

Já a segunda vertente, a moral, destaca as falhas no desenvolvimento moral ou da personalidade<sup>22</sup> relacionadas mais a uma esfera normativa. A referência, neste caso, é o significado moral do comportamento enquanto indicador de características, atitudes morais, presentes ou não nos

<sup>21</sup> comportamentos envolvendo manifestações hostis ao espaço escolar (sujar a sala de aula e a escola e quebrar e/ou roubar objetos pertencentes à escola).

<sup>22</sup> incluindo, em especial, dois tipos de argumentos empregados: os traços do comportamento moral do aluno (C2) e os traços de personalidade ou de caráter desviante (C4).

comportamentos avaliados, remetendo a caracterização da indisciplina a traços de personalidade e motivação do aluno. Fica evidenciado, assim, que a indisciplina, neste caso, está relacionada à ausência ou desobediência a normas que correspondem à aceitação e à incorporação de padrões morais à personalidade dos educandos, portanto, normas permanentes nos indivíduos.

Os comportamentos julgados como indisciplina a partir dos aspectos normativos indicam falta de respeito ou ausência de padrões morais de comportamento. Essa avaliação está mais evidente nos discursos da equipe técnica e dos alunos. Todas as transgressões foram, em índices variados, julgadas como indisciplina pelos dois grupos, que apresentaram justificativas enfatizando os aspectos morais dessas transgressões. Por outro lado, sob este mesmo aspecto, os comportamentos julgados como não-indisciplina aparecem como indicadores de falta de caráter ou de desvio de personalidade, todos relacionados, também, a normas morais. Neste caso, como levantado anteriormente, foram os professores os que mais frequentemente atribuíram a inadequação de certos comportamentos julgados como não-indisciplina a problemas de personalidade e de caráter.

Na terceira e última perspectiva identificada na compreensão do conceito de indisciplina, a INDIVIDUALISTA OU EGOCÊNTRICA, a referência é o “eu”, o “ser” individual. Considera-se, nessa avaliação, atitudes que são tomadas como reações a agressões ou omissões do ambiente ou do outro, manifestações de direitos, necessidades, dificuldades ou hábitos dos alunos, remetendo o critério de julgamento também para o ambiente desencadeador do comportamento avaliado, tomando sempre como referência a própria pessoa. Nesta perspectiva, a referência não é o caráter pedagógico, ético ou moral do comportamento, mas são utilizadas variáveis psicológicas e contextuais como critério para a categorização ou não da indisciplina: motivação (necessidades, interesses), direitos, dificuldades, hábitos, reações à agressão etc<sup>23</sup>. Embora a indisciplina apareça aqui também como circunstancial, dependendo das

---

<sup>23</sup> que foram apresentadas através de três tipos de argumentos: expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (C5); respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente (C6); e respostas às circunstâncias e/ou às pessoas (C7).

circunstâncias e das pessoas, a ênfase é colocada na liberdade individual de decidir sobre o “certo ou errado”, ficando em segundo plano as necessidades e/ou direitos do outro (que são enfatizados nas perspectivas anteriores). Estes aspectos são destacados de forma mais incisiva pelos alunos, especialmente quando justificam seus comportamentos como não-indisciplina alegando reação a determinados comportamentos, direitos ou necessidades. Por outro lado, embora considerem indisciplina muitas transgressões, enfatizam a relatividade das circunstâncias.

As três perspectivas identificadas, apreendidas a partir dos argumentos empregados pelos três grupos, sugerem que critérios pedagógicos ou técnico-pedagógicos, éticos ou morais e individualistas ou egocêntricos estão subjacentes ao conceito de indisciplina tanto dos professores quanto dos membros da equipe técnica e dos alunos. Entretanto, o aspecto valorativo presente na perspectiva ética e moral parece ser mais consensual, pois aparece na avaliação de todas as transgressões como critério de julgamento adotado pelos três grupos. Quanto ao aspecto normativo da perspectiva ética e moral, vê-se que é utilizado mais como justificativa para a indisciplina pela equipe técnica e pelos alunos e para a não-indisciplina pelos professores. Observa-se que a desobediência a regras normativas (de natureza mais moral) é vista como indicador de indisciplina pela equipe técnica e pelos os alunos, enquanto, para os professores, representa muito mais falta de caráter e/ou desvio de personalidade, quando julgam os comportamentos como não-indisciplinados. A perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica, por sua vez, aparece mais entre os professores e a equipe técnica quando julgam os comportamentos ativos e entre os alunos quando avaliam os passivos ou de fuga. Por fim, a perspectiva individualista ou egocêntrica, embora apareça no conceito de indisciplina dos professores e da equipe técnica, é mais evidente no discurso dos alunos.

## **Capítulo IV: Pensando nas causas e buscando soluções para o problema da indisciplina na escola**

### **1. Tentativas de compreensão da temática da indisciplina: causas atribuídas e fatores determinantes.**

Compreender as causas da indisciplina na escola implica considerar elementos de diferentes naturezas, tanto aqueles relacionados à estrutura da escola, quanto aqueles relacionados à estrutura familiar e à formação psicológica/moral da criança e do adolescente. Partindo da compreensão da origem das manifestações violentas na escola, situação também avaliada pelos agentes educativos como indisciplina, é possível verificar que a violência escolar pode ser entendida como reflexo da democratização do ensino – processo que provocou a inserção de diferentes grupos sociais num mesmo espaço (de acordo com Lino de Macedo e Rose Neubauer, 1999 apud Menin e Zandonato, 2000) –, assim como, conforme indica Roseli Fishmann (1999 apud Menin e Zandonato, 2000, p.108), pode ser consequência dos modelos que os adultos fornecem às crianças, uma vez que tendem a buscar soluções para os conflitos cotidianos por meio de ações também “violentas”. As causas da violência podem ser entendidas, ainda, considerando-a como consequência da exclusão social, conforme apontam especialistas franceses (Menin e Zandonato, 2000, p.108). E, em decorrência, pode ser compreendida também a partir do “modo de organização social, que intensifica as desigualdades” (Debarbieux, 1999 apud Menin e Zandonato, 2000, p.108). Seja por uma ou por outra razão, Menin e Zandonato (2000, p. 109) alegam que o aumento da violência escolar não pode ser atribuído a apenas um fator e declaram:

Acreditamos, com Macedo e Neubauer, que a inserção de alunos de diferentes origens, níveis sócio-econômicos e valores possa contribuir para o

aumento da violência; no entanto, supomos que esse fato se agrave quando se constata, na escola, uma política excludente para com os alunos-problema, isto é, aqueles que se diferenciam muito dos alunos ideais aspirados pelos professores. Além disso, a relação entre violência social e violência escolar é complexa. Não se pode generalizar a consideração de que todos os casos de violência escolar originam-se diretamente da violência social. Por um lado, a escola tem suas próprias formas de violência e, por outro, os alunos podem exibir perfis mais ou menos agressivos que não foram desenvolvidos na ou pela escola.

Dessa forma, talvez seja possível traçar um tripé que possibilite compreender as fontes geradoras de violência na escola: a sociedade, o indivíduo e a própria escola. Essa tríade pode ser considerada também quando se pensa nas causas da indisciplina escolar se tomadas de um modo mais geral (considerando-a não apenas sob as vestes da violência). Na literatura, os autores vão buscar razões de diferentes naturezas para a manifestação indisciplinada do aluno na escola. No entanto, pode-se destacar duas em especial: a indisciplina enquanto manifestação legítima de resistência (de acordo com Aquino, 1996; Dias da Silva, 1997; Passos, 1996; entre outros) e a indisciplina como decorrência de uma carência psíquica infra-estrutural (conforme destaca Aquino, 1996). No que tange à idéia de indisciplina enquanto resistência, Aquino (1996) esclarece que a indisciplina denota

... a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como a escola, potencializando assim uma transição institucional (...) de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (p. 45).

Esse aspecto não foi considerado de forma sistemática pelos agentes educativos em seus discursos quando refletiram sobre as razões da indisciplina na escola. Entretanto, essa idéia aparece quando é questionada a

instituição escolar, com seus modelos arcaicos, colocando a indisciplina também como uma resposta aos

... processos dicotômicos, que marcam a forma como as escolas estão organizadas, (...) construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço cotidiano da vida das crianças fora da escola. (Passos, 1996, p. 123).

Ao analisarem a relação entre o que a escola oferece e o comportamento dos alunos dentro dela, os professores e a equipe técnica puseram em destaque o papel da escola na sociedade atual e as condições (ou ausência de condições) que ela tem para responder às exigências desse papel.

No caso dos **professores**, não foi consenso a idéia de se atrelar o comportamento indisciplinado do aluno ao que a escola vem oferecendo. Para três docentes, a escola *“tenta fazer o trabalho dela”*, procura fazer o melhor. Em contrapartida, cinco professores consideraram que a escola colabora para a promoção de indisciplina porque não garante uma melhor perspectiva de futuro para os alunos, porque não é atrativa, visto que seus métodos são ultrapassados ou, ainda, porque não trabalha com normas comuns a todos.

A **equipe técnica**, por sua vez, é mais crítica com relação à escola na promoção de indisciplina. Todos concordaram sobre haver uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela. Para a diretora e para a coordenadora pedagógica, os métodos ultrapassados vigentes na escola são, de alguma maneira, fator determinante no comportamento indisciplinado dos alunos. Já para a inspetora de alunos, a indisciplina se manifesta porque *“hoje em dia ninguém pode fazer nada contra o aluno”*, atribuindo a indisciplina à ausência de poder da escola para repreender o aluno.

De um modo geral, pode-se verificar que a bibliografia especializada também vem atribuindo à escola responsabilidade pelo comportamento indisciplinado do aluno. Um exemplo disso é o resultado de uma pesquisa realizada com alunos portugueses, em que Curto (1998) conclui que a

relação pedagógica e os conteúdos programáticos são, na perspectiva dos alunos, fatores que interferem no comportamento indisciplinado.

A indisciplina como carência psíquica infra-estrutural se expressa na escola porque “o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infra-estrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização” (Aquino, 1996, p. 45). Este aspecto aparece de forma mais explícita nos discursos dos professores e dos membros da equipe técnica, pois a ausência dessa infra-estrutura psicológica, moral, é colocada por eles como a principal causa da indisciplina. Isto porque essa estrutura psicológica “... refere-se à introdução de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc.” (Aquino, 1996, p. 45), os quais, pela tradição, são de responsabilidade da família, mas que não estão sendo incorporados pelas novas gerações. A ausência desses parâmetros tem causado um vácuo na formação moral destas gerações e isto se reflete, para os professores e para a equipe técnica, no comportamento dos alunos dentro da escola.

Tradicionalmente, a família sempre foi responsável pela transmissão cultural, garantindo a reprodução de hábitos, valores e costumes culturais. Parece bem difundida a idéia de que:

a educação, em seu sentido de formação do indivíduo para relacionar-se em sociedade, é (...) uma prática de responsabilidade da família. (...) Desse modo, ao grupo familiar são transferidas as finalidades de constituição da moralidade e da personalidade do educando (Perez, 2000, p. 66).

Hoje, em decorrência da vida moderna e da própria crise de valores que a sociedade vive, a família parece não dar conta desse papel, pois não “consegue cumprir as finalidades frente à educação dos filhos. Segundo vários relatos de docentes, a família atualmente transmite os maus exemplos” (Perez, 2000, p. 69). Na perspectiva dos pais, constata-se que, diante do papel de

educador, eles “sentem-se despreparados na tarefa de socializar e de educar os filhos de forma adequada às mudanças e exigências sociais e econômicas” (Perez, 2000, p. 143).

A escola, por sua vez, tradicionalmente responsável pela transmissão dos saberes historicamente construídos, “vista como aquela que formaria o indivíduo, por meio da aquisição de conhecimentos” (Perez, 2000, p. 67), resiste em assumir esse papel e tende a culpar e cobrar a família pelos insucessos dos alunos. Neste ponto, os professores e a equipe técnica são unânimes: há uma relação entre a educação familiar e o comportamento do aluno na escola. Alegaram que os fatores sociais de natureza mais geral, como as mudanças na estrutura familiar e nos padrões de comportamento característicos dos dias atuais, são variáveis sociais, de natureza estrutural, que abrem uma brecha na formação moral da criança e do adolescente, propiciando, então, uma formação permissiva capaz de se manifestar, dentro da escola, de forma transgressiva.

Para os **professores**, a indisciplina, além de ser causada pela desestruturação da família<sup>24</sup>, ausência de limites e pelo excesso de liberdade das crianças, é também causada pela perda de autoridade dos adultos, pela ausência dos pais no cotidiano da criança, pelos maus exemplos dos pais e familiares, pela superproteção dos pais e pela falta de orientação dos pais em relação à importância da educação escolarizada.

A **equipe técnica**, por sua vez, concentrou sua análise em dois aspectos principais, observando, como decorrência dos modelos familiares e do tipo de educação que as crianças recebem hoje, dois fatores determinantes de indisciplina na escola: em primeiro lugar destacam-se a ausência de limites e o excesso de liberdade; em segundo, aparecem os problemas decorrentes da desestruturação da família na atualidade.

---

<sup>24</sup> A falta de estrutura familiar e os “fatores a ela relacionados, como alcoolismo, prostituição, agressões em família e falta de diálogo” (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999), são apontados, também, por professores do Rio de Janeiro, como causas para o aumento de situações violentas.

Após avaliarem o papel da escola e da educação familiar na promoção de indisciplina, os agentes educativos (professores, membros da equipe técnica e também os alunos) levantaram razões de diferentes naturezas na tentativa de sistematizar os fatores causadores de indisciplina. Em linhas gerais, observa-se que o corpo docente e o corpo técnico-administrativo identificaram razões extrínsecas e intrínsecas ao aluno quando apontaram as causas da indisciplina, enquanto o corpo discente identificou predominantemente razões intrínsecas ao aluno.

As razões extrínsecas aos alunos, destacadas especialmente pelos professores e pela equipe técnica, indicam uma visão predominantemente social, focalizando o ambiente escolar e/ou familiar de certa maneira contemplado nas avaliações apresentadas até agora. Esses dois grupos sugeriram que as causas da indisciplina estão mais ligadas às situações familiares, às políticas educacionais, às condições oferecidas pela escola e à situação econômica e social do país, ainda que tenham apontado, também, alguns fatores relacionados às condições intrínsecas aos alunos e à situação de sala de aula. Os seguintes fatores são citados: problemas familiares (F1); ausência de orientação, de limites e/ou de restrições na educação familiar (F2); defasagem escolar e/ou o nível de compreensão dos alunos (F3); desinteresse e ausência de afetividade pela matéria (F4); métodos de ensino inadequados (F5); mudanças regimentares, reorganização da escola e ausência da participação dos alunos na elaboração das normas escolares (F6); estímulo à violência propiciado pelos meios de comunicação (F7); rebeldia contra o sistema e disputa pela autoridade (F8); e a situação econômica do país, bem como a falta de perspectiva de futuro (F9).

Nesta abordagem, predominantemente social, em que as razões da indisciplina são identificadas sobretudo em fatores extrínsecos ao aluno, a principal razão apontada para a ocorrência desse fenômeno tanto pelos **professores** quanto pela **equipe técnica** foi a ausência de orientação, de limites e de restrições na educação familiar – F2. Os **professores**, em percentuais variados, consideraram todas as causas levantadas, enquanto a equipe técnica considerou

especialmente os problemas familiares (F1), os métodos de ensino inadequados (F5), as mudanças regimentares, a reorganização da escola e a ausência da participação dos alunos na elaboração das normas escolares (F6) e a rebeldia contra o sistema e a disputa pela autoridade (F8).

