

**Dulcinéia Beirigo de Souza**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DOS  
PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA DA REDE MUNICIPAL DE  
PRESIDENTE PRUDENTE - SP: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

**Dissertação de Mestrado**

**Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Campus de Presidente Prudente /SP**

**Presidente Prudente – SP  
2005**

**DULCINÉIA BEIRIGO DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DOS  
PROFESSORES INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE  
PRUDENTE –SP: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação -Área de Pesquisa: Formação Inicial e Continuada de Professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP de Presidente Prudente –SP, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> **LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA**

**Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Campus de Presidente Prudente /SP**

**2005**

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Dra. LENY RODRIGUES TEIXEIRA  
(ORIENTADORA) –UNESP –FCT/ PP

Profª. Dra. JOSEFA APARECIDA GRIGOLI – UCDB/ MS

Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS- UNESP- IBILCE/ SP

## ***DEDICATÓRIA***

*A todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui .*

*Aos pais que me criaram Carmem e Bernardo (in memoriam).*

*À escola pública que me permitiu realizar mais este sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Para que esse trabalho se concretizasse foram essenciais a ajuda de seres humanos aos quais dirijo meus agradecimentos

à professora Dr<sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira, que durante a orientação agigantou-se, demonstrando companheirismo, pela disponibilidade e, fundamentalmente, pela paciência de ensinar a pesquisar.

à professora Dr<sup>a</sup> Maria Suzana S. Menin, pelo incentivo constante;

à Márcia e Marisa, companheiras em todos momentos;

aos companheiros de sempre, em especial à Malu, Orlando, Alberto, Andréia e Fábio... aos amigos do caminho, amizades que, embora recentes, tornaram-se indispensáveis (Caroline, Camila, Simone, Laudicéia, Corina e tantos outros...);

ao Washington, pessoa de tamanha solidariedade e competência;  
a todos professores que contribuíram para a realização desta pesquisa: os colegas de trabalho no início de minha carreira e, os sujeitos deste estudo que representaram a base da minha formação enquanto pessoa, profissional e pesquisadora;

ao Pedro Primo e Dalva, o apoio nos momentos mais difíceis;

à minha família que, embora constituída de excluídos socialmente e não alfabetizados e que, mesmo não sabendo, a dimensão do que representa a realização desse trabalho, possibilitou a minha chegada até aqui.

Viver, Amar, Valeu

*Quando a atitude de viver  
 É uma extensão do coração  
 É muito mais que um prazer  
 É toda carga da emoção  
 Que era o encontro com o sonho  
 Que só pintava no horizonte  
 E, de repente, diz presente  
 Sorri e beija a nossa fronte  
 E abraça e arreventa a gente  
 É bom dizer viver, valeu  
 Ah! já não é nem mais alegria  
 Já não é nem felicidade  
 É tudo aquilo num sol riso  
 É tudo aquilo que é preciso*

*É tudo aquilo paraíso  
 Não há palavra que explique  
 É só dizer viver, valeu  
 Ah! eu me ofereço esse momento  
 Que não tem paga e nem tem preço  
 Essa magia eu reconheço  
 Aqui está a minha sorte  
 Me descobrir tão fraco e forte  
 Me descobrir tão sal e doce  
 E o que era amargo acabou-se  
 É bom dizer viver, valeu  
 É bom dizer amar, valeu.  
 Amar, valeu.*

*Composição: Gonzaga Jr.*

## RESUMO

**SOUZA, DULCINÉIA BEIRIGO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL, FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – UNESP – CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE, 2005. (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).**

Esta pesquisa buscou identificar a representação dos professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula, bem como realizar uma reflexão sobre a formação e sua repercussão na construção dessas representações. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de natureza quantitativa/qualitativa, a partir da aplicação de um questionário para 85 professores em início de carreira na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, com tempo de 0 a 2 e de 2,1 a 5 anos de exercício no magistério. O conjunto dos professores apresentou três diferentes formações para o Magistério: Pedagogia, outras Licenciaturas e Magistério no Ensino Médio. A partir de suas respostas ao questionário e, por meio da análise de conteúdo, procurou-se identificar as Representações Sociais, relativas à indisciplina, estabelecendo-se uma comparação dos resultados, conforme as diferentes formações encontradas e o tempo de exercício no magistério. Os resultados da pesquisa sugeriram que os profissionais docentes, ao se posicionarem sobre as questões referentes à indisciplina, estão orientados por diferentes perspectivas, das quais se destacam três: a didático pedagógica; a ético-moral e a individualista psicologizante; e que formação acadêmica e o tempo de experiência marcam algumas diferenças. Os professores apontaram de forma contraditória as causas e as saídas para o problema da indisciplina: as primeiras estão associadas ao aluno e as segundas ao professor e à sua competência pedagógica. De modo geral, é possível afirmar que segundo os dados levantados, as Representações

Sociais dos professores em início de carreira sobre indisciplina foram erigidas por dois tipos de informações e formações, evidenciando pontos de ancoragens ambivalentes: um mais tradicional, o qual supõe-se ter sido construído pela sua experiência, enquanto professor e pessoa; outro mais crítico e reflexivo, possivelmente trabalhado no curso de formação docentes. Concluiu-se que, a indisciplina em sua complexidade, representa não só um desafio para o professor em início de carreira, como também para os cursos de formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indisciplina; representações sociais; professores iniciantes; formação inicial de professores.

## ABSTRACT

The aim of this research is to investigate how the teachers in their carrier think the indiscipline subject in the classroom, as well as to propose a discussion about the formation and the repercussion of these representations. Since there is a great range of researches that discuss the relationship between teacher-student, this research proposes a different view: to investigate the effects of indiscipline on the teachers. We suppose that to aim the quality of education, it is essential to identify the needs and to think about the practice. To do so we hold a quantitative/qualitative research that involved the application of a questionnaire to 85 teachers who are in the beginning of their carrier, 0 to 2 and 2, 1 to 5 years of teaching, in the Municipal schools of Presidente Prudente. They had three different kinds of degree: Pedagogy, another courses and high school level. Through their answer to the questionnaire and the analysis of the content we intended to characterize the teachers' Social Representations of indiscipline. We compared the results according to the process to the different graduation levels and the time carrier. We also made some inferences about the process through which these representations were built. The results of the research suggest that facing the indiscipline subject the teachers are oriented by different perspectives: the didactic pedagogic, the ethic-moral and the psychological individualist. We also observed that the graduation levels and the time carrier make some difference in this aspect. It was clearly that the teachers show contradictory causes and ways to solve the problems of indiscipline: the first is associated to the student, and the second to the teachers' pedagogic competence. In general, we can deduce that the initial carrier teachers Social Representation about indiscipline were formed through two kinds of

information and development formation: a more traditional one, which we suppose it was built during their experience as a teacher and person and another more critical and reflexive, which may be formed in the initial development course. We conclude that the indiscipline in its complexity represents not only a challenge to the initial carrier teacher but also to the teachers' initial development course.

KEY WORDS: indiscipline, social representations, initial carrier teachers, teachers' initial development

## LISTA DE FIGURAS/ GRÁFICOS

### FIGURAS

- FIGURA 1 – Avaliação dos professores relativa à agressão do aluno, conforme categorias de gravidade.....149
- FIGURA 2 – Avaliação dos professores relativa às situações que interferem na dinâmica da aula, conforme categorias de gravidade.....151
- FIGURA 3 - Avaliação dos professores relativa à situações de depredação escolar, conforme categorias de gravidade.....153
- FIGURA 4 - Avaliação dos professores relativa à características subjetivas do aluno, conforme categorias de gravidade.....154
- FIGURA 5 - Avaliação dos professores relativa à manifestação de autonomia do aluno conforme categorias de gravidade.....156

### GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Tempo de exercício no magistério dos professores em início de carreira do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) da Rede Municipal de Pres. Prudente.....111
- GRÁFICO 2 - Período de formação superior do professor em início de carreira.....113
- GRÁFICO 3: As causas da indisciplina do aluno segundo os professores Presidente Prudente-SP.....153

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência e percentual relativo à formação dos professores em início de carreira da Rede Municipal, conforme tempo de exercício no magistério.

Tabela 2- Frequência e percentual dos sentimentos dos professores frente à indisciplina conforme o tipo de formação e o tempo de exercício no magistério.

Tabela 3- Frequência e percentual das justificativas dos sentimentos frente à indisciplina conforme o tipo de formação e tempo de exercício no magistério.

Tabela 4 - Frequência e percentual dos procedimentos dos professores frente à indisciplina por tipo de formação e tempo de exercício no magistério

Tabela 5- Valores ponderados das frequências de respostas sobre as causas da indisciplina segundo os professores em início de carreira por tipo de formação e tempo de exercício no magistério (0-2anos)

Tabela 6- Valores ponderados das frequências de respostas sobre as causas da indisciplina segundo os professores em início de carreira por tipo de formação e tempo de exercício no magistério (2-5)

Tabela 7 - Total geral dos valores ponderados sobre a origem da indisciplina por tempo de exercício no magistério (0-5 anos).

Tabela 8- Total geral referentes às indicações os diferentes tipos de situações, conforme a avaliação dos professores em início de carreira do Município de Presidente Prudente – SP.

Tabela 9 - Frequência e percentual de respostas frente às saídas para a indisciplina, por tipo de formação e de exercício no magistério.

Tabela 10- Percentuais e frequência das saídas para a indisciplina segundo os professores em início de carreira do município de Presidente Prudente -SP, por tipo de formação e por tempo de exercício no magistério.

Tabela 11 – Comparação das frequências e percentuais dos totais das causas e saídas para a indisciplina em sala de aula, segundo os professores em início de carreira do município de Presidente Prudente - SP.

RESUMO  
 ABSTRACT  
 LISTA DE TABELAS  
 LISTA DE FIGURAS

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

### PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I: A indisciplina como dilema da escola atual .....	23
1.1 As Tendências Educacionais e a questão da Indisciplina .....	24
1.2 Indisciplina: diferentes concepções teóricas .....	27
1.2.1 A abordagem sociológica .....	27
1.2.2 As abordagens psicológicas da (in)disciplina .....	30
1.2.3 Por uma psicossociologia da indisciplina .....	42
1.2.3.1 Indisciplina: um fenômeno contemporâneo .....	43
1.2.3.2 A Psicologia Institucional.....	55
1.2.3.3 Abordagem dos valores.....	56
CAPÍTULO II: A teoria das Representações Sociais como forma de investigação das concepções dos professores em início de carreira .....	59
2.1 Contexto histórico .....	63
2.2 Representações Sociais, Educação e Indisciplina Escolar: um diálogo possível .....	70
CAPÍTULO III: Os dilemas do professor iniciante e sua formação: a indisciplina em destaque.....	86
3.1 A indisciplina em destaque .....	90
3.2 Os dilemas do professor iniciante como reflexo da formação.....	95
3.2.1 Racionalismo técnico x racionalismo prático: implicações para a formação de professores.....	95

## PARTE II - A PESQUISA

4. CAPÍTULO I V: A pesquisa.....	100
4.1 Situando o problema.....	100
4.2 Objetivos da pesquisa.....	100
Objetivo geral.....	100
Objetivos Específicos.....	101
4.3 Metodologia da pesquisa.....	101
4.3.1 Os participantes e o local da pesquisa.....	102
4.3.2 Desenvolvimento da pesquisa.....	103
4.3.2.1 Aplicação do questionário.....	103
4.3.3. Tratamento dos dados.....	108
CAPÍTULO V: O professor em início de carreira do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) da Rede Municipal de Presidente Prudente –SP e, suas Representações Sociais sobre a indisciplina na escola.....	111
	111
5.1 Perfil sócio-demográfico dos sujeitos da pesquisa.....	
5.2 As Representações Sociais do professor em início de carreira sobre Indisciplina	116
5.2.1 Os sentimentos dos professores início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente sobre a indisciplina em sala de aula.....	116
5.2.2 O que os professores em início de carreira dizem fazer diante da situação de indisciplina.....	132
5.2.3 Qual a origem da indisciplina em sala de aula segundo os professores em início de carreira?.....	136
5.2.4 Os comportamentos considerados como indisciplina e não indisciplina na avaliação dos professores em início de carreira de situações em sala de aula e na escola.....	141
5.2.4.1 Avaliação dos professores em início de carreira sobre situações com alunos em sala de aula e na escola, conforme a formação e o tempo de exercício no magistério.....	149
5.2.5 As saídas para a indisciplina na sala de aula e na escola segundo os professores em início de carreira.....	159

5.3 Discussão dos resultados: Construindo sentidos, tecendo significados desvelados sobre o que , pensam e sabem os professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula.....	170
5.3.1 Representações Sociais sobre Indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial.....	175
5.3.1.1 Do racionalismo impregnado na maneira de ser e pensar e agir ao racionalismo prático presente nos discursos: uma subversão necessária.....	183
CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
ANEXOS.....	198
Anexo A: Ficha cadastral aplicada para identificação dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente - SP.....	199
Anexo B: Ofício/circular de autorização para o adentramento nas escolas municipais.....	200
Anexo C: Questionário aplicado junto aos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente.....	201

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual é marcado por crises que estão calcadas em vários problemas. O encadeamento deles chega mesmo a embaralhar as finalidades da educação. Tal situação foi gerada nos últimos trinta anos e se deu devido às mudanças sociais que aconteceram no mundo e que indicam ineficiência do sistema educacional em garantir o sucesso escolar de crianças e adolescentes oriundos das classes desfavorecidas economicamente (DI GIORGI, 2000, ALMEIDA, 1999, ESTEVES, 1992). Aos professores do século XXI, caberia, então, o desafio de reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético, quanto cultural (NÓVOA, 2001).

A resposta da escola a tais exigências tem deixado a desejar, apresentando motivos que estariam limitando o êxito de sua função social, dos quais se destacam um quadro de condições adversas ao trabalho do professor, representadas por baixos salários, falta de uma política salarial e de carreira (exigindo uma carga de trabalho excessiva), salas de aula superlotadas, entre outras.

Assim, avoluma-se neste contexto de crise a figura do professor, alvo central, no que tange às exigências de mudança desse quadro. Avaliado como “bode expiatório” (ALMEIDA, 1999), as exigências sobre sua atuação partem de todos os lados, conforme pontua Esteves (1992).

o julgamento social dos professores é generalizado. Desde os políticos com responsabilidade educativa até os pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. (p.94.).

Conforme Esteves (ibid), essa situação gera um “mal – estar docente”, alimentando em muitos professores a esperança de poder abandonar esta profissão.

Na composição desse quadro de condições adversas ao exercício profissional docente, avoluma-se a queixa dos professores sobre a incidência de casos de indisciplina e violência escolar.

Nesse sentido, a indisciplina, tema complexo e de difícil abordagem, tem tomado grandes proporções nas discussões sobre a educação e o ensino atuais, sendo grande motivo de queixa dos profissionais, que apontam, como necessidade formativa, a formulação e concretização de propostas que os habilitem a lidar com esta problemática (AQUINO, 1996; GARCIA 1992, LEITE E MACHADO, 2001; ESTEVES, 1993).

Além disso, a indisciplina não deixa de ser motivo de grande preocupação por parte de outros profissionais ligados, diretamente ou não, à educação. Teóricos não só da educação como da Psicologia, da Filosofia, Sociologia, vêm já há um certo tempo se debruçando sobre o fenômeno da indisciplina e seus significados. Dos estudos realizados podemos identificar diferentes abordagens que visam explicar as causas psicológicas e sociológicas do fenômeno – o que revela uma multiplicidade de olhares sobre a questão, abordagens essas que têm fundamentado as teorias pedagógicas sobre a indisciplina.

Por que focar as representações de professores que estão iniciando a carreira sobre a disciplina em sala de aula, já que estudos como os de Grigoli, Lima e Teixeira (2000) e Longarezi (2001), entre tantos outros, analisam que o fenômeno também ocorre com aqueles de vasta experiência docente?

A escolha da (in) disciplina escolar como objeto de reflexão se dá por considerar a (in) disciplina um problema que, se não for bem gerenciado, contribui para o fracasso escolar do aluno e é visto pelo professor iniciante, muitas vezes, como o maior obstáculo para a atuação docente (VEENMAM, 1984). Por outro lado, a (in) disciplina também é analisada pelos que estão fora da sala de aula (direção, coordenação, inspetores de

alunos, pais) como evidência da falta de competência do professor que está iniciando sua carreira.

É nessa ordem de discussão que se insere a proposta desta pesquisa, cuja motivação se assenta em inquietações pessoais e profissionais sobre os efeitos da indisciplina no professor iniciante. Na realidade, pouco se tem estudado sobre os efeitos da indisciplina no nesse período da profissão docente não aprofundamento suas formas de querer, sentir e agir frente à indisciplina dos alunos.

No âmbito pessoal, as inquietações originaram-se da experiência, como aluna de curso de magistério em nível médio e de Pedagogia. Durante esse tempo, estive ausente a discussão sobre questões da prática profissional, como é o caso da indisciplina na sala de aula, suas origens e formas de abordá-la. A necessidade de estudar esse problema partiu, também, da prática como professora em escolas de 1ª a 4ª série no início da carreira, marcada pelos impactos da indisciplina, que resultaram em frustração pela perda de tempo despendido para o controle dos alunos, em detrimento da tarefa de ensinar e estimular a produção de conhecimento. A angústia profissional crescia já que a equipe de direção e coordenação deixava o problema aos professores, reforçando o sentimento de incompetência. A constatação de que os impactos negativos da indisciplina atingiam outros professores, também iniciante, tornou-a um fato desafiador evidenciando que tratava-se de uma questão que precisava ser melhor estudada.

Tais reflexões foram ratificadas pelo contacto com a produção teórica, mostrando que a indisciplina tem se apresentado como uma das grandes dificuldades para a estabilização do professor e um dos grandes dilemas do início de carreira, de acordo com vários autores como Franco (2000), Bicalana e Leite (1999), Esteves (1995), Veenman (1984).