Porém, verifica-se que *“é a falta de limites, de regras, que não existem dentro da família”* (conforme declarou um professor) a principal causa apontada para a indisciplina quando os **professores e a equipe técnica** avaliaram os fatores extrínsecos aos alunos no levantamento dos elementos sociais promotores de indisciplina. Mas, como visto, foram citados também outros fatores. Quando o aluno não acompanha a aula por estar defasado, por não se interessar pela matéria ou porque os métodos de ensino não o envolvem, tende a transgredir. Por outro lado, a falta de estrutura familiar (com pais separados e ausentes), as mudanças nas leis, a banalização da violência e a disputa pela autoridade também favorecem, na visão dos professores e da equipe técnica, a manifestação de indisciplina na escola. É interessante observar que, em todos os casos, a falta de limites e regras foi identificada fora da escola, geralmente na família, nunca nas relações que ocorrem dentro da escola, ainda que algumas causas apontadas tenham relação com a escola e seu funcionamento (como, por exemplo, as mudanças regimentares, o desinteresse pela matéria, a defasagem escolar e/ou nível de compreensão do aluno).

Numa outra perspectiva, recorrendo a explicações que situam as razões da indisciplina em fatores de natureza predominantemente psicológica e individual, os três grupos sugeriram, também, que esse fenômeno tem, acima de tudo, como elementos causadores, problemas na educação e na personalidade do aluno, ou seja, sugeriram que a causa da indisciplina é, em certa medida, intrínseca ao aluno. Os argumentos empregados, neste caso, foram da mesma natureza daqueles utilizados quando os três grupos avaliaram os comportamentos indisciplinados: obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola (F1); características referentes a traços do comportamento moral do aluno

(F2); ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (F3); traços de personalidade ou de caráter desviante (F4); expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno (F5); respostas ao comportamento do outro ou ao ambiente (F6); e respostas às circunstâncias ou às pessoas envolvidas (F7).

Tomando, então, como base as razões intrínsecas ao aluno, numa perspectiva psicológica e individual, quatro **professores** (metade da amostra total de docentes) alegaram, por exemplo, que “*o aluno é indisciplinado quando se vê incapaz de realizar uma tarefa que lhe é confiada*”, ou quando, “*... de alguma maneira, precisa chamar a atenção sobre si, agredindo outras pessoas e fazendo gracinhas*”, ou, ainda, “*porque quase tudo o que lhe é passado na escola não lhe interessa*”. Assim, atribuíram à dificuldade, à necessidade e/ou à motivação do aluno (F5) a responsabilidade pelas manifestações de indisciplina. Para outros três **professores**, a indisciplina é fruto da falta de limites (F3) dos alunos.

Para a maioria da **equipe técnica**, a coordenadora pedagógica e dois inspetores de alunos, a indisciplina decorre da ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (F3) e, para a diretora da escola, ela é reflexo da falta de motivação e da dificuldade dos próprios alunos (F5).

Os **alunos**, por sua vez, acabaram apresentando, muitas vezes, mais de uma causa para a problemática da indisciplina. Oito alunos responderam evasivamente (F8) declarando, por exemplo, que são “*várias*” as causas da indisciplina, sem indicar nenhuma em específico, e três não responderam, deixaram em branco (F9). Entretanto, os resultados consideram o número de indicações para cada causa atribuída (e não o número de alunos), permitindo perceber o percentual correspondente às diferentes causas apontadas. Quarenta e dois por cento das causas da indisciplina apresentadas pelos alunos indicam a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (F3) como a maior responsável pelas manifestações transgressivas. Os alunos atribuíram, também, aos fatores referentes a traços do comportamento moral do aluno – F2 – (11% das indicações); traços de personalidade e/ou de caráter – F4 – (8% das indicações); aproveitamento escolar enquanto obstáculo ao desenvolvimento da aula – F1 –

(6% das indicações); e à expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno – F5 – (3% das indicações), a causa pela indisciplina.

No que tange, portanto, às causas da indisciplina apontadas, pode-se verificar que, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos (F3) é decisiva na promoção de comportamentos indisciplinados. Entretanto, é curioso observar que foram os **professores** e os membros da **equipe técnica** a indicarem as dificuldades dos alunos (F5) como causa de indisciplina e foram os próprios **alunos** que, embora tenham indicado várias causas, mencionaram a ausência de traços do comportamento moral do aluno (F2).

Uma análise geral das causas atribuídas às manifestações de indisciplina na escola permite verificar que, para a maioria dos **professores**, a responsabilidade maior é atribuída à educação familiar. Para eles, os alunos já chegam na escola mal-educados, desregrados e sem nenhum limite, o que é um obstáculo, pois como impor regras, exigir comportamentos de pessoas que não estão habituadas a seguir certas normas? Por outro lado, a **diretora** e a **coordenadora pedagógica** fizeram uma análise da situação destacando outros elementos. Não desprezaram o papel da família, mas julgaram que a escola tem de repensar seu papel e seus métodos, uma vez que a dinamização das relações estabelecidas por um mundo tecnologicamente desenvolvido impõe à escola a necessidade de mudar. Entretanto, revelaram a dificuldade que têm em envolver a família e a comunidade com a escola e denunciaram a ausência dos pais na formação e educação de seus filhos. Os **inspetores de alunos**, por sua vez, apesar de reconhecerem a responsabilidade da educação familiar, demonstraram preocupar-se mais com o papel das leis. Para eles, as mudanças legislativas, bem como a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente são, também, responsáveis pelo comportamento indisciplinado do aluno por impedir que as autoridades competentes (nas quais se incluem) tomem medidas necessárias (muitas delas, punitivas) para a inibição da indisciplina na escola.

De qualquer maneira, é curioso observar que, mesmo atribuindo a responsabilidade pela ocorrência da indisciplina a diferentes fatores (muitos dos quais de naturezas diferentes) ou a diferentes instâncias, todos os **professores** e todos os membros da **equipe técnica** mencionaram o tipo de educação familiar hoje prevalecente como um dos fatores que vêm promovendo indisciplina na escola. Para eles, as normas e regras, que deveriam ser trabalhadas pelos pais, têm três funções principais: para que a criança tenha noções de limites, para que ela tenha noções do que é certo e do que é errado e para que ela possa viver melhor em sociedade.

Quatro **professores** (metade da amostra total de docentes) alegaram que normas e regras são importantes para se ter noções do que é certo e errado. Segundo um deles, as normas e regras são *“uma forma de iniciação ao controle social: tem o que você pode fazer e o que você não pode fazer”* e, para outro, elas são fundamentais *“para formar o caráter dela (...) e o caráter começa em casa com as normas e os exemplos”*. Três outros **professores** argumentaram que elas são importantes para se ter noções de limites pois, para eles, *“toda criança precisa sentir limites”*. Apenas um **docente** considerou as regras importantes para que se possa viver melhor em sociedade.

Quanto aos membros da **equipe técnica**, cada um apontou para as normas e regras uma função específica: para a **diretora da escola**, elas servem principalmente para se ter noção do que é certo e do que é errado; para a **coordenadora pedagógica**, para se ter noções de limites e, para a **inspetora de alunos**, para se viver melhor em sociedade.

Por uma razão ou por outra, os professores e a equipe técnica concordaram sobre as normas e regras serem importantes para a formação moral da criança e, para eles, esta formação é, como visto, acima de tudo, responsabilidade da família. Entretanto, parece que, face à crise de valores que a sociedade vive e às mudanças nas relações familiares (impostas, fundamentalmente, pelas condições de trabalho), o papel da família na formação do caráter moral da criança está comprometido. Com isso, a escola deverá

repensar o seu papel e, ao que parece, já deveria ter incorporado ao seu projeto pedagógico noções formativas mais gerais, como as relacionadas à moral e à ética. Agora, se a família se exime desse papel e a escola continua a denunciar a negligência dos pais sem rever suas funções, uma questão se impõe: a quem deverá competir o papel de formar o homem, o cidadão, no sentido mais amplo possível?

## 2. Tentativas de mudanças: sugestões

A investigação do fenômeno da indisciplina caminhou no sentido de diagnosticar as possíveis mudanças consideradas pelos professores, membros da equipe técnica e alunos como necessárias para o enfrentamento dessa problemática na escola. De um modo geral, os três grupos indicaram o que falta, na opinião deles, para que os alunos venham a gostar, se interessem mais pela escola e para que eles sejam mais disciplinados (talvez como decorrência do interesse despertado pela escola). Os agentes educativos apresentaram, portanto, sugestões de natureza variada para modificar não somente a situação de indisciplina presente na escola hoje, mas também o grau de envolvimento e motivação dos alunos pela escola.

De um ponto de vista mais estrutural, sugeriram alterações na estrutura física da escola e na demanda de recursos pedagógicos (S1), mencionando, por exemplo, que a escola, além de ser reformada, deveria ter computadores, carteiras e cadeiras novas, ar condicionado, água mineral, mais telefones e guaraná e hambúrguer no recreio. Sob esse mesmo aspecto, os professores, em especial, mencionaram a importância da escola se modernizar, de um modo geral, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico característico da atualidade.

Do ponto de vista educacional, foram sugeridas alterações de cunho pedagógico e recreativo (S2). Entre os alunos, especificamente, destacaram-se sugestões como: “jogos”, “aulas de computação”, “não ter repetência”, “campeonato de futebol”, “reduzir o número de aulas”, “aumentar o número de aulas de Educação Física”, “música no intervalo”, “gincana”, “curso de dança”, “mais ensino” e “mais explicação e menos escrita”.

Já os professores e a equipe técnica, além de mencionarem que “a escola precisa acompanhar os novos tempos, pois é pobre e arcaica” (conforme declara um professor) sugeriram, por exemplo, a implantação de “atividades mais motivadoras”; de “atividades que envolvam a família e a

*comunidade*”; de *“atividades extra-classes”*; e a contratação de *“profissionais de apoio como terapeuta, por exemplo”*. Nesta linha de raciocínio, a coordenadora pedagógica mencionou a importância do *“professor estar tentando casar o conteúdo com uma atividade que tem a ver com os alunos (música, filme, jogos etc.)”*, aproveitando os materiais pedagógicos disponíveis na realização de projetos que envolvam os alunos e despertem a atenção deles para a aprendizagem.

Do ponto de vista interativo, foram propostas alterações de cunho moral e afetivo (S3). As alterações sugeridas, no que tange ao aspecto moral, passam pela necessidade de se cultivar o respeito de uns pelos outros (tanto de alunos por professores e membros da equipe técnica quanto o inverso). Houve, também, propostas de mudanças nas relações afetivas, sugerindo mais atenção e mais afetividade entre os agentes educativos. Um último aspecto, este ligado tanto à moral quanto à afetividade, é destacado. Trata-se de mudanças disciplinares, indicando a importância de se ter menos bagunça e mais disciplina.

Considerando, agora, a qualificação e o profissionalismo dos professores e da equipe técnica, foram feitas sugestões de alterações do corpo docente e do corpo técnico-administrativo (S4), indicando a necessidade de se buscar, por exemplo, *“professores atualizados”*, *“professores mais legais”* e *“professores mais interessados”*, ou, então, que os professores em serviço mudem para atingir esse perfil. Ao corpo técnico-administrativo também foram feitas sugestões de alterações, como esta de um aluno: deve *“mudar a direção da escola”*. Não foram só os alunos que propuseram esse tipo de mudança. Os próprios professores mencionaram a importância de se ter professores mais preparados para a atividade docente. A coordenadora pedagógica, por exemplo, declarou: é preciso que os professores estejam *“envolvidos para fazerem um trabalho diferenciado, que motive o aluno”*.

Do ponto de vista comportamental, foram feitas sugestões de alterações no comportamento dos alunos (S5), indicando, por exemplo, que eles

devem ser “*mais educados*” e devem ter “*força de vontade*”. Especialmente os professores indicaram que é preciso uma “*maior participação dele, como aluno*”.

Do ponto de vista disciplinar, foram feitas sugestões de alterações na vigilância e punição (S6) através, por exemplo, de depoimentos dos alunos, como: “*mais polícia na escola*”, “*não deixar pessoas de outros períodos entrar na escola*”, “*expulsar os maconheiros*” e “*tirar os caras folgados*”. Os membros da equipe técnica, especificamente, observaram, como visto, a importância dessas alterações passarem por mudanças nas “*normas e leis*”.

Por fim, alguns declararam que não precisaria mudar nada (S7), ou porque está bom ou porque nenhuma mudança resolveria o problema, outros responderam evasivamente (S8) e outros, ainda, não responderam a questão (S9).

Embora essas sugestões para modificar a situação hoje presente nas escolas tenham sido indicadas por praticamente todos os grupos, as alterações de cunho pedagógico e recreativo (S2) e as alterações na estrutura física da escola e na demanda de recursos pedagógicos (S1) foram as mais citadas para que os alunos gostem e se interessem mais pela escola tanto pelos professores e pela equipe técnica quanto pelos alunos.

Alterações estruturais e pedagógicas (S1 e S2) são indicadas pelos **professores** na mesma proporção (44% de sugestões para cada uma delas) para que os alunos gostem mais da escola. Para que eles se interessem mais, os professores sugeriram primeiro (com 57% das indicações) as pedagógicas (S2) e, em segundo, numa proporção também significativa (22%), as alterações no comportamento dos alunos (S5).

Para a **equipe técnica**, são as alterações de cunho pedagógico e recreativo (S2) as mais relevantes na busca de alternativas para que os alunos gostem mais da escola (com 80% das indicações) e se interessem mais pela escola (com 50% das indicações).

Os **alunos**, que avaliaram as modificações necessárias tanto para que eles gostem e se interessem mais pela escola quanto para que seus colegas de

classe gostem e se interessem mais pela escola, concordaram que as principais mudanças devem ser pedagógicas/recreativas (S2) e estruturais (S1).

Entretanto, embora outras sugestões para que os alunos gostem e se interessem mais pela escola tenham sido feitas pelos três grupos, foram os alunos que sugeriram mais alterações para o corpo docente e para o corpo técnico-administrativo (S4); os professores que sugeriram mais alterações na vigilância/punição (S6) e no comportamento dos alunos (S5); e a equipe técnica que sugeriu mais alterações de cunho moral e afetivo (S3).

Quanto às sugestões para modificar o comportamento indisciplinado do aluno, observa-se que predominaram, na opinião de cada grupo, alterações diferentes. Para os **professores**, prevaleceram (34%), ainda, as alterações pedagógicas (S2), seguidas (22%) das alterações de cunho moral e afetivo (S3). Para os membros da **equipe técnica**, prevaleceram (38%) as estruturais (S1), seguidas (25%) das alterações na vigilância e punição (S6). Para os **alunos**, embora tenham prevalecido (24%) as alterações de cunho pedagógico e recreativo (S2), foram também significativas (17% e 13% respectivamente) as alterações no comportamento dos alunos (S5) e as alterações no corpo docente e no corpo técnico-administrativo (S4).

O curioso é que, para os **alunos**, em todas as situações avaliadas (seja para gostarem e se interessarem pela escola ou serem mais disciplinados), as alterações na vigilância e punição (S6) são sempre mencionadas.

Como o problema da indisciplina na escola é vivenciado cotidianamente pelos agentes educativos, os professores e a equipe técnica apresentaram sugestões sobre o que a escola, especificamente, poderia fazer para lidar com essa situação. Segundo as indicações deles, a escola deveria: aproximar a família da escola e dos problemas do filho (S1); aproximar-se do aluno procurando entendê-lo e motivá-lo (S2); tornar os cursos mais atrativos e úteis, dinamizando as aulas e modernizando os métodos (S3); aumentar os recursos

financeiros e os materiais pedagógicos (S4); aumentar o número de funcionários (S5); diminuir o número de alunos por sala de aula (S6); trabalhar valores éticos com compromisso e participação de toda a comunidade escolar (S7); e trabalhar noções de cidadania (S8). Consideraram ainda que, pelo contrário, a escola não pode fazer nada (S9).

Para os **professores**, as duas principais atitudes que a escola deveria tomar (com 25% de indicações para cada uma delas) seriam as de aproximar a família da escola e dos problemas do filho (S1) e tornar os cursos mais atrativos e úteis, dinamizando as aulas e modernizando os métodos (S3). Os membros da **equipe técnica** concordaram (indicando 45% das sugestões) sobre os métodos precisarem ser modernizados (S3), mas valorizaram também a importância de se trabalhar valores éticos com compromisso e participação de toda a comunidade escolar (S7).

A busca de soluções para o problema da indisciplina e, conseqüentemente, para a violência na escola, é uma preocupação não só dos professores e da equipe técnica, como também de autoridades políticas e setores da sociedade civil. O Instituto de Pesquisa e Ação Modular (IPAM) criou em junho de 1999 o “Programa Paz nas Escolas”, numa parceria entre o Governo Federal e entidades da Sociedade Civil. As instituições envolvidas firmaram vários compromissos na tentativa de diminuir a incidência de violência nas escolas. Dentre os 17 compromissos estabelecidos, muitos vão ao encontro do que os professores e os membros da equipe técnica que participaram desta pesquisa apontaram: promover a educação para a cidadania, estimular a discussão sobre valores éticos, envolver toda a comunidade escolar nas iniciativas pela paz, promover maior integração entre a escola e a comunidade, entre outros (Basta de violência: paz nas escolas, 1999, p. 38-9).

A discussão sobre o enfrentamento da problemática da indisciplina permitiu, como visto, levantar aspectos de diferentes natureza para a análise dos encaminhamentos possíveis e necessários para se lidar com a situação

de indisciplina hoje tão presente no dia-a-dia das escolas. Contudo, a declaração de um dos professores que, analisada sob outro aspecto, já foi comentada anteriormente (quando da análise qualitativa da ausência e/ou desobediência a regras ou a limites estabelecidos enquanto critério adotado pelos agentes educativos na avaliação dos comportamentos julgados como indisciplinados ou não), levanta questões sugestivas quanto à postura que o professor deve ter diante da manifestação indisciplinada do aluno. Observe-se:

*“Acho que o educador tem de ter jogo de cintura, ele tem de acompanhar. Como um iô-iô: ele vai e volta, vai e volta. Para segurar o aluno e não deixar que ele se perca, né? Mas ficar rígido como um portão, uma cerca, é besteira. O aluno vai pular e vai rir de você. Acho que o melhor é você abrir esse portão, acompanhar um pedaço e trazer ele de volta”.*

Nessa fala há alguns aspectos que devem ser destacados. Em primeiro lugar, a intransigência não leva ao controle esperado pelo professor. O aluno vai continuar desafiando e se o docente mantiver a rigidez provavelmente perderá a autoridade, pois o adolescente não desistirá do enfrentamento, exceto se a relação atingir um patamar extremamente autoritário. Isso poderá calá-lo, mas não contribuirá em nada para o seu desenvolvimento moral. Essa seria uma relação unilateral, própria da moral heterônoma (Piaget, 1994).

Por outro lado, sob o crivo da liberdade e do desenvolvimento autônomo, deixar o aluno desafiar, sem fronteira alguma, pode resultar no seu próprio atropelamento. Isso também não contribui para o seu desenvolvimento moral. Os limites são necessários e é papel do educador – que, na perspectiva aqui em pauta, funciona como “consciência externa” (Davis e Luna, 1991) – conduzir o processo de desenvolvimento moral da criança e do adolescente. Isso implica no estabelecimento das regras e dos limites, mas, como bem diz o professor aqui em destaque, não “*rígido como um portão, uma cerca*”.

Dar limite não é (...) ser autoritário (dar ordem sem explicar o porquê, agir de acordo apenas com o seu próprio interesse, da forma que lhe prouver, ...); deixar de explicar o porquê das coisas, apenas impondo a lei do mais forte; gritar (...) para ser atendido; (...) invadir a privacidade a que todo ser humano tem direito; provocar traumas emocionais ... (Zagury, 2000, p. 27).

O educador deve agir “*como um iô-iô: ele vai e volta, vai e volta*” (fala do professor). Respeita o espaço de desafio e questionamento, mas dá a orientação e conduz com o intuito de evitar que “*o aluno (...) se perca*”. Para isso, esse docente sugere “*abrir esse portão, acompanhar o aluno por um pedaço e trazer ele de volta*”.

É essa idéia de “iô-iô” que parece esclarecer bem o papel do educador porque, em geral, é comum ver na bibliografia sobre o tema ou no discurso de profissionais especializados (psicólogos, pediatras, pedagogos), a idéia de que se deve dar limites, mas com cautela, deve-se dar limites, mas para a autonomia e sem intransigência. Para os pais e professores, fica difícil saber exatamente o “limite” entre a intransigência e a licenciosidade.

“Como mãe, faço minha essa inquietação”.

Entretanto, esse limite parece estar aí mesmo. É o acompanhar, é o deixar caminhar, mas com certa condução.

Dar limite é ensinar que os direitos são iguais para todos; ensinar que existem OUTRAS pessoas no mundo; fazer a criança compreender que seus direitos acabam onde começam os direitos dos outros; (...) mostrar que muitas coisas podem ser feitas e outras não ...; fazer a criança ver o mundo com uma conotação social (con-viver) e não apenas psicológica (o meu desejo e o meu prazer são as únicas coisas que contam); ensinar a tolerar pequenas frustrações no presente para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade ...; desenvolver a capacidade de adiar satisfação (se não conseguir emprego hoje, continuará a lutar sem desistir ou, caso não tenha desenvolvido essa habilidade, agirá de

forma insensata e desequilibrada, partindo, por exemplo, para a marginalidade, o alcoolismo ou a depressão); (...) ensinar que a cada direito corresponde um dever e, principalmente, dar o exemplo ... (Zagury, 2000, p. 23-4).

A afetividade e a autoridade podem ser importantes instrumentos para que se possa trazer o adolescente de volta quando assim for necessário. Nesse sentido, ele vivencia o desafio e procura ultrapassar as barreiras (condição importante para o seu desenvolvimento moral), mas não se perde porque esse processo é monitorado, é acompanhado, é compartilhado. A responsabilidade de condução desse processo só pode ser dos adultos (pais, professores ou responsáveis). Portanto, a escola tem de assumir seu papel no processo da formação moral dos alunos, não dá mais para se eximir dessa responsabilidade.

A indisciplina é uma realidade e foi definida pela maioria dos agentes educativos da pesquisa a partir de critérios que julgam os comportamentos transgressivos principalmente pela ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos. Fica fácil distanciar-se do problema argumentando, por exemplo, que *“a maioria dos pais não educa os filhos. Coloca no mundo e solta: é creche, é escola, não querem nem saber”* (fala de um inspetor de alunos). É evidente que a família é a primeira instituição socializadora da criança, mas não a única. A escola deve assumir esse papel junto com a família. E não tem como se enganar: não dá para a escola manter um distanciamento em relação à formação moral da criança e do adolescente. Afinal, é a indisciplina vivida na escola e na sala de aula que vem sendo considerada um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico do professor (Aquino, 1996).

A dificuldade parece estar na implantação de medidas eficazes que possam coibir a manifestação transgressiva dentro da escola sem, com isso, adotar uma perspectiva educacional autoritária e intransigente, distanciando-se do objetivo precípua da educação, que é o de formar cidadãos críticos e autônomos.

Ao que tudo indica, seria preciso pensar formas concretas de viabilizar um trabalho que resgatasse valores morais e éticos na escola, aproximando a família das atividades escolares e desenvolvendo um trabalho conjunto que permita, numa parceria entre escola e comunidade, estabelecer compromissos com a educação global do aluno. Essas estratégias teriam maior chance de êxito se cada unidade escolar estabelecesse com as famílias de seus alunos propostas de trabalho conjunto. Vê-se que, de certa forma, algumas escolas estão conseguindo, com sucesso, fazer esse tipo de trabalho (Prado, 1999). É preciso, pois, ampliar essa idéia, sensibilizando outras unidades escolares para que as soluções sejam buscadas coletivamente. O que não dá mais é continuar com esse jogo de culpas: a escola culpa a família pela ausência na educação dos filhos e, por outro lado, a família e a sociedade como um todo culpam a escola por sua ineficiência no processo de ensino-aprendizagem. No que tange ao problema da indisciplina especificamente, é preciso dividir as responsabilidades:

parte (...) é provocada porque o professor é desestimulado, despreparado, o currículo desadaptado da realidade – nenhum educador sério irá discordar dessas carências. Mas parte é provocada porque pais, por falta de tempo e disposição de se aborrecer, não ensinam limites aos filhos – muitas vezes nem ética. Não dão, portanto, exemplo de respeito (Dimenstein, 2000, p. 20).

**QUARTO ATO:**

**O MOMENTO DE CONCLUIR**

O quarto e último ato – o momento de concluir (capítulos V e VI) – revisita os anteriores, retomando cada momento da pesquisa. Neste ato, é possível, então, situar-se diante do trabalho como um todo, compreendendo como a pesquisa foi desenvolvida. Nesse contexto são realizadas discussões sobre os resultados da pesquisa, retomando os dados coletados empiricamente e os conceitos teóricos analíticos levantados na bibliografia especializada. Entende-se que, neste momento, são apresentadas análises importantes para a compreensão das concepções de indisciplina de professores, membros da equipe técnica e alunos. Condizente com o caráter conclusivo que este ato deve assumir, são, por fim, apresentadas reflexões e considerações no sentido de sugerir princípios e ações, visando a constituição de procedimentos pedagógicos que permitam a preservação da liberdade na escola sem, com isso, abrir mão da autoridade necessária ao trabalho educativo.

## Capítulo V: Conclusões

Não foi por acaso que este trabalho foi estruturado em atos, como numa peça de teatro. Temos, neste momento, se não a obrigação, ao menos o compromisso de retomar cada um desses atos, subtraindo parte de sua autonomia e consolidando sua interdependência para que, tal como em uma peça teatral, cada ato conte parte da “história” que, na sua totalidade, possa retratar um dos dilemas vividos na escola hoje: a indisciplina.

**Primeiro ato:** o momento de rever, situar e apresentar consistiu em situar o problema da pesquisa no contexto dos estudos realizados sobre o tema e encontrados na bibliografia consultada, além de anunciar os conceitos teóricos e os procedimentos metodológicos selecionados para abordar o tema neste trabalho. Para isso, se propôs a situar o leitor em relação a três ordens de questões. Em primeiro lugar, destaca-se a discussão do tema da indisciplina na bibliografia educacional, a partir de uma revisão dessa bibliografia, apontando alguns enfoques dados à discussão desse tema. Em seguida, esse ato abriu espaço para que fossem discutidos alguns conceitos teóricos julgados relevantes para uma possível leitura e uma análise viável da problemática que envolve a indisciplina na escola, indicando, portanto, os pressupostos teórico-analíticos deste trabalho. Por fim, o momento de rever, situar e apresentar não poderia deixar de descrever o método de pesquisa adotado, a seleção do espaço cênico e dos atores envolvidos nesse ensaio, incluindo, é claro, os instrumentos e os procedimentos de análise empregados, situando e apresentando o quadro metodológico que orientou a realização da pesquisa.

**Segundo ato:** o momento de descrever e contextualizar é constituído por uma radiografia da escola e das relações ali presentes, retratando o cenário e o perfil dos personagens da “história”. Nesse ato, ficam evidentes não apenas os embates

freqüentes no ambiente escolar e no dia-a-dia da sala de aula, mas também a visão que os agentes educativos (professores, membros da equipe técnica e alunos) têm do aluno em relação à escola, evidenciando suas concepções sobre o aluno em relação ao universo escolar como um todo (gosto, interesse, aproveitamento e comportamento).

**Terceiro ato:** o momento de analisar e compreender enfoca a essência do trabalho, descrevendo e analisando as concepções que os atores têm de indisciplina a partir do julgamento de comportamentos que, ao serem analisados como manifestação ou não de indisciplina, levantaram uma série de elementos subjacentes ao imaginário dos agentes educativos quanto à transgressão e à manifestação indisciplinada do aluno na escola. A análise desses dados tornou possível identificar algumas das dimensões consideradas por esses agentes para caracterizar a indisciplina a partir de diferentes perspectivas: perspectivas de natureza pedagógica ou técnico-pedagógica, ética e moral e individualista ou egocêntrica. Esse ato pôde, a partir das avaliações dos personagens desta “história”, levantar, também, as causas atribuídas para o fenômeno da indisciplina e algumas sugestões para se lidar com ele na escola.

**Quarto ato:** o momento de concluir, este que segue agora, constitui-se num convite para que os atos anteriores sejam revisitados, discute os resultados da pesquisa e, em consequência, sugere algumas reflexões pertinentes às discussões levantadas anteriormente.

Assim, completa-se a “peça”, estruturada em atos, cada qual com o seu significado, mas todos relevantes para que a “história” se constitua. Tem-se o tema: a indisciplina; o método; o referencial teórico; o espaço cênico: a sala de aula e a escola; os personagens: professores, membros da equipe técnica e alunos; os bastidores: o dia-a-dia da escola; o espetáculo: cenas e principais

concepções do aluno em relação à escola; o “script”: comportamentos, concepções de indisciplina subjacentes aos julgamentos empregados; e o resultado final: a identificação das diferentes perspectivas de análise da indisciplina a partir das quais são analisadas suas dimensões, causas e sugestões para se lidar com ela na escola.

Se este, o quarto ato, o momento de concluir, propõe uma retomada se não de todos os passos anteriores, pelo menos daqueles mais significativos, vamos lá:

A preocupação inicial foi a de investigar a concepção de indisciplina dos agentes educativos para compreender melhor a ocorrência das ações indisciplinadas e situá-las num universo múltiplo, ou seja, para apreender as variáveis envolvidas nas ações indisciplinadas na concepção daqueles agentes. A pesquisa foi então desenvolvida numa classe de 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Araraquara / SP, julgada pelos docentes e pelos funcionários como sendo indisciplinada. Participaram deste trabalho os 30 alunos dessa classe, os 8 professores que ministravam aulas a essa turma e 5 membros da equipe técnica da escola (a diretora, a coordenadora pedagógica e 3 inspetores de alunos).

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários e observação em sala de aula. As informações daí resultantes foram abrangentes, permitindo um levantamento bastante variado. A partir delas foi possível traçar o perfil dos agentes educativos; caracterizar a visão que esses agentes têm do aluno em relação à escola (gosto, interesse, aproveitamento escolar e comportamento); caracterizar o ambiente de indisciplina na escola, desde seus aspectos físicos concretos (como vasos sanitários entupidos, por exemplo), até os relacionais (como desacato às autoridades locais, agressões físicas entre os alunos, entre outros); levantar as freqüentes manifestações de indisciplina na sala de aula (como transgressões ativas, passivas ou de fuga, envolvendo valores éticos, agressivas, destrutivas ou invasivas na relação com o ambiente físico e as envolvendo violência oral ou corporal); apreender as

concepções de indisciplina de cada grupo que participou da pesquisa (tanto as relacionadas a questões pedagógicas quanto as relacionadas a questões de natureza ética e moral – ou, ainda, de natureza individualista ou egocêntrica), levantar as causas da indisciplina na visão desses agentes (como as políticas educacionais, os métodos de ensino presentes na escola, a falta de orientação dos pais em relação à educação moral de seus filhos, entre outras); e levantar sugestões para que se possa enfrentar a situação de indisciplina na escola (desde alterações de cunho pedagógico e recreativo até alterações de cunho moral e afetivo).

A estruturação do trabalho de forma a retratar a realidade e a concepção de indisciplina na escola pública hoje foi viabilizada a partir desse rol de informações coletadas durante todo o trabalho de pesquisa empírica. De tudo, tornou-se bastante significativo, mediante o propósito da pesquisa – apreender as concepções de indisciplina presentes nos discursos dos agentes educativos – identificar algumas das dimensões desse fenômeno. A pesquisa como um todo permitiu compreender que a indisciplina é concebida por professores, técnicos e alunos a partir de diferentes perspectivas – ao menos quando se toma como foco de análise os seus discursos –, o que nos indica algumas das dimensões que são mais frequentemente consideradas nesse fenômeno na escola. Esse dado é visível não apenas quando as análises se pautam nos sentidos atribuídos por esses agentes educativos aos comportamentos transgressivos dos alunos na escola, mas também quando eles avaliam as causas da indisciplina na escola hoje.