As questões sobre professor iniciante e indisciplina crescem quando se identifica que há um número significativo de estudos que estabelecem correlações entre mal-estar docente no início de carreira e indisciplina em sala de aula. Ora justificam a formação inicial insuficiente, ora a formação continuada inexistente. (ESTEVES 1995; INFORÇATO, 1995; VEENMAN 1984).

Uma consequência desafiadora impunha-se: o que pensam e dizem os professores em início de carreira sobre a indisciplina na sala de aula? Qual o papel da formação inicial na instrumentalização do profissional para lidar com a indisciplina? A busca de respostas mais precisas a essas perguntas tornou-se o objeto de estudo. Afinal, “quais são as representações sociais sobre indisciplina do professor em início de carreira?”.

Pode-se observar que a problemática da indisciplina na escola assenta-se em saberes de origens diferenciadas, um produzido pela ciência e outro produzido pelo senso comum. São conhecimentos que, via de regra, pouco dialogam (diálogo entendido como o ato de ouvir e falar) entre si, acabando cada qual como defensor do seu próprio ponto de vista. Assim, como tema em pauta, a indisciplina está longe de ser ignorada seja no âmbito do senso comum (entendido como saber prático), seja no do conhecimento acadêmico.

A Teoria das Representações Sociais foi o referencial teórico - metodológico escolhido nesta pesquisa para compreender a questão da indisciplina na perspectiva do professor iniciante na carreira, entendendo as representações como construções de “indivíduos que pensam, mas não sozinhos” como pontua Jodelet (2001), como formas de conhecimento prático que permitem transformar o desconhecido em familiar.

Considerando-se a definição de Moscovici (1971) de que as representações sociais são modalidades particulares de conhecimento que têm como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, acredita-se que o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais seja um recurso importante para a

compreensão da forma como os professores se apropriam da realidade escolar, seja a problemática da indisciplina, seja a construção do conhecimento que, possivelmente, orientarão sua prática educativa sobre essa questão.

A indisciplina deve ser entendida como um fenômeno que desafia o professor no cotidiano de sala de aula. Para enfrentá-la mobiliza saberes a partir do amálgama de sentimentos, ideologias, valores, crenças, estereótipos, que nortearão sua ação, portanto processo e produto de Representações Sociais.

De antemão então, a indisciplina que será analisada é aquela gerida no âmbito escolar, especificamente na relação professor-aluno e que pode chegar a manifestar-se, também, como um ato de violência. Nessa perspectiva, o que define um comportamento indisciplinado ou disciplinado deve ter como “... reflexão a relação estabelecida entre professor-aluno não o ato indisciplinado propriamente dito”. (LEPRE, 2001, p.29), dado o ecletismo de situações que marca o discurso do professor quando afirma que o aluno é indisciplinado. Como pontua Lajonquiére (1996, p.25), é possível:

[...] a indisciplina escolar se expandir num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro pela conhecida resistência a sentar-se adequadamente na carteira.

Ela será estudada para que se possa compreender o sistema de crenças, valores e sentimentos que balizam o conhecimento que o professor tem sobre o fenômeno e como age a partir desse conjunto de concepções. A indisciplina de que falamos será a do aluno, não a do professor ou de outros agentes educativos.

Ao revelar o pensamento do professor iniciante (0 a 5 anos) sobre atuação em sala de aula, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o curso de formação inicial. Por isso, espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o debate acerca do aperfeiçoamento da formação docente, tendo-se como referencial a problemática que envolve

as experiências vividas pelos professores pesquisados, pressupondo-se que seja importante o resgate de seus próprios pontos de vista e modos de falar sobre o seu fazer.

O estudo busca chamar a atenção sobre a formação inicial necessária como que instrumentalizadora para o futuro profissional na ação diária. Nesse sentido, a indisciplina em sua complexidade representaria não só um desafio para o professor em início de carreira, mas também para os cursos de formação inicial que não podem continuar a ignorar o problema.

O estudo será desenvolvido na seguinte ordem: No primeiro capítulo, serão analisadas as diferentes abordagens sobre a indisciplina, como caracterizadoras do discurso acadêmico determinadoras da maneira de sentir e agir do professor em início de carreira.

No segundo capítulo, o conceito e processos da constituição das representações sociais enquanto saberes práticos construídos por sujeitos para interagirem em sua realidade, com base nos referenciais da Teoria das Representações Sociais, configurada por Moscovici (1976) e Jodelet (2001), constituem o foco de análise.

No terceiro capítulo, enfrentar-se-á a indisciplina como o principal dilema do professor em início de carreira, assim como se propará formação necessária para instrumentalizá-lo diante das adversidades do cotidiano escolar.

No quarto capítulo, estão descritos os objetivos e suas opções metodológicas. Em seguida, no quinto capítulo há a descrição, análise e discussão dos dados coletados, expondo dessa forma: o perfil dos sujeitos investigados, os sentimentos dos professores relativos à indisciplina, os procedimentos por eles utilizados frente à indisciplina, o que elegem como origem da indisciplina dos alunos, a avaliação de comportamentos que consideram ou não indisciplina, bem como as sugestões que podem representar saídas para a indisciplina.

Por fim, no sexto capítulo, a título de considerações finais, são discutidas as implicações das representações sociais dos professores em início de carreira sobre a indisciplina para um novo modelo de formação inicial docente, que se pretenda crítico e contextualizado com as demandas da realidade contemporânea.

Portanto, o itinerário da análise pretendeu identificar os recursos de ação do professor iniciante diante das questões do cotidiano escolar, sobretudo no que concerne à indisciplina escolar.

## CAPÍTULO I

### A INDISCIPLINA COMO DILEMA DA ESCOLA ATUAL

A (in) disciplina pode ser considerada como um tema transversal à educação porque revela concepções de homem, de professor, de aluno e de ensino-aprendizagem. Representa um conceito que está a serviço dos objetivos educacionais. Em razão de sua natureza social, está, atrelado à formação do cidadão, projeto tão caro à sociedade moderna.

Tão antiga como atual, a questão da indisciplina tem suscitado no âmbito educacional diversas posições, mobilizando saberes de diferentes universos, envolvendo senso comum ou científico. Tais características conferem-lhe uma natureza dinâmica, mutável no tempo e espaço, envolvendo diferentes sujeitos, contextos e ações.

Ao entrar no complexo universo dos discursos sobre disciplina/indisciplina na escola é preciso ter claro que o termo em si é dialético - ao mesmo tempo em que, se conceitua indisciplina, apresenta-se a concepção de disciplina, carrega dois sentidos contrários, porém indissociáveis: o sentido positivo e o negativo da indisciplina. Melhor dizendo a indisciplina e a disciplina são faces de uma mesma moeda.

Há uma vasta produção teórica sobre o tema, embora, as discussões realizadas sejam subsidiadas e polarizadas em duas matrizes -a sociológica e a psicológica. É fundamental considerar que há uma multiplicidade de sentidos que envolvem o conceito de indisciplina, como afirmam as pesquisas de Estrela (1992) ao chamar atenção sobre seu caráter polissêmico.

Considerando que a questão da indisciplina é bastante complexa, sobretudo pela dificuldade de defini-la sem cair em um psicologismo ou sociologismo

descomprometidos, pretende-se privilegiar uma abordagem psissociológica sobre o tema, levando em conta as suas múltiplas dimensões: social, histórica, subjetiva, relacional e ética.

Nesse sentido, a compreensão sobre o que pensam os atores sociais envolvidos no campo educativo sobre a temática tem, como pano de fundo, uma história da educação, o fundamento mesmo da escola, enquanto instituição social e política. Portanto, é pertinente uma revisão das principais tendências educacionais e das teorias que são seu fundamento.

A reflexão, ao mesmo tempo em que possibilitará visualizar um quadro do conhecimento produzido sobre indisciplina no plano teórico-acadêmico, também nos instrumentalizará para olhar de forma mais apropriada as representações dos professores investigados.

### **1.1 As Tendências Educacionais e a questão da Indisciplina**

O pensamento educacional em diferentes épocas da história tem revelado mudanças nos modos de conceber, querer e agir sobre a educação. Elas tiveram como pano de fundo as transformações político-sócio-econômicas iniciadas no século XVIII.

As características predominantes dessas transformações no âmbito pedagógico revelaram duas grandes tendências pedagógicas. Elas têm sido identificadas como a influência mais contundente no pensamento pedagógico dos agentes escolares: a do magistrocentrismo e a da escola nova. (ESTRELA, 1995).

Na tendência do magistrocentrismo, como o próprio nome diz, o professor é visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele o papel de transmissor do conhecimento e de centralizador da comunicação. Conseqüentemente a participação do aluno é limitada e com espaços relacionais minimizados. Nessa perspectiva tudo é controlado: os sentimentos, o que é certo, o que é errado, num processo de

disciplinamento que se inicia em imposições externas que aos poucos passam a serem consentidas pelo aluno.

Em contraposição à pedagogia tradicional, no final do século XIX e início do século XX, surge e se estrutura a chamada tendência pedagógica da escola nova, balizada por ideais de uma educação democrática. Ela apresenta-se como decorrente das mudanças em todos campos da vida social: o econômico, o político, o comportamental e o cultural. Em suma resultantes do crescente processo de urbanização e industrialização nas sociedades européias da época.

No campo da educação, as alterações indicadas correspondem profundamente à prática da escola como uma tendência pedagógica balizada por ideais de uma educação menos livresca, menos formal, preocupada mais com o método do que com os conteúdos, mais atenta à criança e as suas características individuais. Há introdução dos materiais pedagógicos e a inversão da ordem da relação professor-aluno vigente no magistrocentrismo. O professor passa a ser o organizador, o estimulador do ambiente de aprendizagem, de modo a garantir o interesse e a participação do aluno.

Em conseqüência, o centro da educação deixa de ser o professor e passa ser a criança, revigorando-se a afetividade e a relação de liberdade e cooperação. A partir de influências das correntes psicanalíticas, as críticas à escola tradicional, tornam-se mais fortes. A escola tradicional é acusada de, em nome da racionalidade do ato pedagógico, ignorar a dimensão psíquica da criança, porque recalca os desejos e pulsões. Resumindo, o movimento é marcado por ações que buscavam uma educação para autonomia e para a democracia.

A formação do cidadão responsável, livre e participante na comunidade pressupõe uma educação em democracia. Por isso, a escola ideal concebida como república de crianças é a nova forma que permite o exercício da liberdade e da responsabilidade. A disciplina deixa de se assentar na coerção externa para se transformar em e autogoverno. (ESTRELA, 1992, p.21).

A ordem e a disciplina ganham um novo sentido, devendo ser conseqüência do respeito pelas ordens naturais e pelos princípios de trabalho de liberdade. No pólo oposto, a indisciplina representa o início de um caminho, porque permite à criança viver de forma feliz os benefícios da ordem, disciplina, interior, atingidas graças às conquistas sucessivas.

Embora carregada de idealizações, a proposta de educação da escola nova abre a possibilidade de uma disciplina diferenciada, baseada na liberdade e na responsabilidade que ela implica. Nesse sentido, uma pedagogia fundada no interesse e respeito das leis naturais do desenvolvimento infantil, configura-se em meio privilegiado para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica.

Assim, se a educação nova, no seu sentido mais alto, tinha realçado o papel da autonomia como fim e como meio educativo, a não - diretividade aprofundou o seu sentido psicológico pela noção de congruência e a pedagogia institucional aprofundou a dimensão política pela tomada de consciência da possibilidade instituinte do grupo autogerido e pela conscientização das relações entre a instituição interna e externa, entre instituinte e instituído. Este aprofundamento implica uma práxis educativa em que a antiga antinomia ordem-desordem tende a desaparecer, tornando vazias de sentido as conotações habituais do conceito indisciplina e de sanção disciplinar. (ESTRELA, 1992, p.25).

A mudança de uma perspectiva magistrocêntrica para uma puericêntrica na educação colocou em xeque muitas certezas educacionais, sobretudo no trato do comportamento do aluno.

Ao descrever a evolução do conceito de disciplina nas correntes pedagógicas, explicita-se na história pedagógica um caminho que parte da “disciplina imposta à disciplina consentida e desta à autodisciplina” (Estrela, 1992). Pode-se dizer que são pontos de ancoragem sobre os quais se fundamentam, tanto as teorias formuladas nos universos reificados como as teorias do senso comum, constituindo referenciais na produção e reprodução de representações sociais sobre a (in)disciplina.

## **1.2 Indisciplina: diferentes concepções teóricas**

De acordo com Estrela (1992) a produção teórica sobre disciplina e indisciplina nas últimas três décadas revelam uma “pluralidade de abordagens disciplinares”. (p.83)

A pluralidade de abordagens revela-se em produções subsidiadas em diferentes paradigmas de investigação e, por isso tem inviabilizado uma integração dos resultados, seja no plano interdisciplinar, como no disciplinar.

Considerando a profusão de saberes, avaliar-se-ão as análises realizadas no plano da pesquisa científica sobre o fenômeno indisciplina. Nesse sentido, identificaram-se pesquisas voltadas mais à abordagem sociológica e outras de cunho psicológico.

### **1.2.1 A abordagem sociológica**

Nos estudos sociológicos, duas abordagens se destacam: -uma mais tradicional, a teoria Emile Durkhéim, que interpreta a “disciplina como moral da classe, como a moral propriamente dita, ou seja, é a disciplina do corpo social...” (apud, Estrela, 1992, p.86); e uma mais crítica - a teoria marxista, segundo a qual a ordem preponderante na escola é a mesma da sociedade capitalista, o que explica e legitima a indisciplina.

Na perspectiva sociológica, Durkhéim, é considerado o pioneiro do estudo sociológico da escola e da sala de aula. Sua obra: A educação moral (1961) é avaliada como a primeira análise sociológica da sala de aula como uma pequena sociedade. Nesta obra, salienta Gomes (1985), a função da escola é preparar a criança moralmente para se integrar à sociedade. Essa prática se dará por um sistema disciplinar constituído pela autoridade, ou seja, a influência de uma pessoa com um poder moral que é reconhecido como superior e

regularidade, isto é, é papel da escola, segundo Durkhéim, desenvolver na criança regularidade e autodomínio para que esta tenha habilidades para se integrar à sociedade. De acordo com Gomes (1985) “[...] a disciplina não é um mero recurso para assegurar a ordem na sala. Ela representa a moralidade da sociedade e uma preparação para a vida adulta”.(p.57)

Durkhéim concebe a educação como a influência dos adultos sobre a criança, isto é uma disciplina unilateral e externa. Nota-se que a indisciplina nessa perspectiva adquire um sentido negativo.

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

Essa perspectiva de indisciplina na escola, segundo Estrela (1992) é desculpabilizadora do aluno e culpabilizadora da sociedade e da escola e tem sido reforçada por pesquisas realizadas em sala de aula, nas quais o professor é identificado como maior promotor da indisciplina do aluno. Assim, ela é vista como desvio à regra que traduz um sistema na aula complexo e mutável, “[...] exigindo do aluno uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças não estão preparadas”. (Estrela, 1992, p.87).

Destacam-se nessa perspectiva as contribuições dos franceses Bordieu e Passeron (apud, Saviani 1983) que vêem a indisciplina do aluno como resistência à atuação reprodutivista da escola. Para eles, a escola desenvolveria uma violência simbólica sobre os alunos oriundos das classes desfavorecidas, ou seja, a imposição arbitrária de um modelo

cultural, (dominação cultural). Essa violência simbólica se daria por meio do trabalho pedagógico.

Outros autores, como Baudelot e Establet (apud, Saviani 1983) ao interpretam a indisciplina como "expressão da luta de classes" manifestada, por exemplo, no uso de linguagem grosseira e em atos de vandalismo. Essa luta se dá no confronto na escola entre a ideologia da classe dominante versus a ideologia da classe trabalhadora, a primeira tenta através da escola impedir a ideologia da classe proletária.

Há, também, autores que afirmam existir uma contra cultura dos alunos desfavorecidos, que resistem à cultura dominante na escola, a disciplina ou a indisciplina são analisadas como reação à continuidade ou à ruptura cultural que os alunos encontram na escola. "[...] correntes de inspiração fenomenológica sublinham a importância da rotulagem geradora de estigmatização e o aparecimento de subculturas opostas aos valores defendidos pela instituição escola". (Estrela,1984 p.87).

Nessa abordagem, há uma crítica em relação às abordagens de caráter individualizante e corretivo do ato pedagógico. O aluno deixa de ser o centro de análise dos fenômenos de (in) disciplina e outras variáveis (normas escolares, postura do professor) do contexto social passam a ser objeto de análise. Nesse sentido o aluno é visto como "autor - vítima" e a indisciplina como resistência, ousadia.

### **1. 2.2 As abordagens psicológicas da (in)disciplina:**

Na perspectiva psicológica, o enfoque é dado sobre a criança em seu desenvolvimento cognitivo e comportamental e sobre os mecanismos psicológicos que promovem a aprendizagem de conteúdos e condutas.

As abordagens psicológicas de maior repercussão nos estudos sobre a indisciplina escolar são de enfoque: comportamentalista, cognitivista e psicanalítica.

Inicialmente, nas abordagens psicológicas, o conceito de disciplina e indisciplina associavam-se aos de adaptação e inadaptção das crianças. Os estudos centravam-se no ensino especial, atrelando a indisciplina a condutas anti-sociais, perturbações neuróticas ou de personalidade. Ampliado para o estudo de classes consideradas “regulares, o conceito manteve, contudo, uma conotação de defectibilidade” (ESTRELA, 1992, 85).

#### **a) Enfoque comportamentalista**

A abordagem comportamental procura investigar as variáveis sociais que controlam a indisciplina. Essa tendência deu origem às investigações de origem pluridisciplinar que, integrando diferentes definições, procuram a associação entre a disciplina ou a indisciplina do aluno e os fatores psicológicos sociais ou pedagógicos que as determinam. Esses estudos baseiam-se na aplicação de instrumentos variados com testes, questionário e escalas. Numerosos estudos, nesta abordagem, estabelecem correlações entre indisciplina e variáveis como o QI, o insucesso escolar, a origem sócio-econômica e as características do meio familiar, sobretudo as que se referem ao sistema de autoridade. Outras investigações incidem sobre a raça, etnia, idade e sexo, (ESTRELA, 1992, p.84). Nelas destaca-se a indisciplina essencialmente como um fenômeno masculino e com predominância etária entre 14 e 15 anos, tendo em vista que, os alunos de sexo feminino, tenderem ao consenso, evitando confrontos.

Destacam-se nestes estudos tentativas de medição da indisciplina, utilizando meios diversos, como escalas de avaliação dos professores, índices de suspensão ou de expulsão, registros de incidentes ou de perturbação do aluno ou da turma.

Em tais linhas de investigação há uma “*perspectiva corretiva da indisciplina*” (grifos da autora) (Estrela, p.85), procurando assim, caracterizar e descobrir as causas do fenômeno para fundamentar uma intervenção apropriada para mudar o comportamento indisciplinado.

Dentre essas investigações, destacam-se as dos princípios de aprendizagem social e de condicionamento operante (anos 70) que implicam numa análise funcional do comportamento (Skinner), ou seja, parte da análise de como o comportamento humano pode ser modelado e reforçado.

Implicam recompensa e controle, assim como planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem, e modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento ( MIZUKAMI, 1986, p.20).

Em se tratando da indisciplina esta é analisada como um comportamento indesejável, nesse sentido deve ser modificado, o que exige, o planejamento de contingências pelo professor que deseja extinguir o comportamento indisciplinado.

Skinner (1972), demonstra como se pode ensinar os estudantes a se comportarem de maneira desejável em situações apropriadas e também como enfraquecer o comportamento inadequado.

Este ensino seria baseado no reforço seguido imediatamente após o comportamento desejado. Desta forma, pode-se usar três maneiras de controlar o comportamento indisciplinado.

a) pela modelagem são usados reforçadores por aproximações cada vez mais próximas do comportamento desejado.

Exemplo:

O aluno que não fica sentado o tempo necessário para executar as atividades propostas usa-se o reforçador (elogio) quando este ficar quieto por 5 minutos, depois por dez, depois por quinze, por meia hora, por um período e finalmente durante uma manhã inteira (HALL, 1973, p.21).

b) Extinção: um comportamento seguido por reforçamento diminuirá se o reforçamento for suspenso, isto é, refira-se o reforçamento até que o comportamento volte a níveis baixos. Exemplo: O aluno eu faz fofocas dos colegas, pode parecer com este comportamento se o professor ignorá-lo quando apresentar este tipo de comportamento.

c) Punição: um comportamento diminuirá se for seguido por um reforçamento negativo, ou uma consequência aversiva. No entanto, não se deve entender a punição como o oposto de reforçamento, nem sempre traz melhora de comportamento.

Exemplo: O aluno que hostiliza a professora e é mandado para frente da sala de aula, poderá parar de hostilizá-la, mas poderá apresentar outros comportamentos indesejados ou indisciplinados.

Nessa abordagem pode-se concluir que somente as especificidades da situação que envolve o comportamento indisciplinado poderão determinar quais alternativas de reforçamento serão mais eficazes, já que a dificuldade está em definir quais seriam os reforçadores mais produtivos para a extinção do comportamento indisciplinado, pois estes estão intimamente relacionados ao momento em que o comportamento ocorre, neste sentido, de acordo com essa abordagem caberá ao professor discernir quais estratégias podem ou não se constituírem em reforços positivos ou negativos.

### **b) Enfoque Cognitivista**

O cognitivismo é uma abordagem racionalista do desenvolvimento humano que se preocupa com a formação do homem racional, cognitiva e moralmente, ou seja, responsável por suas ações e decisões.

As pesquisas que se pautam no enfoque cognitivista da indisciplina são subsidiadas pelo modelo teórico do desenvolvimento moral elaborado pelo cientista genebrino Jean Piaget (1896-1980) e pelas descobertas de seu seguidor, o psicólogo norte americano Lawrence Kohlberg (1927-1987). Kohlberg além de ampliar as descobertas de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade infantil elaborou e propôs programas de Educação moral para as escolas.

Tais pesquisas analisam a questão da indisciplina a partir dos parâmetros colocados pelos níveis de desenvolvimento moral que expressam diferentes formas pelas quais os indivíduos se relacionam com a autoridade e as noções de regra. O conceito de disciplina nesses estudos é o respeito a regras justas. O que é considerado justo ou injusto se baseia no princípio democrático das relações estabelecidas em um grupo.

Assim, a indisciplina pode ser entendida, nesse referencial, como manifestação de uma falta de compreensão das regras e da sua necessidade para assegurar um bem comum, ou como reação a regras impostas através de formas coercitivas.

Os estudos pautados na Psicologia Genética de Piaget têm como referência sua obra “O Juízo moral” (1932), estabelecem uma relação entre indisciplina e o desenvolvimento do juízo moral das crianças, bem como interpretam o espaço escolar como um espaço de relações sociais importantes no desenvolvimento moral do indivíduo. O propósito de Piaget foi o de estudar o julgamento moral e não as condutas ou os sentimentos morais das crianças. Para realizar seu intento, metodologicamente, optou pelos procedimentos empíricos mistos: a observação do comportamento da criança e pela entrevista clínica, experimentação de testes ou questionários abertos.

Piaget procurou dialogar com as crianças sobre dois blocos temáticos principais: as regras sociais e a idéia de justiça. Nas regras sociais, focalizou as regras de jogo e as regras morais, dentre as quais, as de não mentir e a de obedecer às ordens dos mais velhos. Nessa

temática, investigou o conhecimento prático das regras e a consciência da validade das mesmas, ou seja, seu caráter social. Quanto à idéia de justiça, segundo bloco temático, o autor, estudou como as crianças adquirem a noção ou consciência de justiça. Nesse caso, Piaget selecionou as questões de responsabilidade pelos atos e formas de punição consideradas justas ou injustas pelas crianças.

De suas investigações junto às crianças, Piaget observou que o desenvolvimento da moralidade na criança passa por quatro estágios, que obedecem a uma certa seqüência, que correspondem às etapas do raciocínio lógico.

O estágio imediatamente seguinte é sempre qualitativamente melhor que o antecedente, revelando um nível de consciência moral hierarquicamente superior. Trata-se dos estágios da pré-moralidade, da moralidade heterônima, da semi-autonomia e, finalmente, da autonomia moral. (FREITAG, idem, p. 179-180).

No transcorrer desses estágios, a criança evolui de um estágio de anomia para a heteronomia, chegando por fim à autonomia moral. Neste processo de descentração, e, ao mesmo tempo de introspecção, as relações estabelecidas no ambiente, ou seja, no contexto em que a criança vive, irão possibilitar que ela chegue à autonomia, sendo que sejam contextos marcados por relações de reciprocidade, por um ambiente democrático, cuja co-participação e a auto reflexão funcionam como princípios.

Nesse sentido, a criança vai evoluindo de uma noção de regra coercitiva para uma mais cooperativa, resultado de uma interiorização progressiva da regra, que é possibilitada pela substituição do egocentrismo, pela lógica da coação para a cooperação e a autonomia.

Depreende-se, então, que as crianças, no confronto de ações com outras crianças, construam a noção racional do que é justo e injusto e que ela passe a ser reguladora de sua conduta moral.

Portanto, a moral é resultado de um trajeto que se inicia com regras impostas ou heterônomas, com a noção de sacralidade e imutabilidade e modifica-se qualitativamente a partir da discussão com outras crianças, quando a mutabilidade da regra é admitida, nos casos em que o grupo conscientemente decide qual a melhor regra. Esse trajeto marcado pela substituição de relações coercitivas e impositivas por relações mais cooperativas, pode segundo Piaget conduzir a um real respeito à lei, ou seja, de forma autônoma. A moralidade, nessa ótica, não é apreendida pela imposição de regras à criança, indicando que a cooperação entre as crianças é necessária para que haja a introjeção e aceitação dos valores morais.

Desse modo, a moral prescrita socialmente e expressa no conjunto de relações sociais orienta-se em dois tipos de relação: a **coação** e a **cooperação**. Dessa forma, a moral, tanto social como no desenvolvimento do indivíduo pode **ser moral heterônoma** ou **autônoma**.

De acordo com os ideais piagetianos, a moral autônoma deve guiar as relações: seu exercício torna o ser humano capaz de refletir sobre os valores das regras, que não envolvem a moral, mas seu princípio norteador, **a reciprocidade**.

A educação moral não se restringe a uma disciplina específica, mas permeia todas as relações do cotidiano escolar. Este baseia suas relações na **coação**, em que as regras estabelecidas são impostas externamente, geralmente por adultos, cabendo à criança somente a obediência, resulta em...

[...] conformismo, que muitas vezes reflete a infelicidade no olhar das crianças ou mesmo de adultos em “ser” o que em essência não se “é”, em “saber” o que realmente não se aprendeu (em ambos os casos, corre-se o risco de se construir um “gigante com os pés de barro”, tão frágil que com o qualquer tremor desmorona, seja no aspecto moral como no cognitivo); ou a rebeldia, que distancia a criança de tudo o que nela se queira imprimir, gerando o posto do que corretamente se denomina “educação”. (SHIMIZU,1998, p.76).

Em oposição, a educação voltada para a autonomia guia-se por relações de cooperação. Adulto e criança interagem sem medo do segundo pelo primeiro. As relações dos fazeres escolares são vivenciadas em grupo, havendo constante desafio da aprendizagem pela descoberta, pela argumentação, pela reflexão. As regras são respeitadas por adultos e crianças, sendo reguladas internamente, pois se acredita na necessidade delas, como parte do respeito pelo outro. Os resultados desse tipo de relação são crianças com ações mais autônomas.

Estudos dessas instituições (MENIN 1996; ARAÚJO 1996; LEPRE 2001) têm revelado que a escola, enquanto espaço de relações sociais, pouco tem contribuído para o desenvolvimento de personalidades autônomas. Ao contrário, ela tem se revelado palco de desenvolvimento de condutas heterônomas, marcadas pela submissão às regras de forma coercitiva, que desprivilegia a troca entre crianças, as quais são de suma importância para o seu desenvolvimento moral. As pesquisas verificaram que os comportamentos julgados como disciplinados pelos professores são aqueles caracterizados pela obediência, isto é, a desobediência a regras é associada à indisciplina. Por outro lado, também ficou evidente que aqueles alunos considerados indisciplinados são os que mais demonstraram tendência à autonomia.

Além disso, as pesquisas verificaram que a instituição de ensino oferece pouco espaço para a reflexão, diálogo e discussões sobre as regras, os debates de pontos de vista. Tais estratégias são consideradas profícuas para a construção de tendências mais autônomas, segundo a perspectiva psicogenética da Educação Moral.

Para Silva (2004), a psicologia genética, como uma das teorias sobre a indisciplina mostra que as crianças indisciplinadas estariam com o raciocínio moral pautado pela anomia ou heteronomia, tendências que demonstram uma falta de compreensão de regras, seja por não concebê-las, prescindir delas nas relações, ou por não compreendê-las.

Os estudos mostram que, a relação entre iguais, ou seja, criança interagindo com criança, seja a condição favorável ao desenvolvimento da autonomia. Porém, não eximem o professor da responsabilidade de possibilitar um ambiente cooperativo na sala de aula.

As relações que são marcadas pela pedagogia tradicional, do prêmio/castigo baseados no trazer regras prontas, descrevem a competência da criança em elaborá-las conjuntamente e reforçam o egocentrismo, a heteronomia.

É consenso entre os estudiosos que se valorizam o referencial piagetiano que a heteronomia compõe o desenvolvimento moral e, por isso, é um dos pré-requisitos para a autonomia. Assim como a regra coercitiva está baseada no respeito unilateral, a regra racional é guiada pelo respeito mútuo. Enquanto a criança não tem condições para construir regras é preciso que estas sejam impostas, constituindo, nesse caso um apoio para criança agir. O que o enfoque piagetiano rejeita é o uso ilimitado das regras coercitivas que sufocam qualquer tendência à autonomia das crianças.

Os procedimentos verbais são os que são geralmente utilizados pelas escolas em suas formas de “lições de moral”. Piaget (1932) adverte que não são suficientes verbalizações moralistas para educar a consciência, pois quase sempre são impostas por uma autoridade (educadores) através da coação e do respeito unilateral.

Tais lições de moral são pertinentes quando solicitadas pela criança, assim fará sentido e poderá tocar-lhes a consciência, abrir para a reflexão. A moralidade nessa perspectiva é construída não por decretos impostos, mas pela construção contratual.

O método ativo seria o mais apropriado para a educação moral. Através dele a criança participa de experiências em ambientes proporcionados pela escola, sempre em contato com outras crianças em situações que possibilitem experiências de cooperação, de democracia, de respeito mútuo, aspectos importantes para a construção da moralidade autônoma.

Assim, a educação moral não consiste em uma matéria especial do ensino, não devendo configurar-se em aulas específicas, mas deve fazer parte do ambiente relacional da escola, permeando todas as suas atividades. A escola deve ser, portanto, um espaço de vivência pessoal e coletiva.

A disciplina na perspectiva piagetiana “[...] pressupõe a liberdade responsável como a disciplina do indivíduo, a disciplina que ele mesmo escolheu para a constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade” (PIAGET 1934/1998 citado por LEPRE, 2001, p.59).

Partindo da noção da indisciplina como ação desrespeitosa às regras estabelecidas, é importante então pensar que tipos de regras são essas, qual seu princípio norteador, se são morais ou imorais. Assim os estudos que se subsidiam nos estudos da psicologia da moralidade permitem duas análises da indisciplina.

Em primeiro lugar, deve-se observar o princípio subjacente à regra, porque se este não for de justiça, a regra é imoral e, portanto, a indisciplina poderá ser sinal de autonomia. Outro aspecto relevante a ser observado é a forma com que foi estabelecida: se imposta coercitivamente, ou estabelecida com base em princípios democráticos. Se impostas autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade. (ARAÚJO, 1996, p.110).

Essa constatação do princípio moral da regra que dá à indisciplina um aspecto autônomo e assim positivo é ratificado por pesquisas que investigaram no universo escolar as relações estabelecidas entre professores e alunos. Essas pesquisas revelam que geralmente os alunos considerados como indisciplinados (LEPRE, 2001) são aqueles que transgridem regras arbitrárias, pois foram impostas por coação, sem reflexão.

#### **b) O enfoque psicanalítico**

A indisciplina também tem sido objeto de estudo dos pesquisadores da área da psicanálise. Tal interesse tem se justificado para além do aumento de casos de indisciplina

e violência, mas também, pelo crescente número de encaminhamentos de crianças para consultórios médicos ou a solicitação do profissional da área da psicologia no espaço escolar. De acordo com Freller (2001) e Lajonquière (1996), assiste-se a uma crescente *psicologização do cotidiano escolar*.

De acordo com Silva (2004), os estudos que se estruturam sobre esse enfoque partem dos conceitos elaborados por FREUD, LACAN, WINNICOTT, KLEIN, cujas teorias ofereceriam uma explicação sobre a violência escolar, podendo assim contribuir para a compreensão da indisciplina escolar.

A primeira teoria, proposta por Freud (1856 -1936), entende a agressividade com uma característica natural ao homem, trata-se de uma energia que procura satisfazer. Porém ela “[...] é direcionada para fins socialmente úteis”. (idem, p.134). Quando a satisfação não acontece acaba se manifestando sob forma de violência ou autoviolência.

Uma outra tendência que tem subsidiado pesquisas sobre a indisciplina escolar é de Winnicott, que concebe a questão da violência e indisciplina como decorrente de “intensas situações de frustração, frustrações essas que configuram –se em situações limites de vida”. (ibid)

Há, ainda, a tendência lacaniama que interpreta a violência como “[...] uma forma encontrada pelo sujeito de construção da sua *imagem narcísica* (auto-imagem), isto é de tentar recompor a imagem (que acredita representá-lo), por alguma razão, real ou simbolicamente arranhada” Nessa perspectiva, a defesa da imagem quando respeitada, a defesa honra, admite ações agressivas. (SILVA, 2004).

De modo geral, tais pesquisas têm contribuído para interpretar as motivações inconscientes que estão por detrás da queixa de indisciplina, seja daqueles que a diagnosticam (professores) seja analisando os comportamentos daqueles alunos considerados indisciplinados.

No entanto, Lajonquière (idem) em seu artigo intitulado: *A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise* chama a atenção sobre o quanto lançar mão do conhecimento psicanalítico pode ser um engodo, pois delega a outrem o conhecimento que só a escola tem sobre si mesma.

O autor discute uma crescente psicologização do cotidiano escolar. Essa tendência seria responsável por problemas de natureza ética, já que justifica os inúmeros encaminhamentos da escola relativos à indisciplina, como problemas de natureza psicológica. Em outras palavras, a indisciplina é compreendida como característica da imaturidade do aluno e como tal causa dos problemas da aprendizagem.

[...] não são poucos aqueles para os quais a indisciplina seria uma espécie de grande e último mal, e a qualidade das capacidades psicológicas da criança, a causa das causas. (LAJONQUIÈRE, 1996, 26).

Os encaminhamentos baseados “na idéia de maturação cognitiva ou um leque variado de situações mais ou menos traumáticas” não dizem muito sobre o caráter singular do acontecimento. São, segundo Lajonquière “justificativas psicológicas” que pouco esclarecem o porquê do comportamento.