No que tange a este último aspecto – as causas da indisciplina –, foram levantadas nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa razões de diferentes naturezas para a manifestação dos comportamentos transgressivos que confirmam e reforçam informações colhidas na bibliografia especializada. Considerando, então, tanto os resultados desta pesquisa quanto os dos trabalhos analisados no capítulo I, referentes às contribuições da bibliografia, pode-se arrolar os seguintes fatores apontados como causas da indisciplina: as políticas educacionais; a forma como a escola vem desenvolvendo suas atividades; as mudanças na estrutura

familiar; a ausência de orientação, de limites e/ou de restrições na educação familiar; a perda de autoridade dos adultos; entre outras. Ao se identificar as várias causas da indisciplina, também são explicitadas as múltiplas dimensões desse fenômeno: uma dimensão social, à qual estão relacionadas razões ligadas às mudanças na sociedade de uma maneira geral – mudanças de valores, mudanças no mercado de trabalho que distanciam a família do compromisso com a formação do aluno etc.; uma dimensão estrutural, em que são consideradas as mudanças na estrutura da família – pais que se separam, filhos que passam praticamente o dia todo em creches e escolas, filhos que são criados por avós ou outros membros da família, enfim, a falta de um “porto seguro” que dê à criança uma estrutura para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo; uma dimensão pedagógica, em que são consideradas as condições nas quais a escola vem desenvolvendo seu trabalho – desde a estrutura do prédio, os materiais disponíveis, a ausência de profissionais especializados que acompanhem o dia-a-dia da escola auxiliando e orientando os trabalhos (psicólogos, pedagogos etc.), até a ausência de um projeto pedagógico que seja construído e assumido como perspectiva coletiva de trabalho entre os professores; e uma dimensão psicológico/moral, na qual se destaca a inexistência de um ambiente propício para que o desenvolvimento moral ocorra – a partir de exemplos, de conversas, de acordos entre pais e filhos ou entre professores e alunos, enfim, a partir de situações que favoreçam e/ou promovam a formação da moral na criança e no adolescente.

Quanto à concepção de indisciplina presente na escola – questão central deste trabalho –, ficou cada vez mais nítida a dificuldade de se definir com precisão o que é ou não considerado comportamento indisciplinado para os agentes educativos na escola se os tomarmos enquanto grupos que desempenham papéis específicos na instituição escolar. Em certos momentos, toda transgressão que obstrui o andamento da aula ou o funcionamento da escola foi considerada como indisciplina, principalmente quando a avaliação foi feita de forma genérica, tomando-se como referencial de análise as relações de atrito presentes no ambiente escolar ou, então, as dificuldades de desenvolver o trabalho pedagógico

diante do tumulto característico da sala de aula. Entretanto, quando as avaliações foram feitas de forma mais direta e específica, quando foram avaliados comportamentos transgressivos como a “agressão”, o “roubo”, entre outros, as discussões envolveram outras dimensões da problemática em análise: a presença ou ausência de noções éticas e morais, o direito e a necessidade que “naturalizam” a indisciplina e, até, os desvios de caráter ou os problemas de personalidade dos alunos que também são identificados como causas da indisciplina na escola. A partir dos discursos dos agentes educativos foi possível, portanto, identificar vários olhares para o fenômeno da indisciplina que puderam ser agrupados em três grandes perspectivas: a pedagógica ou técnico-pedagógica, a ética e moral e a individualista ou egocêntrica.

### **As dimensões da indisciplina**

A indisciplina assume uma dimensão pedagógica quando os comportamentos “indisciplinados” são avaliados tomando-se como referência as condições de realização do trabalho pedagógico ou do funcionamento da escola como um todo. Ela é vista a partir de uma perspectiva ética e moral quando as avaliações tomam como referência o domínio e a aceitação de regras e limites pelos alunos e, ainda, a presença e/ou ausência de padrões morais normatizadores da ação humana nos comportamentos em avaliação. Por fim, a indisciplina é abordada por uma perspectiva individualista e egocêntrica quando os direitos e as necessidades individuais são colocados acima dos direitos e das necessidades sociais, quando os comportamentos são avaliados de maneira a naturalizá-los enquanto manifestação necessária ao sujeito quer como condição de bem-estar psíquico, quer como condição de bem-estar social.

Essas três perspectivas de avaliação foram identificadas nos discursos dos agentes educativos e representam olhares diferentes para o

fenômeno da indisciplina. Contudo, os dados indicam que a função que cada agente educativo ocupa na instituição escolar acaba por determinar a perspectiva na qual esse olhar se fundamenta.

O olhar dos **professores** é aquele de quem lida e convive cotidianamente com a indisciplina na sala de aula, é aquele de quem luta diariamente com a transgressão para dar sua aula. Conseqüentemente, na perspectiva desses atores, a indisciplina é vista freqüentemente como um obstáculo ao desenvolvimento da aula. Portanto, é vista, acima de tudo, a partir da perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica.

Os membros da **equipe técnica** – os inspetores de alunos, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola – têm outro papel na instituição escolar e, assim, assumem uma posição diferente da dos professores. São geralmente responsáveis por manter a ordem dentro da escola, são normalmente aqueles que elaboram, estabelecem e procuram garantir o cumprimento de regras no espaço escolar. Nesse sentido, a perspectiva desses agentes é diferente: olham a indisciplina, freqüentemente, a partir dos condicionantes éticos e morais. Avaliam, principalmente, o domínio e o respeito às regras e ampliam sua visão, julgando a presença de padrões morais.

Os **alunos**, atores dos comportamentos julgados como indisciplinados, são muito mais egocêntricos. Avaliam olhando principalmente para si. Julgam considerando, acima de tudo, seus direitos, suas necessidades, suas vontades. Olham, portanto, a partir de uma perspectiva individualista ou egocêntrica.

Entretanto, a ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos – uma das vertentes da avaliação dos comportamentos sob a perspectiva ética e moral – foi o critério comum e que prevaleceu no discurso dos três grupos na avaliação de todas as transgressões. Portanto, a perspectiva ética e moral aparece com destaque no olhar dos agentes educativos, independentemente do lugar que cada um ocupa e do papel que cada um assume no ambiente escolar.

## **A dimensão ética e moral: aspectos valorativos e normativos da indisciplina na escola**

Além de ter sido evidenciada no discurso dos agentes educativos uma valorização de argumentos que analisam a indisciplina a partir, principalmente, de uma perspectiva ética e moral, uma análise mais profunda permite verificar a presença desse olhar também quando são considerados outros condicionantes, ou seja, quando os comportamentos são avaliados a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, cabe destacar alguns pontos.

Em primeiro lugar, a perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica revela a indisciplina como aquele comportamento que atrapalha o andamento da aula ou o funcionamento da escola. Isso significa que esses são comportamentos inadequados para que o trabalho pedagógico possa acontecer. Logo, é comportamento que transgride as regras necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Pode, portanto, ser traduzido também como ausência de limites ou falta de padrões morais que estabelecem aquilo que é ou não permitido na situação de sala de aula. Assim, a perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica, queira ou não, tem embutidos em si os aspectos considerados na perspectiva ética e moral (tanto os valorativos quanto os normativos).

A perspectiva individualista ou egocêntrica, segundo ponto a se destacar para discussão – traduzida pela visão egocêntrica que vem justificar, principalmente, a consideração de comportamentos como não caracterizando indisciplina, argumentando serem estes respostas ao comportamento do outro, um direito, um hábito, ou uma necessidade individual, independentemente dos direitos e das necessidades do outro – revela, igualmente, a ausência de padrões morais que possam garantir uma relação de cooperação entre os indivíduos. Indo um pouco além, pode-se inferir, ainda, que a concepção de que o direito individual não depende do direito social denota, da mesma forma, o desconhecimento ou o desrespeito a regras sociais importantes para o bem-estar

coletivo. Nesse sentido, a perspectiva individualista ou egocêntrica tem também o seu sentido ético e moral.

Sendo assim, os aspectos valorativos e normativos presentes na perspectiva ética e moral ganham um peso significativo para a compreensão da indisciplina na escola hoje. Pela avaliação do que é ou não uma transgressão para os principais agentes educativos (professores, equipe técnica e alunos), percebe-se que o grande nó da indisciplina reside justamente no domínio de regras e limites e no respeito a essas regras.

O conceito de limites aqui empregado refere-se aos limites a serem respeitados, conforme classificado e definido por De La Taille (1998). São os limites que não podem ser transpostos, sob pena de interferir nos direitos e no bem-estar dos outros indivíduos. São limites criados pela sociedade, que colocam a dimensão do proibido e estabelecem as regras sociais de convivência com a finalidade de garantir não apenas o bem-estar dos indivíduos, mas também o bem-estar coletivo. Esses limites, os restritivos, de natureza ética, são essencialmente adquiridos pela convivência social.

Nesse sentido, ainda que se possa dizer, a partir dos resultados da pesquisa, que a indisciplina na escola é vista sob diferentes perspectivas, o que permitiu, como visto, identificar diferentes dimensões desse fenômeno, que são enfatizadas diferentemente pelos atores da cena pedagógica – professores, técnicos e alunos – verificou-se que a perspectiva ética e moral é comum aos três grupos, contemplando os dois aspectos essenciais da indisciplina presentes nos discursos dos agentes educativos: o aspecto valorativo e o aspecto normativo. Embora na bibliografia especializada, frequentemente esses dois aspectos não se diferenciem, alguns estudos sobre o tema indicam, de acordo com a discussão efetuada inicialmente, o valor heurístico dessa distinção que resulta, em linhas gerais, da distinção entre ética e moral (Aquino, 2000).

Esses dois aspectos da indisciplina na escola, o valorativo e o normativo, estão, de acordo com a interpretação julgada cabível neste momento, associados respectivamente ao campo da ética e da moral. Retomando a

conceituação feita no início desse trabalho, entende-se que se a ética descreve o conjunto de regras constitutivas que regem as ações, atribuindo a elas valor, o campo da ética é mais da ordem dos valores, enquanto o da moral é mais da ordem das normas. Por isso, os aspectos normativos e valorativos identificados no conceito de indisciplina dos agentes educativos envolvidos na pesquisa estão aqui correlacionados às esferas da moral e da ética, respectivamente, no sentido a elas atribuído neste trabalho. Esse elemento diferenciador nos remete à idéia de que a moral diz respeito às diretrizes cujo valor independe do contexto imediato da ação (embora dependa da cultura e do momento histórico) e a ética diz respeito a valores que guiam a ação humana e, por isso, dependem do contexto específico da ação.

Analisando os principais resultados da pesquisa indicam que o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e o corpo discente, em seus discursos, julgaram a indisciplina na escola principalmente como ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos. Sob este prisma, observa-se que, na concepção desses atores, as regras não estão sendo, na atualidade, referências éticas para a convivência social, o que evidencia o enfraquecimento da dimensão valorativa na regulação dos comportamentos no espaço escolar.

Com relação ao aspecto normativo, verificou-se um dado bastante curioso. O corpo técnico-administrativo e o corpo discente, enquanto grupos, foram incisivos: a indisciplina é considerada, também, traço do comportamento moral do aluno, falta de respeito com o outro, o que denota a ausência de referenciais normativos na formação da moralidade das crianças e dos adolescentes. Neste caso, o critério de avaliação baseia-se na dimensão normativa da formação dos alunos. Por outro lado, o corpo docente, embora não tenha discordado dessa idéia, enfocou o aspecto normativo muito mais como traço de personalidade ou de caráter desviante do que como característica do comportamento indisciplinado. Para os professores, de um modo geral, vários comportamentos inadequados não são julgados como indisciplina porque seriam indicadores de falta de caráter e desvio de personalidade. Nessa perspectiva, a

transgressão dentro da escola revela, da mesma forma, a falta de referências morais para o convívio na sociedade, sendo, neste caso, considerada como consequência de desvios de caráter; portanto, um critério que evidencia uma visão psicologizante do comportamento do aluno e que atribui ao indivíduo (caráter, personalidade) a origem dessa transgressão.

Verifica-se, por conseguinte, que para os agentes educativos tanto a ética quanto a moral – no sentido aqui atribuído a esses conceitos – estão presentes na definição da indisciplina. Entretanto, talvez a distinção aqui introduzida entre os dois conceitos possibilite compreender melhor algumas nuances das concepções desses atores sobre a questão da indisciplina na escola e encaminhar sugestões para o seu enfrentamento no dia-a-dia escolar.

No cotidiano da escola, ambiente em que a violência cresce cada vez mais, sempre ocorreram, pelo menos na visão dos educadores, atos indisciplinados. A indisciplina não é “privilegio” da modernidade. Contudo, o que parece novo é a maneira como ela se configura na atualidade e, em decorrência dessa mudança, a dificuldade de defini-la, compreendê-la e trabalhar com ela. Em outros tempos, a ação indisciplinada estava muito mais relacionada às transgressões ativas e, às vezes, às transgressões passivas ou de fuga. Hoje, conforme este estudo evidencia, as manifestações são bem mais agressivas: são, também, transgressões envolvendo valores éticos; transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico; e transgressões envolvendo violência oral ou corporal. Nesse sentido, o conceito de indisciplina abrange outras dimensões, incluindo manifestações violentas. Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 20) definiram violência como “a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético”.

Para essas autoras, a violência, uma das faces da indisciplina, talvez a que mais assuste os pais e os agentes educativos, envolve especificamente duas dimensões: uma estrutural e outra cultural. A primeira estaria ligada à

assimetria das relações de poder entre Estado e sociedade e a segunda, ao enraizamento de um individualismo sem compromissos éticos. É claro que, sendo a violência uma das faces da indisciplina, é preciso reconhecer, na conceituação da indisciplina, essas duas dimensões.

Entretanto, os resultados desta pesquisa mostraram claramente que, para os agentes educativos, a indisciplina está, acima de tudo, associada a questões de natureza ética e moral, cujos aspectos envolvidos são, como visto, o valorativo e o normativo, no sentido atribuído a tais conceitos neste trabalho a partir de considerações feitas por Aquino (2000). Esse autor, conforme indicado no capítulo I, considera que o aspecto valorativo, de natureza ética, relaciona-se à ausência do domínio de regras e limites associados às ações no contexto imediato; que o aspecto normativo, de natureza moral, depende do contexto histórico e da cultura, mas não do contexto imediato, relacionando-se muito mais ao domínio de padrões morais normatizadores das ações humanas.

A perspectiva ética e moral – considerando tanto os aspectos valorativos quanto os normativos – é a que permite melhor compreender a indisciplina na escola, tomando por base os pontos de vista comuns aos três grupos investigados: professores, membros da equipe técnica e alunos. Essa perspectiva está presente nos discursos dos agentes educativos e sugere, portanto, que o problema maior da indisciplina reside no desrespeito à regras sociais e na ausência de domínio de normas morais no desenvolvimento do juízo moral. Considerados nessa dimensão os aspectos valorativo e normativo, verifica-se que a avaliação da indisciplina a partir do desrespeito às regras (aspecto valorativo) sugere que a concepção de indisciplina está relacionada, acima de tudo, a questões de natureza ética – assim como definida neste trabalho.

Dessa forma, na concepção que prevaleceu entre os professores, os membros da equipe técnica e os alunos, é a ausência de regras sociais, é o desconhecimento dessas regras, é o desrespeito a elas, uma das principais causas

dos comportamentos indisciplinados hoje presentes na escola<sup>25</sup>. É, portanto, principalmente a ausência de limites que vem gerando dentro da escola comportamentos transgressivos julgados como manifestação de indisciplina. A avaliação do comportamento indisciplinado, a partir de critérios que o consideram como indicador da falta do domínio de regras e do desrespeito a elas, acabou conduzindo os agentes educativos a definirem indisciplina associando-a, acima de tudo, a questões éticas. Quando se trata de uma situação particular – como é o caso da situação escolar – a definição desses limites pode ser identificada no campo da ética, tal como definida inicialmente. Entretanto, ao passar isto para o aluno, enquanto ser em desenvolvimento inserido numa sociedade, já se entra no campo da moral.

Assim, a análise dos sentidos e, conseqüentemente, das dimensões da indisciplina sob esse enfoque – o da ética e da moral – remete a discussão dos resultados deste trabalho aos estudos sobre a moralidade na criança desenvolvidos por Piaget (1994, 1996b).