Ainda segundo esse autor a natureza desses encaminhamentos revelam

[...] pretensão de ter um saber sobre a singularidade de um episódio subjetivo [...] a indisciplina escolar é a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da idéia da criança em desenvolvimento que, por sua vez, é uma invenção do espírito moderno. (ibid)

A psicanálise não valoriza um saber sobre as coisas, um saber a priori, como o analista, “[...] longe de produzir um saber explicativo mais ou menos corriqueiro sobre o acontecido, apenas ‘recupera’ o saber inerente à contingência singular do acontecimento”. (p.28). De acordo com Lajonquière um conhecimento explicativo sobre um episódio subjetivo pela psicanálise não é possível.

Dessa forma, a pretensão de alguns educadores, de vir, a saber, sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, por um lado, está fadada ao fracasso uma vez que apenas ele mesmo poderia, checar o caso, valer-se “utilmente” de “seus” saberes, a produzir, por outro, acaba contribuindo com a *psicologização do cotidiano escolar*.

[...] pois o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da dita indisciplina escolar, bem como que seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, determina o aparecimento de direito, de uma série de instância de avaliação preventiva, diagnóstica e ou, tratamento escolar ou para-escolar, nas quais hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica (LAJONQUIÈRE, 1997, p.28).

Em síntese, por meio dessa rápida revisão, é possível perceber como a questão da indisciplina foi passível de múltiplos sentidos e interpretações. Estrela (1992) pontua que, a partir da década de 70, houve uma “pluralidade de abordagens disciplinares” de pesquisas que pouco contribuíram para “uma integração coerente dos resultados quer em nível interdisciplinar, quer em nível intradisciplinar”. Essas diferentes visões do fenômeno de disciplina/indisciplina influenciam não somente o conceito, como também “refletem na concepção da causa e do seu possível tratamento” (idem, p.83).

No entanto, salienta a autora acima, ao longo do tempo os significados atribuídos à disciplina como o “de punição, dor, direcionamento, regras de conduta necessária a prevalescência de uma ordem, lhe deram um sentido pejorativo” (p.17). Embora sejam formas de uma escola antiga, os traços acima descritos são resgatados hoje, por alguns professores. Mesmo que inconscientemente o professor se porta como monarca em sala de aula, pois: “o professor seleciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla comportamentos; arbitra as matérias de disputa [...]” (Estrela, 1992, p.20). O ato pedagógico centra-se na verbalização e por isso exige “ordem e disciplina”. A garantia de ordem e disciplina é buscada pelo professor através de meios que se caracterizam por uma impessoalidade e o distanciamento ou, pelo contrário, sedução pela proximidade e simpatia.

Embora se busque, nesse processo, teoricamente, “à autodisciplina, o máximo que se consegue é passar da disciplina imposta à disciplina consentida, pois a falta de permissão da co - autoria do aluno não permite tal objetivo”.

Estrela (1992) lembra também que, embora haja esforços de alguns professores em mudar a geografia da sala de aula, ainda permanecem “[...] as redes de comunicações e o tempo das comunicações do professor e dos alunos que revela bem o domínio professoral”. (idem).

### **1.2.3 Por uma psicossociologia da indisciplina**

Nesta pesquisa, a indisciplina será entendida como manifestação de comportamentos de desrespeito ao outro e às regras construídas, fundamentadas em princípios de justiça e que constituem empecilho para o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, dentre as abordagens existentes sobre essa questão dar-se-á ênfase à contribuição da abordagem sociológica, de valores e institucional. Tais compreensões da indisciplina na escola são constituídas por referenciais que não se excluem e sim se complementam, contribuindo incisivamente para uma visão mais completa da complexidade da indisciplina, que leva em consideração tanto os aspectos objetivos, como os subjetivos na produção do comportamento do aluno.

Nessa perspectiva, o que é indisciplina? Que atos podem ser considerados indisciplinados? Violência e indisciplina confundem-se? A violência é apenas mais uma manifestação da indisciplina? Que condições objetivas e subjetivas levam à indisciplina do aluno? E a qual indisciplina?

### **1.2.3.1 Indisciplina: um fenômeno contemporâneo**

Atualmente, as transformações ocorridas no mundo contemporâneo (século XIX e XX) e como elas demandaram uma nova socialização dos alunos que chegam à escola, têm sido muito enfocadas. Destaca-se entre elas transformações, a universalização (obrigatoriedade) do ensino que deu acesso à educação para diferentes indivíduos com culturas diferenciadas, o crescente processo de urbanização social, a revolução tecnológica e a expansão da mídia, o empobrecimento e falta de trabalho, a revolução de valores motivada por questões econômicas que, de certa forma, deflagraram uma nova visão sobre a escola e do seu papel social. As condições sócio-econômicas estariam, nessa perspectiva, influenciando o aumento da indisciplina e violência escolar porque, segundo Silva, (1995), Merieu (1998), Aquino (2000), Silva (2004), provocaram uma revolução dos valores éticos e morais na sociedade. Tais estudos elencam como aspectos de nível macrossocial têm atingido principalmente a escola e, por sua vez, produzido aumento de indisciplina e da violência escolar. Partem da tese de que, para superar tais fenômenos, é necessário o combate desses problemas, ou seja, a escola não deve estar alheia a eles, embora por si só não dará conta de resolvê-los.

De acordo com Silva, (2004) a contemporaneidade do problema da indisciplina constitui uma questão a mais a ser considerada para análise, já que ainda não se tem um corpo teórico sólido para o exame do tema.

Segundo Silva (1995), assistimos nos últimos 50 anos, grandes mudanças como: aumento da expectativa de vida, superpopulação nos países pouco desenvolvidos, êxodo rural (inchaço urbano), modificação profunda na composição dos setores produtivos e na distribuição da população ativa, feminilização no trabalho, a independência afetiva e econômica da mulher, erosão da unidade familiar, progressiva autonomia dos jovens e

redução do papel dos pais na educação, acesso progressivo das classes menos favorecidas à educação, hegemonia dos meios de comunicação de massa que imprimem valores e hábitos de convivência, revolução nos meios de transportes e comunicação, aumento do consumismo, desenvolvimento tecnológico e cibernético que prescinde de mão de obra e de determinadas faixas etárias, crise dos sistemas ideológicos políticos-tradicionais (todos fundamentados em ideologias ligadas ao sistema produtivo), emergência de novos conceitos (ambiente, ecologia, qualidade de vida, direitos humanos), etc. emergência dos nacionalismos, regionalismos e novas disputas étnicas e raciais a par das tendências para a formação de grandes blocos multinacionais, erosão do conceito de democracia e alheamento das populações das questões políticas e alterações profundas em alguns países dos regimes políticos.

Tais transformações escondem questões de natureza econômica que supervalorizam o capital, o lucro, em detrimento da criação de condições reais de bem estar social comum.

De acordo com Silva, (1995), as mudanças socioeconômicas foram gestadas por um tipo de sociedade (atual), embora de complexa definição, marcada por

[...] um acentuado individualismo hedonista, quase narcisista, associado a uma febre de independência, a um desejo de libertação das regras e normas aceitas no passado, a uma ânsia de afirmação e à convicção do direito de acesso irrestrito aos bens e prazeres que o mundo desenvolvido pode proporcionar. (p. 23)

Na sociedade individualista o que impera é viver o presente, em função da satisfação dos prazeres corporais, exaltar a juventude e a liberdade sem limites. O autor continua

Curiosamente, esta sociedade individualista manifesta um elevado grau de seguidismo, mimetismo e modismo, mesmo em comportamentos excessivos de certos grupos (“punks,” “hooligans”, etc.) (ibid, p.24)

Essa nova era social contrária à solidariedade ou generosidade que não sejam de caráter lúdico ou para exibição e espetáculo, destrutura a família em suas responsabilidades parentais e favorece o surgimento de religiões diversas (esotéricas, seitas),

[...] leva a indefinições ideológicas, desculpabiliza o racismo, a marginalização social, ao desespero, à toxicod dependência, à violência, o desrespeito às leis e ao desencanto com o Estado, sob a capa de rejeição da arregimentação e do dirigismo, da burocracia e da padronização. (ibid, p.24).

São comuns a descrença em ideologias, a desmotivação política. Geralmente os cidadãos unem-se para efeitos mediáticos. Mas, contraditoriamente, o individualismo irresponsável começa a ser abalado nas mudanças súbitas das condições mesmas que o proporcionam.

A economia mundial sofreu uma depressão de que ainda não recuperou, o desemprego alastra, a concorrência e a competitividade aumentaram, a incerteza e precariedade tornam-se cada vez mais evidentes. (ibid, p. 25).

Essa instabilidade provocou o retorno ao discurso ético como o respeito com o ambiente, a bio-ética, a ética do Estado, retomando as fórmulas conservadoras (o valor do trabalho, a Pátria, a família, a educação tradicional).

Uma sociedade com as características rapidamente descritas acima funcionam como terreno fértil para o surgimento do tráfico, que embora consequência econômica passa a ser natureza da própria sociedade e a exploração criminosa da sua debilidade que estão na raiz do aumento da violência na sociedade e na escola.

O rápido processo de urbanização tem criado grandes centros urbanos sem mínima infra-estrutura para a população que a ele se destina e isso se aplica também à escola

Nesse sentido, não vivemos numa sociedade que agora é violenta, mas vivenciamos nos dias atuais novas formas de violência que, de certa forma nos surpreendem, dada a transgressão de normas cívicas, religiosas que supúnhamos já interiorizadas pela população.

Para Silva, (2004), a causa presumível dessa nova forma de violência é a sociedade individualista convicta de seus direitos do acesso irrestrito aos bens e prazeres que a riqueza proporciona, em que o indivíduo é juiz de seus atos e não é motivada pelos valores do trabalho. Uma sociedade massificada culturalmente, em que a unidade familiar foi erodida, os pais deixaram de estar disponíveis pela necessidade de assegurarem a subsistência em longas jornadas de trabalho.

Em uma sociedade em que todos pensam ter direito não ao que necessitam, mas à riqueza, instala-se um terreno fértil para a rejeição da autoridade, para a indisciplina, para toxicodependência,

As exigências de nova sociedade provocaram a ampliação do acesso de crianças e adolescentes de condição econômica e cultural desfavorável à escola, acarretando um alto número de repetência e desistência, ou o rebaixamento do nível de exigência. Ao situar a questão da violência na sociedade atual, ou de comportamento “anômalo” registrado na sociedade e na escola, o autor destaca que...

O que para nós se afigura diferente (para além do agravamento das condições de “habitabilidade” das escolas) é a capacidade de lidar com estes comportamentos numa sociedade nitidamente mais permissiva, em que a autoridade do professor é contestada pelos próprios pais (que não a exercem) e a sua missão social não é reconhecida nem pelos cidadãos nem pelo Estado. (ibid, p.29).

Como resultado, no campo educacional vemos escolas superlotadas, mal instaladas.

[...] com recrutamento de professores fácil num mercado de trabalho deficitário, mas a sua missão é mais difícil, a carreira ingrata, as compensações inexistentes, a motivação reduzida. A profissão desvalorizou-se socialmente, no entanto elevou-se o nível de exigência e responsabilidades. Não é possível exigir bom ensino, dedicação e firmeza nestas condições. (ibid, p.27).

Em uma obra recente Silva (2004) analisa de forma objetiva as razões da indisciplina em sala de aulas, sobre as quais consideramos pertinente refletir.

A primeira razão, apontada por esse autor (SILVA, 2004), é “**a morte ou relativização dos valores morais**”. De acordo com essa tese, desde a década de 60 observa-se a diminuição da importância de certos valores, cuja origem está atrelada a um movimento cultural mais amplo o de “contra-cultura norte-americana”.

O que se pretendia com esse movimento era substituir os valores que mantinham os padrões burgueses da vida americana, tidos como sinal de repressão. Baseados nos estudos freudianos sobre a repressão e seus efeitos, seus líderes defendiam que qualquer forma de limites “[...] impediria a concretização plena da vida, além de levar à produção de neuroses, doenças nervosas [...]” (ibid, p. 31).

Essa ideologia trouxe muitos equívocos e interpretações errôneas. Seus receptores a entenderam que não se tratava da substituição de valores, mas de sua extinção.

Muitos pais passaram a se eximir da educação de seus filhos já que

[...] crianças e jovens não tinham o que desejar (pois o desejo nasce justamente do interdito, ou seja, da proibição), não tinham condições de lidar com o outro e respeitá-lo porque não construíram os valores que poderiam possibilitar-lhes tal convívio, se mostravam indisciplinados e violentos porque -não sabedores das regras - agiam à maneira dos selvagens, fazendo uso apenas dos dispositivos dados naturalmente, já que o diálogo, a forma de os homens civilizados resolverem seus conflitos, não fazia parte de sua existência e, muito menos de sua “essência” . ( ibid, p.3).

Na realidade brasileira, nas camadas populares a extinção ou relativização de valores deveu-se também à saída do campo para cidade. Tal fato provocou uma mudança radical na vida dos grupos. De um modo de vida ritualizado, fundamentado em costumes de gerações anteriores, em que não se questionavam os adultos, pais e professores, pula-se para um modo de vida no qual os valores foram relativizados e questionados. Essas mudanças trouxeram insegurança aos adultos quanto à tarefa de educar seus filhos e à construção de regras de convivência

A segunda razão é apontada como a “**divulgação distorcida do saber psicológico**”. O autor ressalta o discurso sobre “os efeitos maléficos da educação extremamente repressiva e violenta” (Silva, ibid, p.34) baseados na leitura distorcida das obras de Freud e Piaget. Em Freud, há o alerta sobre uma educação repressora que pode

causar maiores malefícios que benefícios ao indivíduo, denunciando os efeitos nefastos da ação repressora da sociedade, embora em sua obra, também seja reafirmada a importância da repressão na constituição da psiquê.

Outro equívoco decorrente dessa revolução de idéias foi à crítica que se deu sobre os usos dos meios violentos baseados em castigos corporais como forma de educar, pois a partir dessa leitura depreendeu-se também que deveria se extinguir da educação a noção de limite.

Em relação aos equívocos provocados pelos saberes psicológicos, destaca-se também o entendimento distorcido do construtivismo piagetiano, que define essa corrente psicológica com um puro “laissez faire”. Os estudos piagetianos foram divulgados a partir da década de 80, sobretudo, por Emília Ferreiro com suas descobertas sobre como a criança reconstruía a escrita, revitalizando assim os estudos de Piaget sobre a noção de construtivismo.

Para esse autor foram inúmeras as distorções sobre o construtivismo, pois muitos passaram a vê-lo como um novo método de ensino, uma nova pedagogia que defendia a idéia de se deixar os aprendizes à vontade, de interferir o mínimo possível. Sendo assim, educador passou a ser visto como prejudicial ao processo de ensino aprendizagem, e as escolas passaram a propagandear que eram construtivistas, transformando as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem em legenda partidária dos professores.

Uma terceira razão apresentada é a chamada “**passagem de um modelo de sociedade adultocêntrico para um modelo centrado nas demandas das crianças e dos adolescentes**”. O autor resgata as idéias de La Taille (1996) e Calligares quando diagnosticam uma sociedade em que as crianças e jovens são os senhores. Essa inversão de papéis deriva-se do que o autor denomina como a tirada do adulto do centro do universo e colocação da criança nesse espaço. Esse erro é questionado pelo autor como uma inadequação

brutal. Sendo assim questiona como as crianças podem decidir tudo na relação com o adulto “[...] se somos nós – adultos - os responsáveis (os guias) por transmitir aos seres humanos (que nascem em nossa sociedade) a história da nossa cultura, nossos costumes, valores e regras [...]” (p.48-49).

A quarta razão remete à **“situação política e econômica do país”**. Nesse aspecto Silva (2004) destaca os efeitos do processo de redemocratização do país, os quais certo modo possibilitaram reconquistar os direitos civis e políticos, fazendo com que as pessoas “pudessem” direcionar suas próprias vidas. A nova maneira de se relacionar e viver foi vista, como bastante positiva pela população, gerando grande otimismo. No entanto, com a abertura do regime político as pessoas se voltaram para seus próprios interesses, vivendo em função da vida privada, desvalorizando e não ocupando os espaços e interesses públicos. “Hoje o que se vê é o pleno império da cultura da imagem, do individualismo, do consumo desenfreado e do hedonismo”.(p.55)

A redemocratização ocasionou outro problema, a complexidade e o desprazer provocado pela construção de uma postura democrática, pois ser democrático e viver num estado de direito, inclui em perdas principalmente individuais, perdas essas que nem todos estão dispostos a sofrer, incorrendo em equívocos que redundam em problemas, e causam frustrações, como bem ilustra o autor, ao citar casos de professores que ...

Frustraram-se por não terem alcançado os resultados esperados, ao procurarem desempenhar postura democrática em sala de aula. Essa situação ocorre por falta de hábitos dos alunos e do próprio – professor – e/ ou mesmo por um certo equívoco do o que seja assumir postura democrática no processo pedagógico. Assim a aparente liberdade acaba se transformando em libertinagem. Com isso, os professores concluem que o estabelecimento de relações democráticas com os alunos é algo que não funciona, uma espécie de quimera. (ibid, p.58).

Portanto, não sabendo construir relações democráticas, já que há uma confusão de democracia com bagunça, muitos educadores se decepcionam nas primeiras tentativas e acabam idealizando o tempo ditatorial da escola magistrocêntrica, cultivadora da

obediência do aluno, já que viver sob o manto democrático exige um pensamento mais operativo das pessoas, descentração e coordenação de diferentes pontos de vistas.

Acrescem-se aos fatores indicados, a difícil situação econômica vivida atualmente, marcada por desemprego, perda do poder aquisitivo, falta de perspectiva, aspectos da vida social contemporânea que influenciam os índices de indisciplina e violência. A falta de perspectiva coloca em xeque a validade da escola, do saber formal, pois os valores têm como rumo à estética física, o status social e financeiro e não o conhecimento, o qual já não é mais garantia de inclusão social. Em síntese, as dificuldades econômicas influenciaram além do campo produtivo, o campo *ético e moral* (grifos do autor) fazendo com que:

A solidariedade, a generosidade e a honradez [...] fossem [...] rapidamente deixadas de lado e em seus lugares o individualismo passou a exercer papel proeminente. Assim, pouco importava se, para isto, outras pessoas fossem deixadas de lado e se a desonra passasse a fazer para da nossa biografia (idem, p. 63).

A quinta razão trata da “**influência dos meios de comunicação de massa**”.

Para esse autor, os meios de comunicação têm funcionado como verdadeiras agências socializadoras, que muitas vezes desempenham a função de pais, educando crianças e jovens: “tanto no sentido informativo (veiculação dos conteúdos e valores que devem priorizar) quanto formativo (a própria maneira de desenvolver o raciocínio e de agir consigo e com as demais pessoas)”.(ibid, p.68).

O pior efeito dos meios de comunicação está em formatar cabeças, guiando-as para seguir determinadas culturas. Como a cultura da **imagem**, da força do prestígio social e financeiro; a cultura do **zap**, caracterizada pelo fenômeno do jovem estar ligado ao mesmo tempo a vários meios de comunicação, não se concentrando em nada, “[...] a cultura do zap simplesmente é um artifício (espécie de armadura) criada pelos jovens para não pensarem e, em consequência, se protegerem da possibilidade de sentirem dor”.(p.74). Uma outra cultura o autor chama de **binária**, pela qual somos incitados a sempre decidir entre o certo e o errado,

o bonito e o feio, num maniqueísmo exarcebado. “Digitalizados, os signos pedem escolha. Não umas decisões profundas, existenciais, mas umas respostas rápidas, impulsivas, boas para o consumo”.(Santos, 1991:17, apud Silva 2004, p.76).

Uma sexta razão refere-se ao **“aumento exorbitante da violência real e virtual”**, cuja origem deve-se à impunidade e ao tratamento que os meios de comunicação de massa dão à questão da violência. Apesar dos altos índices de criminalidade impera a impunidade, pois é relativamente baixa a proporção de pessoas sendo julgadas e condenadas. Quando o são constata-se um sistema criminal deficitário, injustos e repressor, com uma justiça morosa e sistemas penitenciários que mais formam para a criminalidade. Aliado a isso há “[...] a falta de escolaridade, a situação econômica e seus correlatos, como o desemprego, a falta de perspectiva, a estagnação social, o uso de drogas lícitas e ilícitas como válvula de escape dentre outros fatores. (SILVA, 2004, p.82)”.

Além disso, os meios de comunicação transformam em espetáculo cenas de violência com alto grau de realidade, de tal forma que as pessoas não sabem mais quando se trata de uma violência real ou virtual, havendo uma confusão entre esses dois níveis. Tais condicionantes contribuem para que haja uma banalização da violência, passando a ser vista como algo natural, produzindo comportamentos “corajosos”, fazendo que o sujeito, diante de situações reais de perigo, reajam sem cautela, displicência ou que use a violência como a única forma de resolver seus conflitos interpessoais.

Embora as nossas crianças e jovens não sejam meras esponjas, possivelmente há aqueles que são capazes de filtrar todas essas influências. No entanto, o autor salienta que...

“[...] o grande problema é que o meio social, isto é, educadores e pais, não estão oferecendo situações potencialmente desequilibradoras a ponto de os pequenos conseguirem construir tais filtros ou, quando os constroem, ele são incompatíveis com o mundo civilizado”. (p.84).

Por fim, como a sétima razão mais amplamente pontuada está “**a crise de valores**”. Esta crise refere-se mais à moral e à ética e leva, a três conseqüências, consideradas gravíssimas: “1 – banalização da vida; 2- aumento de respostas violentas diante das situações de conflito, dada a ignorância e [...] a desvalorização dos valores éticos públicos (como justiça, honestidade, humildade e generosidade)” [...]; e 3 - à apreciação dos valores privados (fidelidade, coragem) e dos que significam alguma forma glória, beleza, força física, status financeiro e social” (SILVA, 2004, p.,85)

Além dessas que considera de natureza social ampla, Silva (idem) elenca outras ligadas à política educacional atual, que vigora no Brasil a partir da década de 60, tais como: 1) [...]“aumento quantitativo de vagas no ensino público...”; ocasionando o ingresso de crianças de camadas populares; 2)“A falência das formas tradicionais de se impor disciplina” ; 3) “Crise em relação aos objetivos da educação formal”e 4) “A formação profissional e as condições materiais e psíquicas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem”.

O acesso de crianças da classe popular à escola se deu em meados da década de 60, com a migração de grande contingente de população para a cidade. Sedentos por status social e econômico vislumbravam na educação a única forma de realizarem seus projetos.

Essa clientela levou os professores a se depararem, na ocasião, com diferentes modos de pensar, de ver e de se relacionar dos seus novos alunos. Despreparados para lidar com essas novas exigências ocasionaram grandes índices de evasão e repetência, contribuindo para o fracasso escolar dessas crianças. Tais conseqüências fizeram com que a escola e, até mesmo os próprios alunos, colocassem a culpa no aluno, justificando esse fato com base nas teses de problemas psicológicos, neurológicos e ou de déficits cultural.

Quanto à **“falência das formas tradicionais de se impor disciplina”**,

As formas empregadas, dentre outras, era a de advertir verbalmente, fazer uso de ameaça de delação aos pais, de encaminhamento à direção (para aplicação de advertência, suspensão e até expulsão da escola), aplicar pontos negativos, diminuir a nota obtida na prova, colocar de castigo na sala “cheirando parede” (expressão terrível), impedir a participação no recreio (e, em conseqüência de se alimentar, o que é talvez o principal motivo da freqüência aos bancos escolares) e/ ou nas aulas de educação física, educação artística sabidamente desejadas pelas crianças e adolescentes. (SILVA, 2004, p. 93).

As formas de castigos físicos além de serem proibidas não exerceram efeitos sobre o aluno. Tal forma de lidar com a indisciplina humilha o aluno e, portanto, gera freqüentemente efeitos contrários aos esperados: contribuem para personalidades submissas ou personalidades autoritárias, destacando aqueles que quanto mais violência recebem, mais reagem com indisciplina e violência.

Quanto à **“crise em relação aos objetivos da educação formal** o autor a caracteriza pela desorientação do professor frente aos objetivos da educação formal, causada por mudanças provocadas pela política educacional, sobretudo por uma nova concepção do educando”.

Mudança do papel do educador (outrora de mero transmissor de informações). Ele até pode continuar a sê-lo; entretanto, terá que reconstruir informações acerca do funcionamento infanto-juvenil e entender que todas as explicações oferecidas por ele são também reinterpretadas ou reconstruídas à luz do inconsciente cognitivo e afetivo de seus ouvintes. (SILVA, 2004, p. 105).

Assim, o professor foi obrigado a descer do seu pedestal e ir ao encontro da criança, que antes era tratada como adulto em miniatura.

Quanto à **“formação profissional e as condições materiais e psíquicas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem”**, o autor constata que a formação profissional está se dando de forma muito aquém do qual deseja. Por exemplo, quanto à medida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (LEI nº

9.394/96) que exige formação de nível superior para professores das séries iniciais, o que vemos é um verdadeiro mercado de cursos com compra de diploma.

De acordo com SILVA 2004, na realidade observa-se que os professores, em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e os adolescentes. Isto por vários motivos, que vão desde as concepções de criança internalizada (adulto em miniatura), à falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico infanto-juvenil, o desinteresse com a profissão e o descompromisso com a formação.

Além do descompromisso do professor, há as más condições materiais de trabalho como salas superlotadas e mal ventiladas. Outro problema são as condições psíquicas do professor. Pesquisas têm revelado, segundo Silva (2004) e Esteves (1995) que os professores “[...] sofrem diversos tipos de sofrimento psíquico[...]” (p.111), como exaustão emocional, histeria e despersonalização, comportamentos esses que contribuem incisivamente para o fracasso escolar.

As razões sociais mais amplas e as ligadas a políticas educacionais das últimas décadas oferecem, portanto, um pano de fundo da complexidade da indisciplina e dos cuidados que se deve ao abordar essa questão. Acredita-se também que a indisciplina tem motivações sociais e culturais que irão refletir na forma como as pessoas irão interagir no espaço institucional, e é sobre essa perspectiva que pretende-se subsidiar as discussões em relação aos saberes docentes sobre a indisciplina. O caráter sócio-histórico da indisciplina será base das análises, visando à compreensão do que os sujeitos sabem e como sabem sobre a sua realidade.

### 1.2.3.2 A Psicologia Institucional

Não se pode negar que a indisciplina também é um problema de ordem institucional

A indisciplina na aula é [...] um fenômeno relacional e interativo, que para ser plenamente compreendido, deve ser situado num contexto que tem por componentes principais os próprios indivíduos nele intervenientes (o aluno, a turma e o professor), a escola, enquanto espaço físico e social, e a própria natureza dinâmica das interações, pautadas por regras nem sempre desejadas, compreendidas e respeitadas, influenciadas por representações e expectativas mútuas, e concretizando-se em conflitos de poder, em "estratégias de sobrevivência" e em medidas de controlo e disciplinarização. SILVA, p.1025, 2003).

Ao investigar o cotidiano das relações escolares essa abordagem, procura explicitar “aqueles que foram, nas muitas aulas observadas, as "condições" da guerra e da paz” (SILVA, 1995).

Essa perspectiva parte da compreensão da indisciplina como uma manifestação desencadeada num conjunto de relações que têm motivações sociais e psíquicas. Nesse sentido, pode-se dizer que o enfoque institucional contribui para entender melhor essa questão. Trata-se de um enfoque em que os papéis discente e docente definem-se na inter-relação, ou seja, professor-aluno se constituem na dinâmica de diferentes pólos como efeito de um sobre o outro, ou, melhor ainda, essa relação é instaurada numa dualidade intrínseca. (Aquino, 1996). Para esse autor, é importante substituir leituras que partam da premissa das polaridades dadas a priori e absolutas, que focalizam os condicionantes macros em detrimento dos micros ou vice-versa, por uma proposta de relativização das mesmas.

Não podemos dissociar as manifestações escolares do contexto sócio-histórico dessa mesma escola e dos atores sociais que nela atuam, porque é a partir dele que se constrói um espaço educativo ético e produtivo.

### 1.2.3.3 Abordagem dos valores

Na mesma esteira das considerações da abordagem sócio-cultural da questão da indisciplina está a perspectiva de valores, que, em conformidade com as análises da perspectiva sociológica, ressalta a necessidade de disciplina na escola, trazendo uma grande contribuição para a reflexão do tipo disciplina que queremos.

Denominada de “clarificação de valores”, segundo Estrela (1992), esta corrente teve sua gênese influenciada pela obra “Values and Teaching” de Raths, Harmin e Simone, que significou uma contribuição original, pois...

[...] ao considerar que a vida pessoal tira o seu sentido dos valores livremente assumidos, é função da escola ajudar os alunos a escolherem os seus valores e a agirem de acordo com eles [...] Na escola, a falta ou indefinição de valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina.(ESTRELA, 1992, p.25).

Segundo essa corrente, levar o aluno a clarificar seus valores facilita o seu acesso à autonomia. Para tanto,

[...] um clima da aula marcada pela liberdade, tolerância, e aceitação mútua - é a condição para o sucesso das estratégias de personalização que o professor deve utilizar. Uma série de atividades individuais ou grupais, envolvendo situações reais e simuladas como a resolução de dilemas, permitirão ao aluno uma progressiva tomada de consciência dos seus valores pessoais, a tomada de decisão após ponderação das alternativas, afirmação pública dos valores escolhidos e a ação em coerência com eles.(ibid, 1992, p.26).

Advoga ainda que a autonomia é condição para a autodisciplina. Sendo assim,

Planos de trabalho, contratos, questionários sobre os objetivos, sentimentos e valores, debates são alguns dos meios utilizados pelo professor para facilitar o autoconhecimento e a auto – orientação do aluno.(idem, p.26).

Nesse sentido, a indisciplina não deve ser controlada externamente, defendendo-se o ideal de que o aluno aprenda com as conseqüências naturais por seus atos. O professor, ao invés de adverti-lo, deve facilitar as discussões, propor alternativas para que o aluno tome consciência das conseqüências de suas ações.

Esta corrente tem o mérito de “sacudir um certo amorfismo axiológico” que se verifica em grande parte das escolas contemporâneas. No entanto, a autora questiona se as ações pedagógicas propostas nesta corrente, são suficientes para que o aluno faça escolhas realmente livres, reflexos de seus valores.

Ao revisar as principais correntes pedagógicas que balizaram o conceito de disciplina, Estrela (1992) pontua que houve uma evolução desse conceito, que partiu de uma indisciplina imposta para a consentida e desta à autodisciplina. Segundo a autora:

Esta evolução de práticas geradoras de heteronomia para práticas geradoras da autonomia parece traduzir também um percurso – tipo de caráter individual: nos primeiros tempos de vida é difícil a disciplina não assentar na imposição que cederá o passo à disciplina consentida e à autodisciplina, à medida que o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança permita a passagem de heteronomia para a autonomia. (ibid, 1992, p.27).

Trata-se de um trajeto lento que a ação educativa pode estimular ou dificultar, se o professor não considerar os “princípios do desenvolvimento psicológico e social da criança”, inibindo sua participação ou impedindo que assuma responsabilidades progressivas.

A autora salienta ainda um vazio existente quanto à substituição do lugar dos fundamentos religiosos. Segundo ela, trata-se de uma “indefinição axiológica que não pode deixar de significar uma omissão por parte do educador”, pois não há uma fundamentação do conceito de disciplina em nossas escolas, nem de relações com a ética, nem explicitação dos valores que se defendem.

A revisão até agora realizada evidencia um olhar sobre a indisciplina no plano teórico, portanto um universo reificado sobre a questão da indisciplina em sala de aula e na escola. Esse universo constitui referência para o professor que inicia a carreira? Qual tendência está mais presente em tais saberes?

A busca para as possíveis respostas para as questões acima nessa pesquisa será norteadada pela Teoria das Representações Sociais, haja vista que:

O problema da disciplina ou de ausência (indisciplina) parece freqüentemente apresentar-se ao professor como algo imediato, urgente e concreto, com o qual ele lida cotidianamente, que lhe demanda posições definidas e que, portanto, suscita pelo menos o desejo de que se faça umas abordagens até certo ponto operativas do tema, que se proponham medidas soluções mais ou menos abrangentes, eventualmente afinadas ou aparentemente deduzidas de uma filosofia ou teoria da educação em particular. (CARVALHO, 1997p. 129).

## CAPÍTULO II

### A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FORMA DE INVESTIGAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Considerando-se a definição de Moscovici (1976, 2003) de que as representações sociais são modalidades particulares de conhecimento que têm como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Acredita-se que o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais seja um recurso importante para a compreensão da forma como os professores se apropriam da realidade escolar, no plano da problemática da indisciplina. A partir desse material, eles possivelmente se orientam -se como conduzir sua prática educativa.

Outrossim, olhar o fenômeno da indisciplina como Representação Social tem como objetivo considerar as condições sociológicas e psicológicas, na perspectiva de olhar a (in)disciplina como fenômeno dinâmico. A disciplina como representação mostra-se como um fenômeno transversal que traduz concepções de aluno, professor, ensino-aprendizagem e escola e vem, já há algum tempo, representando um grande desafio para os educadores, extrapolando os muros escolares e buscando posicionamento daqueles que não estão envolvidos diretamente no processo pedagógico. A indisciplina nesta pesquisa será entendida como um fenômeno que desafia o professor no cotidiano de sala de aula. Para familiarizar-se com esse desafio, o professor mobiliza saberes a partir do amálgama de sentimentos, ideologias, valores, crenças, estereótipos que norteiam sua ação diante da indisciplina.

Para melhor compreender o sistema representacional, que permeia os saberes dos professores, é necessário remeter-se aos debates das informações que circulam a respeito dos conceitos disciplina/indisciplina na escola, no campo reificado (âmbito científico), seu

histórico e teorias. Assim, pode-se com mais propriedade analisar os sentidos produzidos sobre a indisciplina na sala de aula pelos professores em início de carreira.

Os estudos de Representações Sociais partem da premissa de que não há uma separação entre o sujeito que representa e o objeto representado.

Segundo Moscovici (2003), há um poder criador de objetos e eventos da nossa atividade representativa, há “[...] relações entre o nosso” reservatório “de imagens e a nossa capacidade de combiná-las, de engendrar novas e surpreendentes combinações”.

Sendo assim...

[...] a representação constitui uma preparação para a ação, pois além de guiar o comportamento ela “remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculadas ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. (p. 49).

O outro motivo para a escolha da Teoria das Representações Sociais deve-se à crença na importância de compreender o que o professor pensa, pois só assim, como pontua Canen (2001), a pesquisa poderá estabelecer um diálogo real com os profissionais, além de permitir a implementação de uma formação inicial mais adequada, coerente e eficaz. Muitos são os pesquisadores que atentam para a importância de se investigar os saberes do docente, sobre o seu fazer, quando o objetivo é empreender mudanças nas práticas cotidianas escolares. Assim, saber o que pensam, sentem, fazem, dizem os professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula, remete-nos imediatamente a questionar o porquê pensam, fazem, dizem, agem ou sentem de determinada forma.

Por outro lado, as pesquisas relativas às representações do professor sobre o aluno têm se mostrado muito produtivas no que tange as intervenções necessárias na formação de professores.

Em busca de respostas a tais questões é que esse estudo se propõe a investigar as representações dos docentes em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente sobre a indisciplina em sala de aula. Para tanto, a proposta é de desenvolver um estudo a partir do referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Inicialmente, é importante ressaltar que quando se fala de representações, faz-se referência a formas de se conceber a realidade que, como pontua Jodelet (2001), não são meras reprodução dos objetos sociais, pois implicam uma atividade criativa e interpretativa do sujeito. São sociais porque são produzidas a partir e para a vida social dos indivíduos que são, ao mesmo tempo, psicológicos e sociais. Assim, os estudos de representações sociais configuram-se em uma psicossociologia do conhecimento.