Começa-se, então, por retomar e analisar a compreensão dos estágios sucessivos do desenvolvimento das regras morais na criança, diagnosticados por esse autor, tanto aqueles relacionados à prática das regras quanto aqueles relacionados à consciência das regras, tomando como objeto de análise os jogos de regras. No primeiro caso, quanto à **prática das regras**, foram identificados quatro estágios (Piaget, 1994). O estágio de regras motoras, primeiro deles, consiste na manipulação baseada em desejos e hábitos motores em que as regras não são coletivas, o jogo é basicamente individual. O segundo estágio, o egocêntrico, se baseia na imitação do outro a partir dos exemplos de regras codificadas. Este é um estágio intermediário entre condutas individuais e condutas sociais. O indivíduo tem a necessidade de se socializar (jogar com o outro), mas satisfaz-se sozinho, tem prazer em desenvolver suas habilidades e acertar. Esse é um prazer motor, como no estágio anterior, e não social. Por isso, mesmo junto

---

<sup>25</sup> Este dado sugere claramente a necessidade da escola envidar esforços para construir um código ético que permita regular e estabelecer as relações dentro dela, tornando o ambiente escolar mais saudável, fundado em relações, acima de tudo, éticas.

com outras pessoas, ele joga ainda para si. Já a cooperação nascente, terceiro estágio, não é motora e nem egocêntrica, é social. Nesse momento, os jogadores tentam vencer uns aos outros e, no que diz respeito às regras, procuram sua unificação e um controle mútuo porque sentem a necessidade de um entendimento comum. Entretanto, embora haja um esforço para se descobrir regras fixas, há, na definição delas, certas controvérsias. Por isso, nesse estágio forma-se apenas uma “moral provisória”. No quarto e último estágio, codificação das regras, o código das regras é totalmente conhecido e os jogadores, além de cooperar e combinar, se interessam por codificar as regras.

Quanto à **consciência das regras**, foram identificados três estágios (Piaget, 1994). No primeiro, que coincide com o início do estágio egocêntrico, a regra, por ser motora ou por ser suportada como exemplo e não como realidade obrigatória, não é coercitiva. Nesse estágio, predomina o individualismo e o jogo ocorre por interesses motores e/ou individuais. O segundo estágio ocorre no apogeu do egocentrismo e na primeira metade da cooperação e inicia-se quando, por imitação ou contato verbal, a criança quer jogar de acordo com as regras exteriores. Nesse estágio, o respeito às regras é místico, pois elas são sagradas e inatingíveis, principalmente porque são de origem adulta e ao adulto se relaciona a autoridade. Embora a criança, nesse estágio, se submeta às regras, elas permanecem exteriores à sua consciência. No terceiro e último estágio, que vai desde a segunda metade da cooperação e passa por todo o estágio da codificação das regras, a consciência das regras se transforma completamente, pois a regra deixa de ser uma lei exterior imposta pelo adulto e passa a ser uma lei imposta pelo consentimento mútuo (à heteronomia sucede a autonomia). Por isso, as regras podem ser mudadas, desde que a mudança seja fruto do consenso coletivo; a regra é concebida como livre decisão das próprias consciências (a democracia sucede à teocracia e à gerontocracia). Entretanto, se a transformação foi permitida, o respeito às mudanças passa a ser obrigação de todos e é essa obrigação que garante a lealdade. A lei moral aparece à medida que a regra de cooperação sucede à regra de coação. Contudo, vê-se, então, que

os processos de construção e reconstrução das regras sociais pressupõem tomadas de consciência que envolvem a diferenciação do eu e do grupo (descentração), a cooperação (aceitação e revalidação das normas existentes ou sua reformulação democrática por todos), a reciprocidade (respeito à regra só é garantido se houver o compromisso de todas as partes de segui-la) e a criação de uma regra ideal (princípio de ação) que independe da experiência imediata e das práticas de regras empíricas mas originou-se de experiências e práticas anteriores (noção de justiça). (Freitag, 1992, p. 185).

No último estágio da consciência das regras, há, portanto, uma realidade social, racional e moralmente organizada. Sendo assim, nesse momento da consciência da regra tem-se a união da cooperação e da autonomia e a moralidade parece desenvolvida, pois a autonomia conquistada aqui conduz melhor ao respeito às regras, já que se "... a criança toma consciência da razão de ser das leis, a regra torna-se, para ela, condição necessária do entendimento" (Piaget, 1994, p. 64).

Ao que tudo indica, então, a formação efetiva da moralidade, tanto no que diz respeito à sua consciência quanto no que diz respeito à sua prática, associa-se ao desenvolvimento da cooperação e da autonomia. É só nesse estágio que a regra passa a assumir seu verdadeiro significado social e é incorporada à consciência de cada um. Parece, portanto, que só então é possível ter-se garantido o respeito a regras e normas sem interferir no desenvolvimento da autonomia do ser, garantindo o gerenciamento democrático de toda uma sociedade. Só assim, autonomia e democracia podem aliar-se a normas e regras garantindo a liberdade tão defendida nas últimas décadas.

Entretanto, se retomadas as justificativas empregadas pelos sujeitos desta pesquisa – professores, membros da equipe técnica da escola e alunos – na avaliação dos comportamentos indisciplinados, vê-se a associação da manifestação indisciplinada à ausência tanto da prática quanto da consciência das regras, seja quando esses comportamentos transgressivos são avaliados de uma

perspectiva ética e moral (quando assumem um caráter valorativo – desrespeito a regras sociais de convivência – ou um caráter normativo – desrespeito ao outro), seja quando são avaliados a partir de uma perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica (quando se considera que atrapalha o desenvolvimento da aula), ou, ainda, quando são avaliados segundo uma perspectiva individualista ou egocêntrica (na qual o individualismo e o egocentrismo levam a priorizar os direitos individuais, interferindo nos direitos e necessidades dos outros enquanto coletividade).

O processo de desenvolvimento da moralidade nessas crianças e adolescentes apresenta-se enfraquecido porque, mesmo que eles, em virtude das mudanças hoje presentes na sociedade como um todo, estivessem discordando das regras, se a moralidade tivesse sido plenamente atingida dentro do esquema apresentado por Piaget (1994), essa seria a hora de, em consenso, rever essas regras. Se assim fosse, as mudanças ou não das regras passariam a ser consenso e, então, seriam incorporadas à consciência de cada um. Só assim essas regras seriam respeitadas. A existência e a necessidade das regras são justificadas quando as razões são compartilhadas (Menin, 1996).

A moralidade está desenvolvida à medida que as regras são compreendidas e incorporadas pelo sujeito e somente depois que essa autonomia moral for atingida é que “... o adolescente distinguirá entre gravidade e tamanho da mentira, entre intencionalidade e consequência objetiva dos atos” (Freitag, 1992, p.174) e, em decorrência, poderá respeitar as regras de forma consciente (Piaget, 1994). Se isso não está acontecendo, fica evidente que a problemática da indisciplina está realmente associada ao enfraquecimento do juízo moral. Poder-se-ia até dizer que antigamente as regras não eram discutidas e compartilhadas e, mesmo assim, eram respeitadas. Isso é verdade. Entretanto, o respeito se dava pela coação e não pela cooperação.

Piaget, em seus estudos (1994, 1996b), diagnosticou a existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Antigamente, o respeito a regras, baseado na coação, se limitava à moral da heteronomia. As

novas orientações educacionais (hoje já não tão novas assim) abriram perspectiva para uma educação pautada em princípios de liberdade e para a superação dessa moral heterônoma. Mas a construção da autonomia e a aquisição dessa moral autônoma não são espontâneas, devem ser frutos do trabalho educativo de pais, professores e, quiçá, da sociedade como um todo. É nesse ponto que parece estar o grande vácuo.

O discurso das novas pedagogias, mal interpretado, e o distanciamento da família na educação dos filhos, decorrente das novas situações de trabalho impostas pela modernidade, deixaram a coisa solta como se essa moral pudesse ser naturalmente atingida. Entretanto, a orientação, o estabelecimento de limites e regras, as negociações, as discussões, são fundamentais no processo de construção da verdadeira moralidade. A moral da heteronomia baseada, sim, no respeito unilateral que conduz, sim, ao sentimento de dever é parte do processo de construção da moral autônoma. A moral da autonomia deve superar a moral heterônoma e não suplantá-la. O próprio Piaget (1994) diz que não se deve negligenciar nenhuma dessas morais, ambas são "... fontes essenciais da vida moral infantil" (p. 14).

Talvez um dos aspectos que possa estar contribuindo para a má formação e para o precário desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes possa ser, exatamente, a concepção que se tem de moral. Há pesquisas (Shimizu, 1998 e 1999) que, ao analisar as representações de moral de professores, constatam que, em geral, suas representações são baseadas em valores tradicionais e convencionais. São poucos os discursos de professores que "em alguns momentos, conseguem romper as barreiras do conformismo e da normatização social" (p. 293). Eventualmente e de forma pouco consistente, consideram:

o caráter relativo da moral, a reciprocidade como importante componente desta, a influência dos diversos segmentos sociais na construção da moral e as práticas de Educação Moral que procuram possibilitar o crescimento da criança em direção à criticidade, à argumentação e à autonomia (p. 293).

Contudo, essas considerações, dissipadas e dispersas, não têm uma representatividade significativa entre os professores de tal forma que permita identificar na prática dos docentes uma Educação Moral que rompa os limites da tradição e que contribua para a formação autônoma do aluno.

Outro aspecto que talvez mereça destaque nessa discussão diz respeito à perda de autoridade dos adultos em relação às crianças e aos adolescentes. Esse é um ponto polêmico porque a abertura política e a democratização do ensino acabaram por negligenciar as relações de autoridade justamente por confundi-las com relações autoritárias. Contudo, parece que o grande desafio reside "... em distinguir a autoridade autêntica da inautêntica" (Cooper apud Bohoslavsky, 1997, p. 379). Nesse sentido, é preciso que a autoridade do educador atue como "consciência externa" em vez de se servir do poder para subordinar os demais (Davis e Luna, 1991). A autoridade enquanto "consciência externa" permitirá a auto-regulação e a própria consciência possibilitará transformar "consciência externa" em "consciência pessoal". Essa é a "veia central" da autoridade autêntica, uma vez que ela destrói a si mesma porque forma sujeitos capazes de se auto-gerirem (Davis e Luna, 1991). É essa autoridade, essa "consciência externa" que, utilizada inicialmente, permitirá à autonomia superar a heteronomia (Piaget, 1973).

Observa-se, pois, que o intuito é a conquista da autonomia e a busca da verdadeira moralidade pela qual o indivíduo possa compreender, refletir, inferir, reorganizar e, por fim, respeitar as regras e normas necessárias para o bem-estar coletivo. O próprio Piaget já sinalizava que a origem das estruturas normativas e de conhecimento na sociedade está atrelada à origem das estruturas de consciência moral e do pensamento (Piaget e Inhelder, 1972).

Assim, a aceitação das regras, que não deve se dar pela subordinação e nem pela obediência servil – aquela que decorre da autoridade autoritária (Davis e Luna, 1991) –, pode ser, na verdade, a manifestação máxima de que a moralidade foi desenvolvida, só que pelo caminho da consciência pessoal e pela construção da autonomia do ser. Esses são princípios essenciais para a

formação do cidadão – ideal hoje tão presente no discurso dos educadores e tão distante das práticas educativas – podendo configurar-se num possível caminho para a construção de uma sociedade mais democrática.

E o que pressupõe a construção de uma sociedade democrática? Para Herbert de Souza (Souza & Rodrigues, 1994, p. 20) “... são cinco os princípios definidores de uma relação democrática: liberdade, igualdade, participação, solidariedade e diversidade”.

Embora a idéia de que as regras existem como uma forma de controle social possa parecer, a princípio, positivista, pois é encontrada nos clássicos da sociologia (Comte, Durkheim), o que diferencia uma postura contemporânea do assunto daquela do século XIX é a forma com que essas regras são colocadas: não podem ser simplesmente coercitivas, justamente por existirem como uma realidade externa ao indivíduo. Passam a ser coercitivas à medida que são apenas instauradas pelos indivíduos, à medida que não são também compartilhadas com o indivíduo. Em outras palavras, a educação moral não pode ficar presa a relações unilaterais de imposição de regras próprias da moral heterônoma, mas deve caminhar para a moral autônoma em que o indivíduo compreende, discute e transforma essas regras. Ou seja, construir uma moral autônoma implica fazer o indivíduo ser ativo e participante do processo. E o que se coloca em pauta nesses casos é justamente a idéia de poder democrático, aquele no qual não há dominantes ou dominados.

Não existe democracia sem liberdade, igualdade, participação, solidariedade e diversidade, que é reconhecer e admitir as diferenças, saber que se pode ser igual ao outro, mas diferente. Para avaliar o grau de democracia, basta checar esses princípios: se eles estão presentes e juntos, há uma relação democrática; caso contrário, há uma relação de poder falha, deficiente. (Souza & Rodrigues, 1994, p. 20-1)

## Capítulo VI: Reflexões e considerações possíveis.

A discussão da temática em pauta se realizou sob a égide de argumentações que permitiram compreender a indisciplina não como uma questão isolada ou restrita à sala de aula, mas como um problema de raízes mais profundas, cujas ramificações perpassam vários níveis do relacionamento humano e social, devendo por isso ser encarada como um fenômeno de múltiplas dimensões.

O que se assiste, na verdade, neste momento de transição de um modelo educacional autoritário e coercitivo para uma proposta de educação libertadora e problematizadora, inspirada nos trabalhos de Piaget e Paulo Freire, é um atropelamento da autoridade em prol dessa “falsa” idéia de liberdade: “...esvaecem-se os limites entre a liberdade e a autoridade, solapando-se uma em nome da outra...” (Davis & Luna, 1991, p. 67)

Yves De La Taille (1998), em estudo recente, debate, como exposto inicialmente, o conceito de limite e atribui à crise tanto a ausência quanto o excesso de limites. Para esse autor, “... a palavra ‘limite’ é uma bela metáfora” (De La Taille, 1998, p. 145), pois pode ter vários significados. Pode significar o limite necessário para garantir a intimidade pessoal de cada um; pode remeter àquilo que é preciso ser transposto para atingir uma maturidade, ou ainda, para buscar a excelência; e pode também significar uma fronteira a ser respeitada tanto para garantir o bem-estar pessoal quanto para garantir o bem-estar do outro.

No que diz respeito à questão disciplinar, parece que ela deva se constituir num processo que envolva essas três noções de limites. Por um lado, é preciso disciplinar-se para garantir a própria intimidade; por outro, para poder desenvolver-se do ponto de vista físico, emocional e intelectual; e, ainda, é preciso disciplinar-se para poder viver bem e, ao mesmo tempo, permitir o bem-estar do outro.

O processo educativo tem papel fundamental na constituição de tais limites e a disciplina faz parte de uma educação que visa a formação de um

sujeito autônomo, na qual, ao se propiciar a construção de uma consciência autônoma, se esteja formando um ser comprometido com a autonomia das outras consciências (Davis & Luna, 1991). Por essa lógica argumentativa, parece claro que a disciplina é necessária para que o indivíduo, em seu espaço social, possa desenvolver suas atividades cotidianas sem interferir no direito de ação dos demais indivíduos.

Contudo, é preciso, ainda, compreender como tal disciplina se constitui. Seguindo alguns pressupostos teóricos, acredita-se que a disciplina interna, parte constitutiva do processo de formação da consciência autônoma e, por essa razão, objetivo expressamente relevante no processo educativo, se consolida mediante a interiorização de normas e regras. É, então, estruturada mediante a disciplina externa (Freire, 1996). “A autoridade do educador atua como uma ‘consciência externa’, que irá sendo pouco a pouco interiorizada, até transformar-se em consciência pessoal, interna” (Davis & Luna, 1991, p. 68).