As representações sociais produzem-se e são produzidas na confluência de dois universos – o consensual e o reificado, sendo o encontro desses universos possibilitado conforme Moscovici (2003) pela comunicação social, que influencia a construção das representações.

Representar é uma capacidade mental inerente ao homem que busca apreender a realidade que o rodeia. Pode-se perceber essa capacidade representativa através da linguagem falada e escrita, nos comportamentos, na produção pictórica e gráfica que nos cercam. Em síntese, pode-se afirmar que representar são formas que traduzem o querer, o sentir e o agir humanos.

No entanto, a abordagem dessa forma de manifestação humana é entendida de maneira diversa nos diferentes referenciais teóricos que investigam essa questão.

Assim, com pontua Rangel (1997) na “sociofisiologia marxista”, representar é reproduzir sistemas ideológicos. Na Psicologia Comportamental, restringe-se a reflexos de estímulos externos, ou seja, as representações são meras respostas automáticas; já numa

Perspectiva Cognitivista, representar resulta dos processos internos de apreender e conceituar objetos. Na Psicologia social, as representações ganham um sentido para além da apreensão e conceituação, pois são sistemas mentais também criativos, autônomos e que reconstróem o real. Nesse modelo a representação não é só resultado da ação mental, mas sim motivadora da mesma, sendo também vista como eminentemente social em suas origens e função.

No caso das Representações Sociais, o fato de que se trate de uma forma de conhecimento acarreta o risco de reduzi-la a um evento intra-individual, onde o social intervém apenas secundariamente; o fato de se tratar de uma forma de pensamento social acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos. (JODELET, 1984:36, apud SÁ, p. 24).

A representação social da Psicologia Social parece mais pertinente e eficaz como orientação teórica e metodológica para investigar os saberes docentes em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula. A partir dessa perspectiva, a noção trabalhada se fundamentará na Teoria das Representações Sociais, um referencial teórico metodológico que, com conceitos próprios, tem contribuído muito para a compreensão do conhecimento produzido sócio coletivamente.

De antemão, é importante ressaltar que trabalhar com essa teoria é igualmente apaixonante e desafiador. Apaixonante, dada a perspectiva de abordar o objeto de pesquisa em sua integridade. Desafiante, porque a noção é de natureza transversal e psicossocial e busca reunificar na leitura da realidade aspectos de natureza científica diversa: ideológica, histórica, sociológica, psíquicos, etc.

A investigação a partir da perspectiva das Representações Sociais propõe uma aproximação possível do conhecimento prático produzido no universo do senso comum, que são as teorias produzidas no cotidiano das interações entre os indivíduos para explicar a realidade vivida. Tal empreitada teve como precursor Serge Moscovici, considerado pelos estudiosos desse campo de pesquisa o grande inaugurador da Teoria das Representações Sociais.

## 2.1 Contexto histórico

A teoria das Representações Sociais tem suas raízes (década de 70) num período histórico marcado por mudanças causadas pela insatisfação com o modelo científico que supervaloriza os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum, desprestigiando o valor das crenças e conceitos culturalmente construídos no intercâmbio comunicacional cotidiano que constitui e é constituído na cultura. “A cultura funcionaria como uma espécie de método para a relação com o mundo, disponibilizando pauta para compreendê-lo, pensá-lo, agir sobre ele”. (ARRUDA, 2002, p.11). Tal insatisfação também se estendeu ao modelo tradicional da Psicologia, de natureza positivista, vinculada às Ciências Naturais, de caráter individualista, instaurando um movimento de re-significação da Psicologia, cuja matéria prima é a cultura.

A Teoria das Representações Sociais, então, se caracteriza como uma psicossociologia do conhecimento produzido no cotidiano.

Serge Moscovici é considerado o grande inaugurador da Teoria das Representações Sociais no campo da pesquisa científica, com sua obra intitulada “*A psicanálise, sua imagem e seu público*” (1961), que retrata como a população parisiense se apropriou dos conceitos da Psicanálise. Partindo da tradição sociológica para estruturar o que seria uma psicossociologia do conhecimento, tomou como base o conceito de Representações Coletivas cunhado por Émile Durkheim. Trata-se de um conceito pelo qual Durkheim (1912-1978) procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, categorias de espaço e tempo etc., em termos de conhecimentos inerentes à sociedade, que perduram no tempo e se transformam em tradições.

As representações coletivas de acordo com Durkheim (op. cit),

[...] são os produtos de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de geração acumularam aqui sua experiência e saber. (p.216 apud SÁ, 1983, p.21).

O conceito durkheiminiano de representações coletivas explica comportamentos e pensamentos individuais como a “autonomia, a exterioridade e a “coercitividade”, aspectos básicos das representações coletivas, portadoras do espírito coletivo que não podiam legitimamente ser reduzidas a algo como um conjunto das representações individuais.

Embora o conceito durkheiminiano constitua referência para o conceito de Representações Sociais, Moscovici (1976) esclarece que as definições de Representações coletivas não são suficientes para entendermos a realidade presente marcada “[...] por novos fenômenos representacionais [...]” que têm origem diversificada e exigem a análise de uma perspectiva psicossociológica.

A preocupação de Moscovici não está em saber de representações de um passado remoto, de sociedades primitivas, mas sim as presentes, do tempo presente de nossa sociedade.

O desafio de Moscovici estava em

[...] situar efetivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza - psicológica e social [...] (SÁ, p. 23).

Assim, o autor passou a investigar as origens, as funções e as formas de estruturação das representações sociais, pesquisando a psicanálise enquanto conhecimento científico que penetrou no conhecimento comum do “homem comum” mostrou as formas pelas quais um conhecimento estranho passa a fazer parte do repertório das pessoas comuns, torna-se presente nas conversações.

Verificando a reconstrução de um saber restrito ao âmbito científico, que passa a explicar os comportamentos das pessoas comuns, Moscovici evidenciou como acontece a representação a partir da “fabricação de um conhecimento popular”, gerado a partir

da apropriação do conhecimento científico. Mostrou também como ocorre a difusão dos conhecimentos científicos, possibilitada pela vulgarização ocasionada pela insistência da “didática das ciências e a formação de adultos”.

Moscovici (1976,2003) destaca o papel da comunicação para explicar a construção de representações. Desse estudo concluiu-se que as representações são saberes coletivos, com função estruturante do mundo ao redor. São mais que meras opiniões específicas e passageiras sobre determinados assuntos. São mais do que tomadas de posição contra ou a favor. Como teorias sobre a realidade são justificativas para as tomadas de posição e opiniões.

Assim para Moscovici, como pontua Menin (2000), representações sociais são mais que atitudes e imagens. Sua função é de constituir a realidade, sendo ao mesmo tempo, a marca, sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado, constituindo sempre uma reprodução de alguém sobre alguma coisa.

Nesse sentido não existe separação entre indivíduo e objeto, entre mundo interno e externo ao pensamento, pois as representações carregam em si partes dos sujeitos no sentido de que é uma “re-apresentação do objeto” (JODELET, 2001).

O objeto de representação impõe-se aos sujeitos, trazendo-lhes aspectos novos, desconhecidos, estranhos, que são em parte assimilados em modelos e significados anteriores, mas provocam modificações em representações antigas.

Estruturalmente as Representações são constituídas de uma figura e de um significado. Assim o que era abstrato é coisificado, objetivado, transforma-se em uma figura apreensível. Por outro lado, essa figura ganha novas significações, a partir dos antigos conhecimentos dos sujeitos que passam a mesclar-se com o novo, dando significados diferentes do conceito original.

Moscovici (2003) evidencia aspectos através dos quais se pode dizer porque as Representações são sociais: 1) permitem um mesmo sistema de significação que possibilita a comunicação; 2) têm origem em grupos sociais e a ele são fixadas, constituindo, portanto, campos de representação ou universos de opiniões que são particulares aos grupos.

O autor buscou contribuições na psicologia clássica, que concebia as representações como uma instância intermediária entre a percepção e o conceito. E prefere tratar a representação como um processo que medeia o conceito e a percepção.

A comunicação que estabelece entre o conceito e a percepção, penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social. ( MOSCOVICI apud SÁ, pp.56-7).

A representação seria, então, estruturada por duas faces pouco indissociáveis, figurativa e a simbólica.

O processo de formação das representações fundamenta-se no movimento paradoxal de compreender o novo a partir de modelos velhos. E esse movimento se dá através de dois processos mentais: **a objetivação** e **a ancoragem**.

A **objetivação** diz respeito à “... função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato”, naturalizá-lo “. Já a **ancoragem** se refere à função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto e interpretá-lo, integrando cognitivamente o objeto representado a idéias, acontecimentos, pessoas, relações já conhecidas.

**Objetivar** é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir o conceito de uma imagem. Trata-se da necessidade que temos de corporificar as palavras, pois “... suponhamos que as palavras não falam sobre "nada", somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas” ( MOSCOVICI, 2003, p.72).

No entanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens. Assim as imagens selecionadas misturam-se, integram-se, e formam o que o autor denomina de núcleo figurativo. O núcleo figurativo é produzido pela sociedade na “... seleção daqueles aspectos aos quais ela concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e como o estoque preexistente de imagens”.(idem, p.72).

Uma vez que uma sociedade tenha aceitado tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais freqüentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam em imagens, que eram antes dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir. (MOSCOVICI, 2003, p.73).

As representações já existentes podem acolher as novas, pois de um modo geral o processo é responsável pelo enraizamento ou, como o próprio nome indica, ancoragem-social da representação e de seu objeto. (SÁ, 1993, p. 38).

**Ancorar** implica as atividades de classificar e denominar, já que coisas que não podemos classificar e denominar se tornam ameaçadoras, já que queremos poder falar e comunicar, avaliar. A classificação dá-se mediante a escolha de paradigmas ou protótipos estocados em nossas mentes, com os quais comparamos o objeto a ser representado e decidimos se ele pode ou não ser incluído na classe em questão. O que se põe em jogo é uma comparação generalizada ou particularizada, através da qual se decreta que o objeto inclui-se ou afasta-se de uma categoria. Uma lógica natural do universo consensual. Já a denominação implica tirarmos algo do anonimato, que nos perturba. Para Moscovici (1984 apud SÁ, 1993), ocorre...

[...] para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas, para localizá-la, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura. “Denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la e tem três conseqüências: a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquirem certas características, tendências etc; b) ele se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; c) ela se torna objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção.(p.34)

Jodelet (2001), tomando o caso das Representações enquanto apropriação popular de uma teoria científica ou erudita, como a psicanálise, descreve três fases no processo de objetivação:

1) seleção e descontextualização de elementos da teoria em função de critérios culturais, normativos; 2) formação de um núcleo figurativo, a partir dos elementos do núcleo conceitual; 3) naturalização dos elementos do pensamento, tornando-se elementos da realidade, referentes para o conceito (p.41).

Moscovici, (citado por Sá p.41), assim caracteriza o final do processo:

[...] a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido toma o lugar do que é concebido...Desde que elas devem ter uma realidade, nós a encontramos, não importa qual. Assim, por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos de realidade.

As representações sociais surgem da necessidade de se transformar o não familiar em familiar e compõem-se de informações (trata-se da organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social), atitudes (orientação global em relação ao objeto da representação) e campo (tipologia dos indivíduos que recorrem a ele), que constituem os universos consensuais.

Até o momento, foi exposto o referencial pertinente à “grande teoria” conforme denomina Sá (1998). Dela, no entanto, desdobram-se três grandes correntes teóricas complementares. A de Denise Jodelet, mais fiel à “teoria original”, a de Doise, articulada a uma perspectiva mais socializante e a de Jean Claude Abric, que enfatiza a dimensão cognitiva - estrutural das representações. Uma quarta linha tem se evidenciado das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernas às representações, como ilustra o posicionamento de Wagner. No entanto, não são abordagens incompatíveis entre si e sim se complementam.

Em Jodelet,

[...] encontramos um enfoque sobre uma manutenção da ênfase moscoviciana original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base

descritiva de tipo etológica dos fenômenos de Representações Sociais, com vistas a uma contínua elaboração da teoria das Representações Sociais. (SÁ, 1998, p.73).

A linha de Jodelet difere das outras duas, pois enfatiza “[...]os suportes pelos quais as Representações são veiculadas na vida cotidiana.” Esses suportes constituem os discursos das pessoas e do grupo, que mantêm tais representações, os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam bem como os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, representam as interpretações que os discursos recebem por meio de comunicação de massa, que retro - alimentam as Representações, contribuindo para sua manutenção ou transformação.

Em Doise, são enfocadas “as condições de produção e circulação das Representações sociais, ou seja, das respostas à pergunta “ quem sabe e de onde sabe”. Para ele, conforme cita Sá (1998, p. 75),

Representações Sociais são princípios geradores de tomadas de posições ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. (DOISE 1990, p. 125).

A perspectiva de Abric, de acordo com Sá (1998), entre as linhas complementares aqui citadas, foi à única que chegou a se formalizar como uma teoria, chamada teoria do Núcleo Central. Ela se ocupa mais “[...] do conteúdo cognitivo da Representação, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado.” (Sá *ibid*, p.76). Sua principal contribuição é a perspectiva do conteúdo da Representação como uma organização constituída de um sistema periférico, com características funções distintas.

As contribuições de Abric têm a possibilidade de solucionar teoricamente o problema empírico incômodo das representações exibirem características contraditórias,

A teoria de Abric atribuiu aos elementos cognitivos do Núcleo Central as características de estabilidade/ rigidez/consensualidade e os elementos periféricos um caráter mutável/ flexível/ individualizado, de modo que o primeiro proporciona o significado global das Representações e organiza os

segundos, os quais por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população. (ibid, p.77).

A transformação das Representações acontece pelo sistema periférico, face às modificações introduzidas nas práticas sociais, podendo apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais, dependendo de variadas circunstâncias.

## **2.2 Representações Sociais, Educação e Indisciplina Escolar: um diálogo possível.**

Os estudos sobre educação a partir das Representações Sociais, ilustram bem o que Jodelet (2001) denomina de vitalidade da teoria, bem como sua natureza transversal, por se tratar de mais uma área em que cresce o número de pesquisas subsidiadas por esse referencial teórico.

Madeira (2001), pesquisadora neste campo há mais de vinte anos, pontua que os estudos de (temas da educação) sob a ótica das Representações Sociais buscaram romper com a tradição de mais de quarenta anos de estudos psicologizantes ou socializantes dos fenômenos educacionais, no esforço de apreender o problema em sua totalidade, no dinamismo em que são constituídos. De acordo com a autora

[...]a educação é um amplo processo dialético que comporta três momentos especiais: a) tomada de consciência de si, do outro e do mundo - a conscientização; b) a integração numa sociedade - politização; c) o compromisso histórico de engajamento - a participação. Neste caso, a educação aparece como um processo em que se insere a família, a escola, as associações, as igrejas, os partidos etc. (p.126).

Segundo Sá (1998), os temas relacionados à educação são intrínsecos à própria vida cotidiana, na qual é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. Dentre esses temas destacam-se as pesquisas voltadas para a educação sexual, relações de gênero, maternidade, contracepção, prostituição. Em exemplos mais restritos à

escolarização, é possível verificar o interesse em representações de alunos e do professor sobre si mesmos, sua carreira e seu fazer.

Um dos estudos pioneiros de Representações Sociais e Educação foi feito por Gilly (2001), investigando como o professor vê o aluno. Segundo esse autor, “[...] a noção de representações sociais é importante à educação porque direciona a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.(p.321). Também auxilia no estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais.

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a nível de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes. (ibid, p. 322).

Nesse sentido, contextualiza as representações sociais dos professores sobre aluno como decorrência da representação que têm da escola e de sua função social. Os trabalhos realizados, segundo Gilly (2001), relativos aos julgamentos de professores sobre os alunos, revelam que os valores dos professores são orientados primeiramente, pela atitude do aluno frente ao trabalho (mobilização, participação ou motivação) e, em segundo lugar, pelos valores cognitivos, como os aspectos “convergentes do pensamento” e capacidade de assimilação que são priorizados em relação aos aspectos divergentes do pensamento como a capacidade criativa.

Esses sistemas valorativos orientam o sistema de percepção do professor sobre o aluno. Assim, quanto mais o aluno é percebido favoravelmente, mais ele tende a sê-lo em seus aspectos físicos, como a beleza e a força.

O sistema de valores investigados, quando relacionados à “função gestão de grupo classe” pelo professor, evidenciaram que os profissionais tendencialmente ressaltam aspectos de conformidade às regras sociais e morais da vida escolar nas relações estabelecidas

entre professores e alunos, pois essa relação esperada é vista como favorável “[...à aquisição dos saberes propostos no contexto pedagógico diretivo e hierárquico habitual” (idem,2001,p.332).

Esse sincretismo de julgamentos está intimamente ligado à satisfação profissional experimentada pelo professor em relação ao sucesso escolar do aluno.

Evidencia-se, dessa forma, uma correlação clara entre as dimensões de apreensão do aluno pelo professor e os elementos gerais de suas representações sociais da escola. Nesse sentido, as influências das representações sociais sobre a apreensão dos alunos evidenciam-se também sobre a escolha de atividades escolar e sobre os sinais de apreensão que servem de base para o professor obter informações sobre cada aluno.

Os professores, ao conceber o aluno pelos valores cognitivos e de atitude estão evidenciando a sua representação do modelo escolar que privilegia o modelo dominante do rendimento em busca dos objetivos coletivos. Nesse modelo, a criança “perde sua identidade”, que é diluída no conjunto da classe. Dessa forma, é avaliada “... numa relação de dependência hierárquica, baseada na imposição diretiva do professor”.

Em síntese, na sala de aula o julgamento do professor sobre o aluno se dá pela representação dos objetivos da série (se é alfabetização, aqueles que se alfabetizam, com mais rapidez e facilidade, são mais bem julgados); apóia-se também nos comportamentos dos alunos, mesmo que estes não tenham um valor funcional para os objetivos de ensino-aprendizagem.

O modelo de estudante idealizado pelo professor, segundo Gilly (2001), leva a um duplo fenômeno representativo, “o da seleção e interpretação dos sinais informativos” na apreensão de cada aluno individualmente. Essa apreensão leva-o a compor, segundo o autor, protótipos de estudantes.

Assim, passando de “um universo dimensional a um universo tipológico”, as representações revelaram quatro tipos de alunos:

Tratam-se dos seguintes protótipos: dois para os bons alunos, julgados pelos professores aptos a prosseguir os estudos (alunos ativos, sociáveis, inteligentes; o aluno aplicado e disciplinado); dois para os maus alunos, julgados inaptos a seguir os estudos (o aluno passivo, introvertido e pouco dotado; aluno que trabalha pouco, que não dedica às tarefas e é indisciplinado.) (p.334)

Nesse sentido ser ou não disciplinada é a variável que pode, não só definir o bom aluno, mas até mesmo o futuro escolar do educando. O protótipo situa-se a partir dos eixos fatoriais (atitudes e cognição) e das representações da escola. Na lógica “cada tipo de bom aluno remete ao de uma determinada concepção da escola” (LODEIX, 1982, apud GILLY, 2001), Nesse sentido, o bom aluno seria, com maior frequência, típico do meio social mais favorecido, o que torna viva a escola das elites. Já o mau aluno, disciplinado, perseverante e consciencioso seria antes o protótipo do bom aluno dos meios sociais pouco favorecidos do ponto de vista cultural, remetendo a uma concepção de escola “meritocrática”.

A partir dessa lógica, as pesquisas depreenderam que o meio social é variável e que influencia na apreensão do aluno pelo professor. Assim, de acordo com as representações dos professores, os alunos filhos de imigrantes,

correspondem a representação do aluno que é “preguiçoso”, “rebelde”, “responsável” por seu fracasso; já que os alunos do setor terciários, as causas invocadas correspondem à representação do aluno cuja lentidão é corrigível” e as dificuldades “perdoáveis” (idem)

Pesquisadores brasileiros ratificam as pesquisas acima referidas quando investigam, desde a década de 70, a compreensão do professor sobre o fracasso escolar. As investigações estudam tal compreensão ao discutirem as expectativas dos professores. Sobre os alunos e a influência das mesmas na conduta do professor para lidar com o aluno, e mesmo evitando estabelecer uma relação direta entre causa e efeito, tais pesquisas revelam “[...] o

potencial de influência dos conceitos (‘ou pré-conceitos’) referentes ao aluno sobre as relações que com ele se estabelecem”.(RANGEL, 1997, p.42).

O estudo de Penin (1990), citado por Rangel, (1997) sobre o aluno desejável e indesejável para o professor, evidencia esses sistemas de representação. Assim o aluno desejável é aquele obediente, disciplinado, que entende o que o professor explica, interessado, assíduo, que tem uma família sem problemas econômicos sérios, tem boa fluência ao falar, é afetivo. Esse modelo se opõe ao “[...] aluno ‘indesejável’, que é representado como indisciplinado, desobediente, desinteressado, sujo, obtuso, calado” (p.44).

Como bem pontua Rangel em seu livro “*Bom aluno real ou ideal?*” (1997), os estudos das *dimensões das representações* (conceitos, imagens) podem fazer compreender os “[...]valores que definem “papéis” de professores e alunos na “ instituição” escolar. (p.44.). Para tanto, desenvolveu sua pesquisa em três instituições escolares: privada, militar e pública, apresentando a percepção do bom aluno segundo alunos, pais, professores e funcionário da limpeza. O objetivo primeiro era identificar as representações do bom aluno que tais sujeitos tinham; o segundo, se essa representação de aluno bom, correspondia ao *aluno real* e o terceiro, saber , através do relato de vida do sujeitos, como se viam enquanto aluno, para verificar elementos constitutivos do discurso.

A autora buscou identificar na construção do discurso de cada um desses sujeitos categorias referentes aos conceitos moscovicianos de atitude, informação e campo de representação ou imagem, tentando verificar quais as implicações para se definir o aluno real e o ideal nas representações, considerando-se, também, nas análises, referências do processo de formação dessas representações.

Adotando referências teóricas metodológicas da Psicologia Social, a autora verifica a força da influência das representações:

[...] nas expectativas, condutas e relações, e os mecanismos de formação e continuidade ed consolidação – logo, a sua “solidez” e “resistência” – procurando-se também notar perspectivas de mudanças. (idem,p.14)

Os resultados da pesquisa sobre as dimensões da representação do bom aluno expressas pelos sujeitos revelaram uma atitude positiva em relação ao bom aluno, ressaltando como característica o esforço pessoal, mérito pessoal no sucesso alcançado na escola, que por sua vez era o alcançado no mercado de trabalho. Apoiada no princípio de individualidade, o mérito pessoal evidencia uma “[...] visão ingênua que dissocia o indivíduo das condições materiais sociais, responsabilizando-o por seus sucessos e fracassos, que se vinculam (reação de causa e efeito) na escola e na vida”.(ibid, p.68).

Em relação à dimensão de *informação*, esse estudo revelou que estão associadas ao bom aluno, características como aquele que é esforçado, empenhado, disciplinado, dedicado e por isso terá êxito nas provas e espaço no ensino superior e no trabalho, ou seja, garantia de sucesso na vida. Reafirma-se, para Rangel, na dimensão *informação*, como na da atitude, a ingenuidade de que o indivíduo por si só conseguirá chegar às melhores posições sociais independente das condições sócio-histórico-econômicas.

Por fim, na *análise do campo de representações*, a imagem do bom aluno para os funcionários é a do disciplinado, estudioso, comportado; para os alunos, esforçado, dedicado, responsável, estudioso, e na expressão dos pais; amigo, educado, respeitador, segundo esses sujeitos, são imagens resultados de um esforço pessoal.

Assim, na pesquisa de Rangel, as representações como produto cultural são evidenciadas nos consensos presentes nos discursos sobre o bom aluno.

[...] quando se admite que a formação comum e imagens do “bom aluno” se expliquem, entre outros fatores, por percepções, crenças e valores próprios de uma “cultura escolar” que, perpassando várias camadas sociais, supera, também, as diferenças de contexto das escolas. (idem, p.72).

No entanto, as representações do bom aluno são permeadas por contradições, principalmente quando se insere o princípio da realidade nas mesmas. No caso específico dos

professores, a autora verificou que à imagem do bom aluno estão associadas às palavras crítico, questionador, independente, criativo, uma imagem que contradiz com o próprio histórico do professor, quando aluno.

Essa contradição se estende quando questionados sobre a existência real do aluno bom: para os professores da escola pública os alunos reais são passivos e indiferentes; para os professores da escola particular, pouco criativos e pouco questionadores; para os estes professores da escola militar trata-se de um aluno desinteressado e acrítico. Em síntese, para os professores o bom aluno, crítico e ativo, tem características de uma figura ideal.

A ausência do aluno bom baseado na “meritocracia”, na realidade, é percebida no discurso dos pais: os da escola pública negam a sua existência na escola pública e para os pais da escola particular e militar, embora reconhecendo a existência do aluno bom em suas escolas, associam ao bom aluno “[...] exigências, cobrança ou acompanhamento” (p.65), isto é, quando remetidos à realidade a questão do mérito pessoal, que garante o sucesso escolar é esvaziada, pois é contradita pelos sujeitos.

[...] a “meritocracia” - que se revela na imagem “do outro”, quanto na de si próprios-submete-se à incoerência e à inconsistência, quando o “bom” aluno “real” é “justificado” por fatores (a ação da escola e da família) que não se limitam a mérito pessoal. (p.65)

Em síntese, nos discursos expressos sobre o bom aluno, há um paradoxo expresso na contradição do aluno real com o aluno ideal.

Ao resgatarmos os estudos de Gilly, (2001) e Rangel, (1997) percebe-se que no bojo do funcionamento das representações sobre o bom aluno, embora a questão da disciplina não seja tratada diretamente, é possível inferir o seu papel. Em outras palavras, a indisciplina é um conceito fulcral na representação do mau aluno na perspectiva do professor, já que as características apontadas para bom aluno, são incompatíveis com indisciplina.

Esses estudos mostraram a coexistência de contradições e consensos nos discursos dos agentes institucionais escolares, evidenciando como as representações guiam as

ações dos indivíduos no espaço que atuam e, no caso específico da escola, como o imaginado é orientado pelo lugar social que a escola ocupa.

Na revisão bibliográfica desse trabalho, não foram encontrados muitos estudos que têm como objeto os professores iniciantes e a indisciplina, a partir do olhar teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais. O que se encontrou foram estudos que têm a indisciplina ou disciplina escolar como objeto, ou temas que se ligam a essa questão como representação do bom aluno, de moral, relação professor-aluno, de professores, independentemente de sua formação e tempo de magistério.

Chamiliam (2000), pesquisando o problema da disciplina escolar sob a ótica da abordagem sócio-histórica, constata uma concepção de disciplina de caráter essencialmente moralizador por parte dos professores do ensino fundamental, concepção essa coerente com a lógica institucional da escola. Assim, nesse artigo, a autora questiona, à luz da história, como um conceito de disciplina pode ser tão próximo ao original cunhado na obra *Didática Magna*, de Comenius, publicada pela primeira vez em 1657.

Vasconcelos (2003) no seu artigo "*Disciplina e indisciplina como representação na educação contemporânea: a ética da obediência*" discute as representações que 74 professores<sup>1</sup> da rede estadual do ensino médio fazem a respeito do conceito de ética. Ao serem indagados sobre a importância da inserção do tema ética na escola, 70% dos professores se mostraram favoráveis e consideraram-no necessário, tendo em vista a questão da indisciplina dos alunos.

O autor constata que a ética nas escolas se reduz a preocupações individualizadas do professor e ao desejo de se obter um comportamento de obediência dos alunos. Assim costuma-se relacionar ética à disciplina, sendo a indisciplina vista de forma

---

<sup>1</sup> (da cidade de Assis, São Paulo),

reducionista, como comportamento inadequado e sinal de desacato à autoridade. Em contrapartida, a disciplina é sinônima de obediência a um conjunto de prescrições.

A análise das justificativas apontou algumas explicações para origem e os motivos da indisciplina indicados pelos professores tais como: a origem socioeconômica dos alunos e a violência presente na sociedade, fomentada pelos meios de comunicação. Nessas duas explicações, Vasconcelos identificou pressupostos empiristas que consideram o comportamento como resultado de estímulos externos e das pressões exercidas pelo ambiente. Próximos a essa explicação compareceram os argumentos que concebem os comportamentos como oriundos da educação familiar que é dada à criança. Essas explicações verbalizam que a família não soube dar limites, responsabilizando única e exclusivamente a família pelos comportamentos indisciplinados.

Outras visões predominantes reveladas por Vasconcelos (ibid) estão presentes na idéia de que “os comportamentos dos alunos indisciplinados são traços de personalidade e que não há como mudá-los”, e que a falta de limites e indisciplina são peculiares às fases do desenvolvimento, como é o caso da adolescência, por exemplo. Em ambas explicações, há o predomínio de uma perspectiva reducionista do desenvolvimento humano, atribuindo ao sujeito aluno a responsabilidade do ato indisciplinado, ratificando uma visão de desenvolvimento humano na qual os traços de personalidade são resultados de características hereditárias ou do meio social. Vasconcelos pontua que os professores investigados citaram muito poucos problemas na instituição escolar (9,3%), falta de preparo do professor (7,2%), as drogas (6,2%) e outros fatores (6,6%).

De modo geral, constata esse autor que as explicações do comportamento indisciplinado do aluno, a partir de características dadas “a priori” ou determinadas pelo meio, desmobilizam tanto a escola quanto o professor no enfrentamento do problema, furtando a

escola de cumprir o seu papel social, acarretando uma espécie de imobilismo no sistema educacional.

Prado e outros (2002), “*Em Representações Sociais da disciplina escolar*”, ao levantarem a representação social de 100 professores sobre disciplina constataram que os professores atribuíram à disciplina sentidos que estão centrados nas noções de respeito, amor, educação e organização e a elas associam-se outras noções e significados que são coerentes com a experiência de sua formação e das práticas escolares cotidianas. Os autores constataram também que as representações dos professores pesquisados condensam fundamentos do pensamento moderno, e que “[...] oscilam entre concepções que estão ligadas a uma pedagogia tradicional (Durkheim, Weber), ora às perspectivas da escola ativa, ora às perspectivas críticas (Freire).” (p.292).

Segundo esses autores, esta variedade de concepções expressa

[...] formulações que acompanham trajetórias de formação docente, as vicissitudes de suas condições cotidianas de trabalho, as imposições de programas e políticas da pedagogia do momento.(idem)

Longarezi, (2001) em sua tese “*Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental*”, verificou no cotidiano escolar, a presença de comportamentos tidos como indisciplinados que podem ser classificados em diferentes tipos de atos transgressivos às regras. Conforme a autora (2001), encontram -se no cotidiano escolar comportamentos que podem ser enquadrados em quatro tipos de transgressões: “as transgressões ativas que envolvem comportamentos motores e ou orais (conversar, gritar, correr, atrapalhar o andamento das aulas); as transgressões passivas ou de fuga (não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas pelo professor e cabular aula); transgressões envolvendo valores éticos (mentir para o professor e para outros alunos e roubar o colega); transgressões agressivas destrutivas ou evasivas nas relações com o ambiente físico (sujar a sala de aula e a

escola, quebrar e/ ou roubar objetos pertencentes à escola); as transgressões que envolvem violência oral ou física (dar respostas agressivas ao professor ou a outros alunos, ameaçar ao professor ou outro aluno, bater no professor ou no colega, matar outro aluno)”.(ibid, p.127-128).

De acordo com essa pesquisadora, foram considerados comportamentos indisciplinados pelos professores investigados “[...]gritar entre o 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”. Esses comportamentos foram avaliados assim por esses professores segundo os critérios: “traços do comportamento moral do aluno; ou ausência de desobediência a regras e / ou limites estabelecidos”.

De modo geral, os comportamentos considerados indisciplinados ou não indisciplinados pela equipe escolar pesquisada seguiram os seguintes critérios: 1)obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola; 2)traços de personalidade e/ ou de caráter desviante; expressão de hábito, direito, necessidade e/ ou dificuldade do aluno; 3) respostas ao comportamento do outro e /ou ao ambiente; 4) e respostas às circunstâncias e/ ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento.(idem, p. 123).

Longarezi (idem) verificou que os professores 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 envolvendo violência oral ou corporal dividiu a opinião deles. Quase a metade julgou como não indisciplina; por outro lado as transgressões passivas e as que envolvem valores éticos não são consideradas como manifestações de indisciplina.

Nessas avaliações, a autora constata uma ambivalência do professor no julgamento da indisciplina, porque embora ele a reconheça como presente no cotidiano

escolar e como um obstáculo ao próprio trabalho, julga os comportamentos muito mais pela sua inadequação do que como indicador de indisciplina.

Freller (2001) em seu livro *“Histórias de indisciplina escolar: um trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana”* apresenta concepções de professores sobre o que consideram indisciplina, como reagem frente a essa questão, a que atribuem suas causas. Constata que os professores desconhecem regras disciplinares, concebem a indisciplina como comportamento desfavorável motivada pela “falta de educação, de limites, de conselhos e, talvez até, de exemplos”. Os professores identificam o problema como negativo e buscam a solução onde acreditam estar a causa: nas famílias. Verbalizam aos pais um discurso que localiza os problemas dos filhos em suas próprias famílias, que são desestruturadas, violentas e marginais.

Os professores que mais chamam os pais, nota a autora:

[...] fazem-no com certa esperança de produzir alguma modificação no campo, mesmo que seja uma calma, passageira, dessas que vêm depois de um desabafo. Acreditam, ao menos parcialmente, que os pais podem mudar alguma coisa e, sobretudo pedem parceiros, interlocutores ou segundo a interpretação psicológica, um bode expiatório, um depositário em que possam projetar seus fracassos e suas culpas. (p.119)

Indisciplina escolar foi considerada pelos professores de sua pesquisa como “[...] conversar, mexer-se, falar palavrão, ser agressivo, não usar uniforme, não trazer material, não ter interesse ou compromisso, não ter respeito, não trazer material, não ter interesse ou compromisso, não ter educação, responder ao professor, ser agitado, hiperativo, não sentar, não se concentrar, brigar”.(p.132) Diagnostica a autora, que a indisciplina nas definições desses comportamentos é o que “falta, o negativo, oposto do que é idealizado”.

Em sua pesquisa, poucos professores se atreveram a dizer não sentir problema de indisciplina em suas aulas. Notou também que a violência (atos que ameaçam a integridade física e/ ou moral de colegas ou professores), surpreendentemente a não era a mais citada nos depoimentos, pois quando os professores falam a indisciplina “[...] normalmente

referem a atos inesperados e incompreensíveis, que se repetem e incomodam diariamente” (p. 133).

Ao se queixarem da indisciplina, os professores da pesquisa de Freller falam do aluno real, com quem convivem diariamente, sempre os comparando ao aluno ideal, que esperavam encontrar na escola. O aluno idealizado exibiria uma lista de atitudes valorizadas, como não se movimentar muito, só falar quando o professor pedir, fazer as tarefas solicitadas, apresentar interesse irrestrito pela matéria, etc. (p. 134).

De acordo com essa autora, os comportamentos indisciplinados comunicam uma forma de reivindicação por parte do aluno, de direitos, de igualdade entre os professores, de pedido socorro, ou ainda traços de personalidade.

As causas da indisciplina, segundo esses professores, são marcadas pelos determinantes individuais, familiares e sociais reconhecendo menos aquelas ligadas aos problemas institucionais (como classes superlotadas, por exemplo.).