Nos estudos de Jean Piaget (1994, 1996b, entre outros), é possível perceber esse caminho quando o autor descreve o desenvolvimento do juízo moral: o sujeito atinge a autonomia depois de ter introjetado as regras e isso, conforme ele diagnostica, ocorre necessariamente numa relação unilateral, estabelecida através de um estágio de interiorização de regras e normas. No entanto, cabe observar que esses estudos não param por aqui, vão além ao apontar a existência de dois tipos de regras: o primeiro é exterior, adquirido através da interiorização, baseado no que ele chamou de relação unilateral; o segundo (e é aqui que ele dá a sua grande contribuição) é interior, baseado em relações de reciprocidade, tendo-se que só esse pode conduzir o sujeito à autonomia.

Assim, é necessário um processo educativo que englobe esses dois tipos de relações, pois, se envolver somente o respeito unilateral, tenderá a uma educação autoritária e, por outro lado, se estiver concentrado apenas no segundo tipo de relação (de reciprocidade), falhará nas referências externas necessárias para que o indivíduo garanta a sua autonomia sem invadir a autonomia do outro.

À medida que reconhecemos, portanto, que o ato de disciplinar-se vai se constituindo, ao menos inicialmente, de fora para dentro e, posteriormente, vai caminhando em direção a uma autonomia, tanto a família quanto a escola têm uma participação significativa nesse processo de introjeção. É por essa razão que a disciplina deve ser encarada como objetivo educacional e não simplesmente como regras e normas previamente estabelecidas pela instituição, seja ela escolar ou familiar, sem nenhum significado educativo.

Assim, pode-se dizer que, do ponto de vista educacional, é fundamental que as práticas pedagógicas trabalhem noções de liberdade e democracia aliadas às noções de responsabilidade, compromisso e, fundamentalmente, de respeito mútuo, não apenas como ideais vagos e abstratos e sim como condições orientadoras de ações conscientes dos educadores e educandos, envolvendo a família e a escola. Se essas duas instituições assumirem como meta um trabalho de parceria na busca da construção de uma educação libertadora, democrática, permeada pelas noções morais e éticas necessárias à convivência social, será possível acreditar na construção de uma sociedade mais justa e menos violenta.

De acordo com a proposta inicial deste trabalho, a pesquisa caminhou no sentido de levantar dados que permitissem compreender o significado de indisciplina para professores, técnicos e alunos, a partir de representações presentes em seus discursos, ao avaliarem comportamentos considerados como indicadores ou não de indisciplina<sup>26</sup>. Como definição genérica e a priori, tomou-se por indisciplina “toda e qualquer conduta desordenada dos alunos”. Posteriormente, ficou evidenciado que nem todo comportamento

---

<sup>26</sup> Talvez seja importante destacar que, embora o trabalho tenha sido desenvolvido a partir dos discursos de professores, membros da equipe técnica e alunos, o que, fatalmente, limita os dados às representações neles contidas e que nem sempre correspondem às suas atuações na situação concreta da escola, a proposta desta pesquisa restringiu-se à identificação das concepções de indisciplina presentes no discurso dos agentes educativos, ficando para outros estudos a verificação de tais concepções na prática pedagógica desses agentes.

desordenado é considerado como indisciplina na escola hoje, especialmente na avaliação dos professores.

Por outro lado, a indisciplina é considerada obstáculo ao trabalho pedagógico, colocada como uma das principais dificuldades dos professores em início de carreira (Veenman, 1984 apud Marcelo Garcia, 1987) e entendida como a transgressão de regras que definem certa ORDEM na escola. Toda ORDEM tem um papel regulador e para essa regulação é que são necessárias regras. No caso da escola e, mais especificamente, da sala de aula, cenário deste estudo, as regras necessárias ao seu funcionamento são de natureza tanto pedagógica quanto moral. Assim, parece que a indisciplina é tudo o que atrapalha o bom andamento da atividade ou a ORDEM estabelecida na sala de aula. Portanto, varia de acordo com o que se considera ORDEM. E, ao que se pôde constatar, o conceito de ORDEM parece ser diferente para professores, membros da equipe técnica e alunos.

Nesse sentido, não há um consenso entre esses agentes educativos, considerados enquanto grupos que representam papéis específicos na instituição escolar, quanto ao conceito de indisciplina. Esse consenso, conforme diagnosticado em outros estudos (Lepre, 1999, p. 64), parece estar longe de ser atingido. Isso, de certa maneira, não é absolutamente incoerente pois, se a sociedade vive uma crise de valores, a escola espelha essa falta de parâmetros para se definir regras e valores; logo, para se definir o que é certo ou errado. Nesse contexto, fica claro que a própria indefinição do que seja ORDEM, por si só, já provoca conflitos internos na escola.

Além das diferenças detectadas entre os três grupos, ficou nítida a heterogeneidade intra-grupo, especialmente entre os professores, evidenciando a dificuldade que os agentes educativos têm de definir a indisciplina. Vê-se, também, que a relativização dos critérios de julgamento empregados por eles implica numa heterogeneidade de visões, indicando diferentes perspectivas de se conceber e avaliar a indisciplina na escola.

No caso específico dos **professores**, em que a heterogeneidade de opiniões é mais aparente, nota-se certa inconsistência ao se definir o que é realmente considerado um comportamento indisciplinado.

A dificuldade em estabelecer, com precisão, o que é ou não permitido, aceito e, conseqüentemente, o que é ou não um comportamento indisciplinado, é muito grande. Chamou a atenção, em especial, o depoimento de uma professora que definiu indisciplina como “a transgressão consciente”. Para ela, quando se transgride sem consciência, não é indisciplina. Assim, se a criança ou o adolescente convive com a sujeira em sua casa, com brigas, gritos, tapas e, até mesmo, com o roubo, essas atitudes se naturalizam, banalizando-se. O comportamento do aluno que já incorporou essas manifestações como atitudes comuns, naturais, não é considerado indisciplinado. Indisciplinada é a atitude transgressiva consciente, é quando o aluno sabe que está fazendo algo errado e não quando reproduz atitudes consideradas por ele comuns, naturais. Essa idéia vem ao encontro da concepção de violência defendida por Jurandir Freire Costa: “violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. (...) A violência ocorre quando há desejo de destruição.” (apud Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 20). O problema está no fato de que conceber a indisciplina apenas como transgressão consciente implica ignorar o papel das regras e das normas para a convivência social. Esta é uma visão individualista e psicologizante da indisciplina. Esse exemplo ilustra bem o quanto os professores acabam, de uma forma ou de outra, sendo mais permissivos no que tange à definição do que é ou não indisciplina. Eles reclamam do comportamento dos alunos, eles se incomodam com as transgressões, mas, em geral, não as definem como indisciplina, consideram-nas como inadequações do aluno, ou por problemas de caráter ou por problemas sociais. Essa postura revela, talvez, um artifício do professor, possivelmente inconsciente, para se isentar de responsabilidade no enfrentamento do problema: ou este está no aluno ou na sociedade. Com esse raciocínio, parece que, por não ter responsabilidade pela situação indisciplinada, o professor não precisa agir sobre ela.

Isso também é confirmado quando se constatou que, embora todos os professores tenham afirmado haver indisciplina na escola hoje, ao avaliarem seus alunos, a grande maioria os considerou disciplinados. Mais uma forma de isentar-se no enfrentamento do problema, colocando-o longe de si: “ele existe, mas não comigo”. Há, sem dúvida, uma contradição nesse discurso. Se o problema está longe do professor, ou seja, se o problema existe, mas não com ele, por que a indisciplina é considerada obstáculo ao seu trabalho? Por que ela serve como justificativa para o fracasso escolar? Essas são questões que se colocam e que evidenciam a insegurança do professor quanto aos problemas cotidianos presentes no fazer docente.

No que diz respeito à postura do professor perante as condutas dos alunos consideradas, por eles, como inadequadas (gestão da classe), encontramos na bibliografia (Chakur, 2000) análises em que essas condutas são explicitadas como sendo, geralmente, heterônomas, repressivas e sem compromisso com a aprendizagem do aluno: “o professor pode lançar mão, simplesmente, de medidas repressivas, ou delegar a outrem sua função de gestor da classe, omitindo-se da responsabilidade que lhe é própria como agente educativo” (p. 234).

Os dados dessa pesquisa (Chakur, 2000), em conformidade com os levantados por outros autores (Gauthier et al., 1998), alertam para o fato de que os bons gestores de classe ignoram, muitas vezes, as distrações dos alunos e os estados de inatenção menos graves para não interromper a atividade; procuram acompanhar o desenvolvimento da atividade, observar o comportamento dos alunos, supervisionar o movimento, o ritmo e a duração das atividades e, quando for estritamente necessário, antes de fazer alusões a punições, procuram conversar em particular com os alunos que estão manifestando comportamentos perturbadores, tentando um entendimento e evitando conflitos de poder. Observe-se que, em contrapartida, estas não são posturas freqüentes entre os docentes. Antes, e pelo contrário, enfrentam a indisciplina geralmente de forma conflitiva e impositiva, o que, pelo que pôde ser evidenciado nas observações de sala de aula,

não tem garantido nem a ordem (disciplina do ponto de vista comportamental) e nem a aprendizagem (disciplina do ponto de vista intelectual).

Os **membros da equipe técnica**, por sua vez, são mais seguros no julgamento do que consideram indisciplina, se bem que, eventualmente, se dividam. Talvez pela sua própria função profissional, orientando, repreendendo, corrigindo os alunos quando transgridem, assumem com maior facilidade a existência e a convivência com a situação de indisciplina na escola, embora tenha sido observado, principalmente entre os inspetores de alunos, a tendência a uma postura heterônoma, autoritária e intransigente. Situação que também não tem garantido a ordem na escola.

Entre os **alunos**, encontra-se uma postura bastante curiosa. Eles são também mais seguros e incisivos no julgamento dos comportamentos que consideram como indisciplina. Entretanto, parecem, ainda, egocêntricos quando julgam de forma bem diferente o próprio comportamento e o comportamento dos seus colegas. Quando avaliam os comportamentos indisciplinados ou não e, até mesmo, quando avaliam o desempenho e interesse nas atividades escolares, fazem um julgamento positivo de si e extremamente negativo dos colegas. Isso evidencia que, embora eles tenham conceituado a indisciplina de forma mais incisiva, também procuraram isentar-se de responsabilidade no enfrentamento do problema ao avaliarem que o mau aproveitamento, o desinteresse e a indisciplina existem, mas no outro e não em si. Este mecanismo, semelhante ao utilizado pelos professores, vem, novamente, indicar uma estratégia psicológica para fugir do problema: “ele está lá, mas não é comigo”. A estratégia defensiva dos alunos é tão evidente que, ao justificarem a avaliação dos comportamentos como não-indisciplinados, alegam, principalmente, estar reagindo ao outro ou ao ambiente, numa posição estritamente individual. Talvez pela própria fase de desenvolvimento moral em que se encontram, o egocentrismo ainda é bem evidente.

É muito comum buscar um culpado para as situações-problemas presentes na escola. Parece que normalmente professores e alunos sempre foram

protagonistas dessa história. Assim, quem poderia ser o culpado pela situação de indisciplina? Novamente, o professor e o aluno. Talvez por saberem muito bem disso, eles vão logo se eximindo, como uma forma de defesa. Entretanto, este estudo não tem a pretensão de culpar nem o professor, nem o aluno pela situação de indisciplina presente na escola hoje. A bem da verdade, procurou fornecer subsídios para compreender o problema a fim de que ele possa ser enfrentado e, se possível, solucionado.

Contudo, torna-se relevante destacar que as análises pautaram-se no estudo das concepções de indisciplina do corpo docente, do corpo técnico-administrativo e do corpo discente tomados, como visto ao longo de todo o trabalho, enquanto grupos, podendo esses avaliar a indisciplina a partir do lugar que cada um ocupa no processo educativo dentro da instituição escolar.

Os resultados da pesquisa acabaram por mostrar, como visto, que esses grupos não são homogêneos quanto à variável em estudo (a concepção de indisciplina): embora ocupando o mesmo lugar e assumindo o mesmo papel no processo apresentam concepções diferentes. Isso já é um dado quanto às concepções de indisciplina dos agentes educativos: não há consenso quanto ao que realmente é indisciplina na escola. Essa heterogeneidade não é determinada apenas pelo lugar que cada agente ocupa; há disparidades na definição desse fenômeno mesmo estando os sujeitos dentro do mesmo grupo (o dos professores, o da equipe técnica ou o dos alunos). Entretanto, essa disparidade, mais evidente entre os professores, cujas concepções são bastante diferentes chegando mesmo a contradições (como, por exemplo, no caso de considerar como não caracterizando indisciplina comportamentos julgados como falta de noções éticas ou de limites – aspecto central desse conceito para a maioria dos atores investigados), acabou por mostrar a necessidade de estudos complementares que possam explorar os dados de forma a investigar melhor essa questão, pelo exame de casos particulares,

contrapondo as opiniões entre os membros de um mesmo grupo<sup>27</sup> e, assim, talvez encontrar outros fatores explicativos.

De um modo geral, ficou evidente que os professores e os membros da equipe técnica envolvidos nesta pesquisa responsabilizam, sobretudo, a educação familiar pela falta de limites dos alunos e, conseqüentemente, pela manifestação de comportamentos indisciplinados na escola. Entretanto, embora a escola venha questionando o desempenho da família na formação moral da criança, há pesquisas confirmando que “os pais, como agentes socializadores, demonstram a preocupação em constituírem um grupo que apresente princípios e regras que favoreçam a educação das crianças” (Perez, 2000, p. 69). Contudo, reconhecem que a escola é:

uma instituição social que vem atualmente contribuindo mais na educação da criança do que a própria família. Os pais acreditam que, no ambiente escolar, o educando tem a possibilidade de adquirir uma aprendizagem moral e instrutiva que pode viabilizar a formação e o desenvolvimento da criança (Perez, 2000, p. 71).

Enquanto a família vê a escola como o espaço que possui um ambiente mais propício para a educação moral do filho, a escola atribui à desestrutura familiar a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos (Perez, 2000). Mas, nesse jogo de responsabilidades, quem mais perde são as próprias crianças, que não têm uma formação moral nem em casa, nem na escola. Diante das circunstâncias, muitas delas impostas pelas novas relações de trabalho nas quais as famílias, indubitavelmente, estão inseridas, seria preciso que a escola repensasse seu papel e suas funções, vendo a família não como uma inimiga, mas como uma aliada, pois já se comprovou que:

---

<sup>27</sup> Situação que não foi o objetivo deste trabalho, mas que poderá se configurar num desdobramento dele.

as representações negativas da família pela escola são determinantes para um distanciamento dessas instituições, já que como a escola está descrente da atuação da família procura distanciar-se de qualquer discussão ou resolução dos problemas com o grupo familiar (Perez, 2000, p. 74).

Essa tendência em culpar a família pelo desempenho e pelo comportamento do aluno na escola não é privilégio dos professores. Há pesquisas que reforçam explicações ingênuas como esta, colocando a

desorganização familiar como a única responsável pelo fracasso escolar e adaptativo das crianças. Mais ainda, ela aparece também como fonte da violência, do abandono de crianças e da marginalidade dos jovens, ou seja, a família é responsável pelo que aparece como o fracasso moral dos seus membros (Mello, 1995, p. 57 apud Zago, 1999, p. 66).

Há de se reconhecer, tanto por parte dos professores quanto por parte dos pais, que “as práticas educativas desenvolvidas na família e na escola possuem a função de assegurar a coesão e a continuidade de um determinado grupo social à medida que selecionam e organizam a transmissão de padrões sociais significativos” (Perez, 2000, p. 10). Assim, não basta a atuação isolada de nenhuma dessas instituições, elas devem trabalhar em cooperação.

As relações sociais entre família e escola, embora sempre tenham existido, não foram historicamente marcadas por parcerias. Somente a partir de 1960 “... é que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância” (Van-Zanten, 1988, p. 185 apud Nogueira, 1999, p. 96) e, mesmo assim, continua-se a assistir a uma cisão entre o papel e a responsabilidade dessas duas instituições na formação moral/social do indivíduo. De qualquer modo, parece ser consenso entre especialistas e senso comum o discurso ideológico “... que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes” (Nogueira, 1999, p. 97).

Na verdade, tanto a família quanto a escola são instituições que, em certas circunstâncias, resistem “... aos novos valores e mudanças decorrentes

das rápidas transformações sociais, que acabam afetando a estrutura e os valores do grupo familiar e os novos parâmetros e exigências da instituição escolar” (Perez, 2000, p. 143).

De qualquer maneira, diante das circunstâncias, é inquestionável a necessidade de uma reversão da situação hoje presente nas escolas. Isso tem de ser prioridade entre os responsáveis pelo processo educativo (tanto daqueles ligados à instituição escolar quanto daqueles ligados à família). A superação dos comportamentos transgressivos e a construção da disciplina devem ser a meta dos educadores, pois não adianta a escola transmitir conhecimentos sem construir disciplina, ou talvez ela não possa construir conhecimento sem construir, ao mesmo tempo, disciplina.

Assim, não há como negar que a formação do aluno (incluindo noções éticas e morais) não é papel apenas da família, é também da escola. Afinal, “a educação é, por definição, estabelecer limites – limite, por exemplo, entre o que não sabemos e temos de saber para enfrentar desafios e obstáculos” (Dimenstein, 2000, p. 20). Seria preciso, pois, que a comunidade escolar como um todo construísse um código ético que regulamentasse as relações, reestabelecendo o respeito humano no cotidiano da vida escolar. A parceria, o debate, enfim, o diálogo são fundamentais nesse processo, uma vez que:

dar voz aos estudantes, discutir com eles(as) sobre suas próprias expectativas, desvendar os ingredientes ideológicos da tarefa educacional, desenvolver formas participativas de construção de normas são fatores que podem contribuir significativamente para a construção de um ser social capaz de falar, de respeitar, de lutar pela transformação da sociedade. (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999, p. 51).

A indisciplina, como transgressão da ordem tanto da perspectiva pedagógica ou técnico-pedagógica quanto da perspectiva ética e moral ou individualista e egocêntrica, é, sem dúvida, reflexo de uma crise de valores que a sociedade vive, expressa pela falta de limites e de respeito pelo outro. Cabe,

portanto, a nós, educadores, enfrentar essa situação de “peito aberto”, conscientes de que não adianta mais culpar a família, pois:

enquanto a ação da família e da escola no processo educativo da criança estiver pautada pela transferência de responsabilidades de uma instituição para outra, e não se configurar um espaço para o enfrentamento dos problemas educacionais, continuarão a aumentar os índices de fracasso escolar e de delitos sociais envolvendo crianças e adolescentes (Perez, 2000, p. 144).

É preciso, sim, aliar-se à família na tarefa educativa, que inclui a construção de normas e valores condizentes com as exigências de uma sociedade democrática em que a liberdade do indivíduo está condicionada ao respeito pelos direitos do outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACONE, Giuseppe; SCURATI, Cesare. *La disciplina nella scuola: problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola, 1987.

AFONSO, Almerindo J. Insucesso, socialização e comportamentos divergentes. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 1, n. 2, p. 41-51, 1988.

AFONSO, Almerindo J. *O processo disciplinar como meio de controle social na sala de aula: relatório das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica*. Braga: Universidade do Minho, 1989a.

AFONSO, Almerindo J. Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 4, n. 1, p. 11<sup>o</sup>-28, 1989b.

AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996a.

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39-55.

AQUINO, Júlio R. Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a. p. 105-35.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b. p. 103-15.

BASTA de violência: paz nas escolas. *Revista Questão*, Brasília, Ano 1, no. 2, p. 38-9, 1999.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.357-381.

BOLÍVAR, Antonio. *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

CANAU, Vera M.; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das G. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-38.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. 2000. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

COUTINHO, Maria Chalfin. *Da heterocracia à democracia participativa: um estudo sobre a construção da consciência democrática pela criança*. 1987. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CURTO, Pedro Mota. *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora, 1998.

D'ANTOLA, Arlette. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sergio. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 65-70, 1991.

DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

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

DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Mesa-redonda: três perguntas a vygotkianos, wallonianos e piagetianos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 57-64, 1991.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G.F. *Passagem sem rito: as 5as. séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997.

DÍAZ-AGUADO, Maria José; MEDRANO, Concepción. *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto. O professor é uma vítima. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2000. Ribeirão cotidiano, caderno 3, p.20.

DOMINGOS, José. *A pedagogia da ordem e da desordem: o problema disciplinar no ensino fundamental*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

DOMINGUES, Ivo. O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 5, n. 3, p. 125-63, 1992.

DOMINGUES, Ivo. *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1995.

ESTRELA, Maria Tereza. *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

ESTRELA, Maria Tereza. Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, n. 37, p. 34-6, 1996.

ESTRELA, Maria Tereza. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

FARIA, Carlos Vasconcelos. *Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1979.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 139-48.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela*. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 5 ed. São Paulo: Cortez, , 1997.

GEERTZ, Cliford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Jerusa V. *Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas*. 1996. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; SOUZA, Ana Claudia de; SILVA, Ivanice Trindade da. O significado da indisciplina no cotidiano da escola. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 6, 2000, p. 116-122.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

HUBERMAN, M. *Formation et cycle de vie*. Vevey: Editions Payot, 1974.

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, v. 2, p. 139-59, 1990.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 5, 1999, p. 64-68.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Podesi. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente por ele proporcionado*. 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAGALHÃES, Olga. *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. 1992. Tese (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Lisboa.

MAGALHÃES, Olga. Indisciplina, poder dos alunos?. *Noesis*, n. 37, p. 37-8, 1996.

MANTOVANINI, Maria Cristina L. *O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha dos bons e maus alunos*. 1999. 167f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac, 1987.

MARTINEZ, Cláudia M. S. *A escola como parte do contexto da vida de crianças de 1 a 3 anos: estudo das concepções dos pais e dos educadores de uma escola de educação infantil particular*. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELO, Luis de. O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola. In: TEIXEIRA, Manuela (ed.). *Poder nas organizações*. Porto: ISET, 1993. p. 31-55.

MENIN, Maria Suzana de S. *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. 1985. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; ZANDONATO, Zilda Lopes. Violência na escola: indicações para programas de prevenção. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 6, 2000, p. 107-115.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Ética. In: CHAUI, Marilena et al. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 259-288.

NEILL, A.S. *Liberdade sem medo (Summerhill)*. 6. ed. São Paulo: IBRASA, 1968.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 14/15, p. 91-103, fev/ago 1998.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 117-27.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. *Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

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

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996a.

PIAGET, Jean . Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b. p. 1-36.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, 1972.

PINO, A. Violence in schools in Brazil. *Thresholds in education*, may, 1995.

PINTO, Conceição Alves. *Representações de alunos e professores sobre indisciplina: comportamentos, causas e conseqüências – análise preliminar dos resultados*. Lisboa: Polic, 1987.

PINTO, Conceição Alves. *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

PRADO, Ricardo. O desarme da violência: existem muitas formas para se enfrentar o problema, mas todas levam o mesmo ingrediente: cidadania. *ESCOLA*, v. 14, n. 125, p. 10-9, 1999.

PUIG ROVIRA, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SAMPAIO, Daniel. Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, n. 37, 1996a. p. 32-3.

SAMPAIO, Daniel. *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho, 1996b.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. As representação sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 5, 1999, p. 29-37.

SOUZA, Beatriz de Paula. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 101-110.

SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1994.

TEIXEIRA, Manuela. *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995. p. 85-126.

VEIGA, Feliciano H. Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 4, p. 47- 56, 1988.

VEIGA, Feliciano H. Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista da Educação*, Lisboa, vol. 1, n. 2, p.23-33, 1992.

VEIGA, Feliciano H. *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1995.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora FGV, 1996.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmicas familiares nos meios populares. *Paidéia, Ribeirão Preto*, n. 14/15, p. 63-73, fev/ago 1998.

ZAGURY, Tania. *Limites sem trauma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZERO, Leilah Bormann et al. Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. *Inovações*, Brasília, p. 1-25, 1992.

## **ANEXO A**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

1. Observação da ação docente no que diz respeito:
  - 1.1. à entrada dos alunos na sala de aula
    - a) AÇÃO:
    - b) REAÇÃO:
  - 1.2. ao comportamento dos alunos durante a aula
    - a) AÇÃO:
    - b) REAÇÃO:
  - 1.3. ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas
    - a) AÇÃO:
    - b) REAÇÃO:
  - 1.4. à prática pedagógica
    - a) AÇÃO:
    - b) REAÇÃO:
  
2. Observação do comportamento do aluno:
  - 2.1. no início da aula
    - a) COM O PROFESSOR:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.2. no decorrer da aula
    - a) COM O PROFESSOR:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.3. no final da aula
    - a) COM O PROFESSOR:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.4. nas aulas que antecedem o intervalo
    - a) COM OS PROFESSORES:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.5. no intervalo
    - a) COM O(A) INSPETOR(A) DE ALUNOS:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.6. nas aulas que sucedem o intervalo
    - a) COM OS PROFESSORES:
    - b) COM OS DEMAIS ALUNOS:
  - 2.7. mediante a ação dos professores/atitudes
    - a) AUTORITÁRIOS
    - b) INDIFERENTES/laisser faire
    - c) Democrático

## **ANEXO B**

**Roteiro das entrevistas com os Professores, com a  
Diretora da Escola, com a Coordenadora Pedagógica e  
com os Inspectores de Alunos**

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

1. Na sua opinião há indisciplina nas escolas?
2. Que tipo de indisciplina?
3. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como indisciplinados? Como é o aluno indisciplinado? Descreva-o, por favor.
4. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como disciplinados? Como é o aluno disciplinado? Descreva-o, por favor.
5. Você acha que a indisciplina é decorrente do quê?
6. Há uma relação entre a educação que a criança e o adolescente recebem e o comportamento dentro da sala de aula?
7. Que tipo de educação determina um comportamento indisciplinado em sala de aula?
8. Qual o papel das normas e regras na formação do caráter da criança e do adolescente?
9. Há uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela?
10. O que a escola pode fazer para lidar com essa situação?
11. Vamos supor uma situação:
  - a) um aluno que não faz nada mas fica quieto na carteira te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?
  - b) por outro lado, um aluno que também não faz nada mas conversa o tempo todo e circula pela sala te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA**

1. Na sua opinião há indisciplina nas escolas?
2. Que tipo de indisciplina?
3. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como indisciplinados? Como é o aluno indisciplinado? Descreva-o, por favor.
4. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como disciplinados? Como é o aluno disciplinado? Descreva-o, por favor.
5. Você acha que a indisciplina é decorrente do quê?
6. Há uma relação entre a educação que a criança e o adolescente recebem e o comportamento dentro da sala de aula?
7. Que tipo de educação determina um comportamento indisciplinado em sala de aula?
8. Qual o papel das normas e regras na formação do caráter da criança e do adolescente?
9. Há uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela?
10. O que a escola pode fazer para lidar com essa situação?
11. Vamos supor uma situação:
  - a) um aluno que não faz nada mas fica quieto na carteira incomoda a escola? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?
  - b) por outro lado, um aluno que também não faz nada mas conversa o tempo todo, circula pela sala, tumultua pelos corredores e pátio incomoda a escola? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA**

1. Na sua opinião há indisciplina nas escolas?
2. Que tipo de indisciplina?
3. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como indisciplinados? Como é o aluno indisciplinado? Descreva-o, por favor.
4. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como disciplinados? Como é o aluno disciplinado? Descreva-o, por favor.
5. Você acha que a indisciplina é decorrente do quê?
6. Há uma relação entre a educação que a criança e o adolescente recebem e o comportamento dentro da sala de aula?
7. Que tipo de educação determina um comportamento indisciplinado em sala de aula?
8. Qual o papel das normas e regras na formação do caráter da criança e do adolescente?
9. Há uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela?
10. O que a escola pode fazer para lidar com essa situação?
11. Vamos supor uma situação:
  - a) um aluno que não faz nada mas fica quieto na carteira te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?
  - b) por outro lado, um aluno que também não faz nada mas conversa o tempo todo, circula pela sala, é colocado para fora, tumultua pelos corredores e pátio te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS INSPETORES DE ALUNOS**

1. Na sua opinião há indisciplina nas escolas?
2. Que tipo de indisciplina?
3. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como indisciplinados? Como é o aluno indisciplinado? Descreva-o, por favor.
4. Quais comportamentos dos alunos você caracteriza como disciplinados? Como é o aluno disciplinado? Descreva-o, por favor.
5. Você acha que a indisciplina é decorrente do quê?
6. Há uma relação entre a educação que a criança e o adolescente recebem e o comportamento dentro da sala de aula?
7. Que tipo de educação determina um comportamento indisciplinado em sala de aula?
8. Qual o papel das normas e regras na formação do caráter da criança e do adolescente?
9. Há uma relação entre o que a escola oferece e o comportamento do aluno dentro dela?
10. O que a escola pode fazer para lidar com essa situação?
11. Vamos supor uma situação:
  - a) um aluno que não faz nada mas fica quieto na carteira te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?
  - b) por outro lado, um aluno que também não faz nada mas conversa o tempo todo, circula pela sala, é colocado para fora, tumultua pelos corredores e pátio te incomoda? Por que? Em relação a esse aluno, que atitude você tomaria?

## **ANEXO C**

### **QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

## QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

O questionário é anônimo e, por essa razão, você não precisará se identificar; por isso solicito que todas as informações sejam sinceras pois não lhe prejudicarão em nada. Obrigada.

01) Idade \_\_\_\_\_

02) Sexo \_\_\_\_\_

03) Disciplina que leciona \_\_\_\_\_

04) Tempo de serviço no magistério \_\_\_\_\_

05) Na sua opinião, o comportamento dos alunos mudou nos últimos anos?

sim

não

06) Para melhor ou para pior? \_\_\_\_\_

07) Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

08) Você acha que seus alunos gostam da escola? Assinale a resposta correta.

muito

um pouco

nem um pouco

09) Por que? O que ela tem que os agrada ou desagrada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Na sua opinião, o que a escola deveria ter para que seus alunos gostassem mais dela?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Você acha que o fato dos alunos gostarem ou não da escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) Você considera seus alunos interessados pela escola? Assinale a resposta correta.

interessados

muito interessados

desinteressados

muito desinteressados

13) Na sua opinião, o que falta para que eles se interessem mais pela escola?

---



---



---

14) Você acha que o interesse dos alunos pela escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

---

15) Com relação ao aproveitamento escolar de seus alunos, você acha que eles têm

...

um bom aproveitamento

um excelente aproveitamento

um aproveitamento razoável

um péssimo aproveitamento

Por que? \_\_\_\_\_

---

16) Você acha que o aproveitamento escolar dos alunos interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

---

17) Você considera seus alunos disciplinados? Assinale a resposta correta.

disciplinados

muito disciplinados

indisciplinados

muito indisciplinados

Por que? \_\_\_\_\_

---



---



---

18) Na sua opinião, por que um aluno é indisciplinado?

---



---



---

19) Na sua opinião, o que é preciso mudar na escola e na sala de aula para se ter um aluno disciplinado?

---



---



---

## **ANEXO D**

**QUESTIONÁRIO APLICADO À  
DIRETORA DA ESCOLA,  
À COORDENADORA PEDAGÓGICA E  
AOS INSPETORES DE ALUNOS**

## QUESTIONÁRIO DA DIRETORA DA ESCOLA

Solicito que todas as informações sejam sinceras pois não lhe prejudicarão em nada. Obrigada.

01) Tempo de serviço no magistério \_\_\_\_\_

02) Tempo de serviço no cargo de direção \_\_\_\_\_

03) Na sua opinião, o comportamento dos alunos mudou nos últimos anos?

sim

não

04) Para melhor ou para pior? \_\_\_\_\_

05) Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

06) Qual o número médio diário de incidência de comportamentos indisciplinados?

\_\_\_\_\_

07) Que tipo de transgressões esses alunos cometem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

08) Na sua opinião, por que eles cometem tais transgressões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

09) Que atitudes a escola toma diante dessas ocorrências?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Que atitudes você acha que a escola deveria tomar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Você acha que os alunos gostam da escola? Assinale a resposta correta.

muito

um pouco

nem um pouco

12) Por que? O que ela tem que os agrada ou desagrada?

---



---



---

13) Na sua opinião, o que a escola deveria ter para que os alunos gostassem mais dela?

---



---



---

14) Você acha que o fato dos alunos gostarem ou não da escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---



---



---

15) Você considera os alunos interessados pela escola? Assinale a resposta correta.

interessados

muito interessados

desinteressados

muito desinteressados

16) Na sua opinião, o que falta para que eles se interessem mais pela escola?

---



---



---

17) Você acha que o interesse dos alunos pela escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---



---



---

18) Com relação ao aproveitamento escolar dos alunos, você acha que eles têm ...

um bom aproveitamento

um excelente aproveitamento

um aproveitamento razoável

um péssimo aproveitamento

Por que?

---



---



---

19) Você acha que o aproveitamento escolar dos alunos interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---

---

20) Você considera os alunos disciplinados? Assinale a resposta correta.

disciplinados

muito disciplinados

indisciplinados

muito indisciplinados

Por que?

---

---

---

21) Na sua opinião, por que um aluno é indisciplinado?

---

---

---

22) Na sua opinião, o que é preciso mudar na escola e na sala de aula para se ter um aluno disciplinado?

---

---

---

## QUESTIONÁRIO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Solicito que todas as informações sejam sinceras pois não lhe prejudicarão em nada. Obrigada.

01) Tempo de serviço no magistério \_\_\_\_\_

02) Tempo de serviço como coordenadora \_\_\_\_\_

03) Na sua opinião, o comportamento dos alunos mudou nos últimos anos?

( ) sim

( ) não

04) Para melhor ou para pior? \_\_\_\_\_

05) Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

06) Qual o número médio diário de incidência de comportamentos indisciplinados?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

07) Que tipo de transgressões esses alunos cometem? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

08) Na sua opinião, por que eles cometem tais transgressões? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

09) Que atitudes a escola toma diante dessas ocorrências? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) Que atitudes você acha que a escola deveria tomar? \_\_\_\_\_

11) Você acha que os alunos gostam da escola? Assinale a resposta correta.

( ) muito

( ) um pouco

( ) nem um pouco

12) Por que? O que ela tem que os agrada ou desagrada?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Na sua opinião, o que a escola deveria ter para que os alunos gostassem mais dela?

---



---



---

14) Você acha que o fato dos alunos gostarem ou não da escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---



---



---

15) Você considera os alunos interessados pela escola? Assinale a resposta correta.

interessados

muito interessados

desinteressados

muito desinteressados

16) Na sua opinião, o que falta para que eles se interessem mais pela escola?

---



---

17) Você acha que o interesse dos alunos pela escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---



---



---

18) Com relação ao aproveitamento escolar dos alunos, você acha que eles têm ...

um bom aproveitamento

um excelente aproveitamento

um aproveitamento razoável

um péssimo aproveitamento

Por que?

---



---



---

19) Você acha que o aproveitamento escolar dos alunos interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---



---



---

20) Você considera os alunos disciplinados? Assinale a resposta correta.

disciplinados

muito disciplinados

indisciplinados

muito indisciplinados

Por que?

---

---

---

21) Na sua opinião, por que um aluno é indisciplinado?

---

---

---

---

22) Na sua opinião, o que é preciso mudar na escola e na sala de aula para se ter um aluno disciplinado?

---

---

---

## QUESTIONÁRIO DOS INSPETORES DE ALUNOS

Solicito que todas as informações sejam sinceras pois não lhe prejudicarão em nada. Obrigada.

01) Tempo de serviço no magistério \_\_\_\_\_

02) Tempo de serviço como inspetor de alunos \_\_\_\_\_

03) Na sua opinião, o comportamento dos alunos mudou nos últimos anos?

( ) sim

( ) não

04) Para melhor ou para pior? \_\_\_\_\_

05) Por que? \_\_\_\_\_

06) Qual o número médio diário de incidência de comportamentos indisciplinados?

07) Que tipo de transgressões esses alunos cometem? \_\_\_\_\_

08) Na sua opinião, por que eles cometem tais transgressões? \_\_\_\_\_

09) Que atitudes a escola toma diante dessas ocorrências? \_\_\_\_\_

10) Que atitudes você acha que a escola deveria tomar? \_\_\_\_\_

11) Você acha que os alunos gostam da escola? Assinale a resposta correta.

( ) muito

( ) um pouco

( ) nem um pouco

12) Por que? O que ela tem que os agrada ou desagrada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13) Na sua opinião, o que a escola deveria ter para que os alunos gostassem mais dela?

---

---

14) Você acha que o fato dos alunos gostarem ou não da escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---

---

15) Você considera os alunos interessados pela escola? Assinale a resposta correta.

interessados

muito interessados

desinteressados

muito desinteressados

16) Na sua opinião, o que falta para que eles se interessem mais pela escola?

---

---

17) Você acha que o interesse dos alunos pela escola interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---

---

18) Com relação ao aproveitamento escolar dos alunos, você acha que eles têm ...

um bom aproveitamento

um excelente aproveitamento

um aproveitamento razoável

um péssimo aproveitamento

Por que?

---

---

19) Você acha que o aproveitamento escolar dos alunos interfere no comportamento deles?

sim

não

Por que?

---

---

20) Você considera os alunos disciplinados? Assinale a resposta correta.

disciplinados

muito disciplinados

indisciplinados

muito indisciplinados

Por que?

---

---

21) Na sua opinião, por que um aluno é indisciplinado?

---

---

22) Na sua opinião, o que é preciso mudar na escola e na sala de aula para se ter um aluno disciplinado?

---

---

## **ANEXO E**

### **QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS**

**ANEXO E**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS**

## QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

O questionário é anônimo e, por essa razão, você não precisará se identificar; por isso solicito que todas as informações sejam sinceras pois não lhe prejudicarão em nada. Obrigada.

- 1) Idade \_\_\_\_\_
- 2) Sexo \_\_\_\_\_
- 3) Grau de escolaridade do pai \_\_\_\_\_
- 4) Grau de escolaridade da mãe \_\_\_\_\_
- 5) Profissão do pai \_\_\_\_\_
- 6) Profissão da mãe \_\_\_\_\_
- 7) Você é repetente? ( ) SIM ( ) NÃO
- 8) Em caso afirmativo, responda: quantas vezes \_\_\_\_\_ e quais as séries  
\_\_\_\_\_
- 9) Você gosta da sua escola? Assinale a resposta correta.  
( ) muito ( ) um pouco ( ) nem um pouco
- 10) Se você gosta da sua escola diga porque. O que ela tem que faz com que você goste dela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11) O que a escola deveria ter para você gostar mais dela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12) Você acha que a sua classe gosta da escola? Assinale a resposta correta.  
( ) muito ( ) um pouco ( ) nem um pouco

13) Se você acha que a sua classe gosta da sua escola diga porque. O que ela tem que faz com que a classe goste dela?

---



---

14) O que a escola deveria ter para que a sua classe goste mais dela?

---



---

15) Você se considera um aluno interessado pela escola? Assinale a resposta correta.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> interessado    | <input type="checkbox"/> muito interessado    |
| <input type="checkbox"/> desinteressado | <input type="checkbox"/> muito desinteressado |

16) O que falta para você se interessar mais pela sua escola?

---



---

17) Você considera a sua classe interessada pela escola? Assinale a resposta correta.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> interessada    | <input type="checkbox"/> muito interessada    |
| <input type="checkbox"/> desinteressada | <input type="checkbox"/> muito desinteressada |

18) O que falta para a sua classe se interessar mais pela sua escola?

---



---

19) Com relação ao seu aproveitamento escolar, como você se considera? Assinale a resposta correta.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> um bom aluno   | <input type="checkbox"/> um aluno excelente   |
| <input type="checkbox"/> um aluno fraco | <input type="checkbox"/> um aluno muito fraco |

Por que?

---



---

20) Com relação ao aproveitamento escolar da sua classe, você acha que ela tem ...

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> um bom aproveitamento      | <input type="checkbox"/> um excelente aproveitamento |
| <input type="checkbox"/> um aproveitamento razoável | <input type="checkbox"/> um péssimo aproveitamento   |

Por que?

---



---

21) Você se considera um aluno disciplinado na sala de aula? Assinale a resposta correta.

disciplinado

muito disciplinado

indisciplinado

muito indisciplinado

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22) Você considera a sua classe disciplinada? Assinale a resposta correta.

disciplinada

muito disciplinada

indisciplinada

muito indisciplinado

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23) Como seria para você um aluno disciplinado? Conte uma historinha em que ele apareça.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24) Como seria para você um aluno indisciplinado? Conte uma historinha em que ele apareça.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25) Suponhamos que tenha em sua classe um aluno que não faz nada (não copia a matéria, não presta atenção na aula, não aprende nada etc.), mas é quieto (não conversa, não anda pela sala de aula, não briga com os colegas etc.); esse aluno é indisciplinado?

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26) Suponhamos que tenha em sua classe um aluno que não faz nada (não copia a matéria, não presta atenção na aula, não aprende nada etc.), mas é agitado (conversa, anda pela sala de aula, briga com os colegas etc.); esse aluno é indisciplinado?

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

27) Na sua opinião, por que um aluno é indisciplinado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28) Na sua opinião, o que é preciso mudar na escola e na sala de aula para ser um aluno disciplinado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **ANEXO F**

**QUESTIONÁRIO SUPLEMENTAR**  
**(aplicado aos professores, aos membros da equipe técnica**  
**e aos alunos)**

## Questionário Suplementar

**ANALISE AS SITUAÇÕES COLOCADAS ABAIXO E ASSINALE A RESPOSTA CORRETA**

1) A conversa entre alunos na sala de aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) O grito entre os alunos na sala de aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Gritar com o professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Andar pela sala de aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Correr na sala de aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Não prestar atenção na aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Não fazer as atividades propostas pelo professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Cabular aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Mentir para o professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Um aluno mentir para outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Sujar a sala de aula é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) Sujar a escola é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13) Quebrar os objetos da escola (carteiras, cadeiras, janelas, lousa etc.) é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14) Roubar objetos pertencentes à escola é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15) O ato de um aluno roubar objetos de outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16) Dar uma resposta agressiva para o professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17) Um aluno dar uma resposta agressiva a outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18) Ameaçar o professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19) O ato de um aluno ameaçar outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20) Bater no professor é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21) Um aluno bater em outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22) Um aluno matar um outro aluno é indisciplina?

sim

não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## RESUMO

A pesquisa procurou identificar o(s) sentido(s) atribuído(s) à problemática da indisciplina no discurso dos principais agentes do processo educativo na escola, bem como observar a sua manifestação em práticas educativas concretas. O trabalho foi elaborado tendo em vista que os atos de violência presentes na escola vêm sendo indistinta e genericamente chamados, pelos agentes educativos, de indisciplina. Considerando o resultado de estudos recentes (como, por exemplo, De La Taille, 1998, e Puig Rovira, 1998)<sup>28</sup>, que vêm associando o comportamento violento (caracterizado como indisciplinado) ao enfraquecimento do juízo moral, este trabalho fundamentou-se, sobretudo, nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Para a realização da pesquisa optou-se por fazer um estudo de caso. Assim, foi selecionada uma classe de 6ª série do período da tarde de uma escola pública situada entre o centro e a periferia da cidade de Araraquara/SP que apresentava, segundo os professores e a direção, problemas de indisciplina. Foram feitas observações em sala de aula; aplicados questionários para os alunos dessa classe, para os professores responsáveis por ela e para a equipe técnica da escola; e foram feitas, ainda, entrevistas com o corpo docente e com o corpo técnico-administrativo. Os dados permitiram identificar, inicialmente, cinco tipos de transgressões de naturezas variáveis: 1) ativas: conversar, andar na sala de aula etc.; 2) passivas ou de fuga: não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas etc.; 3) envolvendo valores éticos: mentir e roubar; 4) agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico: sujar e/ou quebrar a sala de aula e a escola; 5) envolvendo violência oral ou corporal: ameaçar, agredir ou matar. Essas transgressões foram avaliadas ora como comportamentos indisciplinados, ora como comportamentos não-indisciplinados, com justificativas que julgaram os comportamentos dos alunos como: 1) obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola; 2) manifestação de traços do comportamento moral do alunos; 3) ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos; 4) expressão de traços de personalidade e/ou de caráter desviante; 5) expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade; 6) respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente; e 7) respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento. A análise dos argumentos permitiu a identificação de três dimensões da indisciplina presentes na concepção de professores, equipe técnica e alunos: a pedagógica ou técnico-pedagógica, a ética e moral e a individualista ou egocêntrica. Destas, a perspectiva ética e moral ganhou destaque no discurso desses agentes educativos, envolvendo dois aspectos particulares: o valorativo e o normativo respectivamente. De um modo geral, os resultados deste estudo evidenciaram a urgência de se definir e ensinar a respeitar códigos éticos e morais que permitam não apenas o bem-estar individual, mas, cima de tudo, o bem-estar coletivo. Este é um dos grandes desafios enfrentados pela escola hoje.

**Palavras-chave:** Indisciplina; moralidade; concepções de professores, membros da equipe técnica e alunos.

<sup>28</sup> DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG ROVIRA, Josep Maria. *A Construção da Personalidade Moral*. São Paulo: Ática, 1998.

## A B S T R A C T

This research has tried not only to identify the attributed meaning(s) to the indiscipline problems in the main educational process agents' discourse at school, but also to observe its manifestations in concrete educational practices. This research was performed by focusing on some acts of violence present at school, which have been called indistinctively, and generically as indiscipline. After considering the results of recent studies (such as, for instance, De La Taille, 1998, and Puig Rovira, 1998)<sup>28</sup>, which have been associating violent behavior (characterized as indiscipline) to the weakening of moral judge, this work was founded specially in studies by Jean Piaget about the development of juvenile moral. A case study was chosen for the research. Thus, a group of students in the 7<sup>th</sup> grade, attending the afternoon shift at a public school located in the between downtown and the outskirts of the city of Araraquara/SP was selected. This group presented the main discipline problems, according to teachers and principals. Some observations were made in the classroom; questionnaires were given to students, teachers and school staff in charge of this class; interviews were developed with the teachers and the technical administrative staff of the school. These data allowed us to identify, initially, five different types of misconducts: 1) Active: chatting, walking around the classroom without permission etc; 2) Passive or as a getaway: being inattentive to class, not performing the proposed activities; 3) Involving ethical values: lying and stealing; 4) Aggressive, destructive or invasive acts done to the environment: activities to spoil or damage the school assets; 5) Involving verbal or physical violence: threatening, aggression or killing. These offenses were evaluated in some moments as misbehaviors, with some justification that judged the students' conduct as: 1) obstacles to the class development or to the school functioning; 2) manifestations of traits of the students' moral patterns; 3) absence or disobedience to rules and/or established limits; 4) expression of personality traits and /or deviant character; 5) expressions of habits, rights, needs and/or difficulties; 6) responses to the others' behavior and/or to the environment; 7) responses to the circumstances and/or to people, giving them the patterns of judgments. The analysis of arguments has permitted the identification of three dimensions of indiscipline present in the teachers, staff and students' conception: the pedagogical or technical-pedagogical, the ethical and moral and the individualistic or egotistical. Among these, the ethical and moral aspect was highlighted in these educational agents' discourse, as to involving two particular aspects: the evaluative and the normative, respectively. In general, the results of this research made evident the urgency to define and teach the respect to ethical and moral codes, which allow not only the individual welfare, but also, above all, the collective welfare. This is one of the greatest challenges faced by school nowadays.

**Key words:** Indiscipline; morality; teachers' conception; members of technical team and students.

<sup>28</sup> DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática. 1998.

PUIG ROVIRA, Josep Maria. *A construção da Personalidade Moral*. Sao Paulo: Ática. 1998.