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores da pesquisa, a conversa continua sendo a mais utilizada. Essa conversa se dá após passar o ato indisciplinado, em alguns casos individualmente com o envolvido, com uma finalidade de entender o que acontece, a motivação do aluno, ou com a necessidade de se corrigir o ato indisciplinado, como pedir desculpas, ou mostrar outras formas de agir para o aluno. Outros professores acham que cabe à família conversar, outra professora utiliza músicas ou frases de efeitos morais. Há casos ainda que Freller constatou que, apesar do estatuto da criança, ocorre à expulsão para alunos muito indisciplinados sendo “a expulsão, proibida oficialmente, passa a ser disfarçada, camuflada” (p.154), por exemplo, pedindo à mãe que transfira a criança da escola.

Por fim, cabe aqui fazer referências ao estudo feito por Aquino (1996) em sua tese de doutorado na qual investiga, através de entrevista, representações de professores e

alunos dos diferentes níveis de ensino, particular e público. O autor trabalhou sob uma perspectiva teórica da psicologia institucional com professores e alunos da quarta e oitava séries do Ensino Fundamental, terceiro do Ensino Médio e universitário.

Dos discursos proferidos pelos sujeitos (professores e alunos), o autor concluiu que o sentido atribuído à relação professor – aluno é o da “*normatização das condutas tanto discente quanto docente*”. (p.52) (grifos do autor)

Esse *teor normativo* que sustenta a representação professor-aluno baseia-se na crença *da normalização da conduta alheia* (grifos do autor). Assim, os professores imaginam que podem ordenar as atitudes dos alunos e os alunos imaginam que podem ordenar as condutas dos professores.

Notou também nos discursos das professoras da quarta série uma representação que traduz uma visão dos alunos como “problemáticos, quer por anomalias de diferentes ordens, quer por disciplina”. (p.52)

Destaca o autor que:

Além das patologias orgânicas e/ ou morais, o aluno pode pertencer à categoria dos *indisciplinado*. Horror pedagógico, a indisciplina é representada também como um desvio de conduta que, à moda de uma praga, deve ser submetido a uma ação corretiva implacável para que não se alastre (*o tumulto*). (idem, p.53).

A indisciplina para esses sujeitos é caracterizada sempre por movimento ativo, desordenado, não os alunos como barulhentos e que transitam pela sala; por outro lado, o aluno disciplinado, valorizado é aquele que é atencioso.

Dos sujeitos do ensino básico depreende-se um discurso que tende mais para a disciplinarização e moralização do outro (aluno). O professor pressupõe que “[...] a função disciplina mais imediata e evidente , um conteúdo moral é pensado como integrante da educação infantil: *ensinar que é o certo, errado, os limites*. ( idem, p.55)

Assim, professor e aluno tornam-se presas da circularidade da demanda de normatização: o professor imagina disciplinarizar o corpo do aluno (o aluno

dócil), enquanto o aluno imagina regular a ação docente no sentido da disciplinarização (o professor austero) (p. 60).

A demanda pela disciplinarização da conduta permanece em todos os níveis de ensino, porém alcança nuances diferenciadas de acordo com o grau do mesmo.

Na revisão até agora exposta a respeito das representações dos professores sobre indisciplina, fica evidente que são considerados comportamentos indisciplinados manifestações motoras e verbais no momento de aula, como trânsito pela sala de aula, conversas paralelas.

Nota-se que, em estudos cujos sujeitos são professores mais experientes, as motivações da indisciplina são oriundas de fatores externos à escola (problemas individuais dos alunos e suas famílias).

E por fim, fica claro que o saber disciplinar faz parte das crenças dos professores como integrativo de competência profissional. O sentido dado à disciplina se aproxima dos moldes do magistrocentrismo, que marca na relação pedagógica uma verticalidade natural entre professor e aluno.

Moscovici (2003) pontua que na sociedade contemporânea, ao invés da ciência ser um conteúdo melhorado, o que assistimos é, ao contrário, a um senso comum reelaborado a partir das explicações científicas. Uma das hipóteses explicativas para esse processo é o papel que a comunicação tem exercido no mundo contemporâneo.

Processo semelhante é o que vem acontecendo na escola nas últimas três décadas. Assistimos cada vez mais a se avolumarem os discursos de outras áreas sobre os problemas pedagógicos, dentre os quais se destacam os oriundos da vertente psicológica. Esse mesmo corpus de saber é reapropriado pelos atores sociais da escola que buscam conhecimentos necessários para responder aos conflitos de seu cotidiano.

Muitas vezes esse conhecimento chega ao professor por fragmentos divulgados pelos canais de comunicação: artigos, palestras, cursos, HTPs, revistas, pela mídia (televisão e internet). Uma leitura aligeirada e de sentido incompleto produzem outros fragmentos que acabam ilegitimando a eficácia desse próprio saber, traduzido na frase que costumeiramente ouvimos: *“teoria na prática é outra”*. O interesse desta pesquisa não é debater os efeitos e sentidos dessa frase, mas sim afirmar que a descrença na teoria, que deveria ser uma reflexão sobre a prática, atinge também a questão da indisciplina na escola.

Considerar as representações do professor, sua maneira de dizer e sentir a respeito dos desafios da sua prática pode esclarecer configurar melhor a compreensão dessa realidade. O propósito também é contribuir para o debate dessas questões às da formação docente.

### CAPÍTULO III

#### OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE E SUA FORMAÇÃO: A INDISCIPLINA EM DESTAQUE

A literatura sobre o professor em início de carreira é bastante significativa, principalmente no que se refere aos estudos dos dilemas e dificuldades vivenciados neste período. O enfoque sobre o período inicial da carreira docente tem ocorrido por ser considerado “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84). De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises e pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência na carreira. As pesquisas ainda revelam que esse período é considerado pelo professor como o pior da vida profissional docente.

Nóvoa (2001), ao ser questionado sobre a fase mais importante da vida profissional do professor, também acentua:

Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a este período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para mim é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento (p 15.).

Embora seja bastante complexo precisar quando o professor deixa de ser “iniciante”, pois o predicativo iniciante refere-se a uma categoria transitória, mutante e situacional, podemos falar em “tendências gerais do ciclo de vida dos professores”, ou seja, há “[...] fases, transições, crises, atravessando a carreira do ensino e afectando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes”. (HUBERMAM, 1992, p.47).

Nesta pesquisa consideraremos como professor iniciante ou em início de carreira, aquele com período de atuação profissional equivalente aos primeiros cinco anos de carreira. Esse período é caracterizado por Hubermam (1992), em duas fases: "fase da entrada ou tateamento"; compreendida entre primeiro e terceiro ano de experiência em sala de aula, e

a fase de estabilização/ consolidação – entre três e sete anos, em que o professor tem perspectivas sobre sua profissão, é reconhecido pelos outros membros do grupo de professores, tem maior confiança em si, e maior domínio do seu fazer. Nesse período, os professores manifestam maior equilíbrio profissional, centra-se mais no aluno do que em si mesmos ou no conteúdo.

Para Eddy (1999 apud Tardif, 2002), o início da carreira é composto por três fases. A primeira caracteriza uma transição do idealismo para a realidade, na qual o estudante passa a ser professor, sendo marcada por um “rito de passagem” em que o professor percebe que as discussões acadêmicas são pouco profícuas na sala de aula, pois a instituição escolar espera apenas que os professores cuidem bem dos alunos, e se submetam às normas da escola “a fim de poderem ser agentes eficientes de transmissão dessas regras aos alunos” (p.83).

A segunda fase do período inicial é caracterizada pela iniciação no sistema normativo informal da escola, no qual se evidencia uma hierarquia das posições ocupadas na escola, ou seja, os outros professores informam ao iniciante quem está no topo das influências da dinâmica escolar.

Já a terceira fase é definida pela descoberta dos alunos reais que não correspondem àquela imagem esperada ou desejada: estudiosos, obedientes, sensíveis às recompensas e punições, motivados.

Silva (1997) destaca,

Como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado. (p.53).

De acordo com esse autor e com Esteves (1995), os profissionais recém – formados, ao chegarem à realidade escolar, sofrem o que chamam de “**choque de realidade**”, que, se não for bem gerenciado pelo professor, com apoio de outros profissionais da educação

mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento, inicia sua profissionalização.

Franco (2000) acrescenta ainda que:

O professor geralmente fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase da adaptação com que está se confrontando [...] Sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente. (pp. 34-35)

Perrenoud (2002) faz uma síntese das características peculiares ao professor, nesse período:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. Precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. Passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. Geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. Está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. Não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. Tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. Mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua

fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Gonçalves (1992), ao pesquisar a carreira das professoras primárias, analisou que focaliza a maneira como dizem ou como se sentem na profissão, constitui uma oportunidade de reflexão e compreensão sobre o seu desenvolvimento profissional. Como bem pontua Dominicé (1985, apud Gonçalves, p. 144), é importante centrar-se “[...] na percepção do seu vivido profissional, perspectivada a formação de adulto-profissional [...]”.

Gonçalves (ibid), ao expor os dados de sua pesquisa sobre problemas sentidos no decurso da carreira docente em Portugal, temática os piores anos da carreira e analisa as representações do professor sobre si próprio e da carreira dos colegas. A preocupação desse estudo se encontra na mesma linha de investigação. Conforme, citado anteriormente, os estudos de Hubermam (1992) também apontam, que os piores anos da carreira indicados pelos professores são primeiros e os últimos. Além disso, segundo o autor os sentimentos de angústia e frustração comuns entre os professores iniciantes, associam -se prioritariamente, ao problema do controle da disciplina.

No entanto, é importante ressaltar que se são os piores anos, também constituem um momento profícuo para mudanças e desenvolvimento profissional, pois...

[...] favorecem a tomada de consciência e o debate... Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. ...A condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.14).

Cavaco (1995), Gonçalves (1992) e Hubermam (1992) apresentam um contorno comum quanto à abordagem do problema dos professores em início de carreira. Termos como insegurança e sobrevivência identificam esse período profissional, destacando que essa fase conserva um paralelismo entre a sobrevivência ou o choque com o real e a descoberta, sendo a última motivadora para suportar a primeira.

Para Cavaco (idem, p.39) a sobrevivência é um aspecto caracterizado pela:

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a me agüentar”), a distancia entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas [...] (p.39).

Já sobre a descoberta,

È um aspecto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir [...] a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional [...] (p.39).

e reafirma ...

[...] que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, por que são potencialmente favoráveis à produção criativa de coisas, de ideais, de novas representações. Constituem passagens, momentos em que há que se esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentidos, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito. (1995 p. 168)

### **3.1 A indisciplina em destaque**

Pode-se observar que os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de ele atuar na resolução de vários problemas, dentre os quais, segundo Franco (2000) se destacam:

- 1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula. (p.34)

Nesse sentido, serão mostrados nesse tópico os resultados da pesquisa de Veenman (1984) sobre os problemas mais sentidos pelos professores em início de carreira. O autor, ao apresentar uma revisão das pesquisas analisam as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes, elenca as oito mais citadas. Problema, na pesquisa, foi entendido como dificuldade que o professor sente e constitui impeditivo aos seus objetivos. Nesse caso, a

indisciplina em sala de aula foi colocada como um dos problemas mais graves percebidos por esses professores.

Embora a pesquisa de Veenman tenha centrado somente no primeiro ano da docência, período esse caracterizado pelo choque com a realidade, há outras pesquisas (ESTEVEVES, AQUINO) apontando a questão da (in) disciplina como problema sentido pelos professores nos anos subseqüentes de sua carreira.

Algumas pesquisas revelaram que a disciplina em sala de aula é o desafio mais seriamente percebido pelos professores iniciantes, independentemente do grau em que lecionam. Os professores que têm problemas com a disciplina são mais hostilizados pelo pessoal da escola do que aqueles que não apresentam tais limites, que do ponto de vista dos pais há uma tendência “[...] a valorizar o trabalho acadêmico tradicional, e a indicar apoio para silêncio e ordem na sala de aula” (Mcintosh, 1977 apud Veenamn 1984, p. 13). Ainda segundo opinião de alunos, os professores iniciantes apresentam comportamentos diferenciados em relação aos mais experientes quanto às formas de controle, disciplina e “feedback imediato”. Os professores iniciantes tinham, assim mais dificuldades com a disciplina

Em suma, os problemas dos professores com indisciplina, também são avaliados desfavoravelmente pelos diretores das escolas, pais de alunos e alunos.

Ao tentar correlacionar os problemas dos professores iniciantes com variáveis pessoais e situacionais, alguns estudos demonstraram que professores iniciantes do sexo masculino tinham menos problemas, tanto quanto os professores acima de 24 e abaixo de 35 anos. Esses estudos evidenciaram que professores do sexo masculino que vivenciaram situações de indisciplina estavam mais propensos a deixar a profissão no futuro. Professores mais progressistas sentiam mais o problema do que os professores mais conservadores. Em

relação aos alunos e aos pais também foi observado que professores com maiores níveis de idealismo tinham mais problemas.

Para Teague (1972 apud Veenam, 1984).

o número de problemas não variava com variáveis como o tamanho da escola, a composição do pessoal de ensino (com relação à idade e gênero), e o ambiente sócio-econômico; no entanto, variava com as variáveis “tamanho de classe” e o “número de crianças de imigrantes”. Percepções de satisfação com o emprego foram significativamente mais altas para professores suburbanos e professores com “classes todas de brancos” do que para professores em ambientes de cidade do interior. (p. 15)

Os resultados concernentes à queixa dos professores iniciantes relativos à indisciplina, segundo Veenman (1983), mostram tendências gerais e na leitura deve considerar que “[...] disciplina em sala de aula não é um conceito sem ambigüidade. O que é chamado de disciplina ou ordem por um professor, pode ser chamado de desordem por outro vice-versa”.(p.12). Salienta também que tais estudos só indicaram, mas não esclareceram ou precisaram o problema na ótica dos professores, diretores, pais e alunos. Nesse sentido a disciplina ou manejo de sala podem ser vistos “[...] como palavras-códigos para um conjunto grande de dificuldades específicas e apontam para tipos de habilidades que os professores iniciantes ainda não têm e para sua necessidade de ajuda” (ibid, p. 12).

Nessa revisão, o autor ressalta também ocorrência de mudanças do comportamento do professor iniciante, pois sua prática pode ser caracterizada por um estilo mais democrático no início da carreira e por outro mais severo à medida que vai ganhando mais experiência no exercício de sua função.

Inforçato (1995), ao investigar professores iniciantes que atuam no segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e no ensino médio, mostrou que alguns problemas bastante presentes nos relatos dos professores são relacionados ao que o autor denominou como “disciplina em sala de aula”.

Nesse estudo, as falas das professoras indicaram que os comportamentos de alunos que transitavam pela sala de aula e que conversavam, perturbavam as atividades muito, porque tinham constantemente de chamar atenção dos mesmos, o que causava atordoamento e cansaço.

Os relatos também revelaram que diante do caos na sala de aula e da falta de apoio, os professores recorriam atitudes autoritárias (berros e gritos), ou seja,

[...] a expedientes costumeiros usados para tentativas de manutenção da ordem: admoestam; fazem “sermão”; “berram” com os alunos; põem – nos para fora da sala de aula; etc. Além de esgotá-las física e mentalmente tais expedientes não mostram a mínima eficiência. As professoras sentem assim, a sua inexperiência ser desnudada perante os olhos dois alunos. Têm intuições que deveriam começar de maneira diferente, ainda que isso lhes causasse dissabores. (p.83)

Segue o autor, evidenciando que “situações descontroladas” provocam reações em alguns alunos, que pressionam por medidas repressivas, ocasionando “[...] decepção ou desapontamento na professora novata, que nunca aprendeu em seu curso de matérias pedagógicas que os alunos exigem a repressão e estão acostumados a ela” (p.84).

Segundo Inforçato, tais expectativas dos alunos desconsertam o professor iniciante, pois estes têm expectativas falsas sobre os mesmos.

O aluno de que trata as disciplinas pedagógicas é um aluno ideal, destituído das condições reais efetivas que fazem-no ser e se comportar daquela forma. Seria leviano dizer que os alunos só atendem apelos de caráter repressivo. Seria permitido afirmar que nas circunstâncias em que se encontram os alunos e o tipo de aulas que estão acostumados a ter fazem-nos propensos a aceitar regras rígidas de comportamento. Isto não quer dizer que eles possuem potenciais para formas mais brandas de controle que possibilite níveis maiores de participação na aula. Mas para que isto ocorra é necessário que haja uma prática empenhada na condução de processos que envolvam decisões de participação. (ibid.).

Em resumo, a pesquisa identifica que as dificuldades com a disciplina escolar se atrelam a três aspectos: 1) ao enfrentamento por parte do professor da disciplina de forma rígida; 2) às condições pessoais de cada professor em estabelecer uma relação de

autoridade; 3) à particularidade da classe como: “[...] idade, escola, situação dos alunos, e as culturas escolares como apego à nota, em serem receptivos a manifestações extremas (sermão, berros, expulsão das alunas, com aulas concentradas na figura do professor “. (p.88)

Tais resultados levaram Inforçato (1995) a considerar que a disciplina é um fenômeno muito complexo e um conceito difícil de precisar, pois,

[...] as atribuições dadas a ela depende das exigências e níveis de tolerância de cada pessoa. Em todo caso, há indicadores de que a nossa cultura escolar entende a disciplina como uma forma de disposição dos alunos na qual estes devem permanecer obedecendo a um certo ordenamento que implica poucos movimentos e, também manifestações verbais reduzidas. A própria distribuição dos lugares dentro da sala de aula induz uma concepção de disciplina: alunos enfileirados, uns atrás dos outros, sentados em carteiras individuais, de frente para o quadro negro e para o espaço onde melhor “enquadra” o professor. (p.82)

Diante da complexidade desse problema, os pesquisadores têm chamado a atenção para a formação de professores voltada para a realidade da escola real. Além disso, busca-se uma pedagogia baseada na liberdade e na responsabilidade. Da mesma forma necessária uma formação docente mais completa, que exija:

[...] do professor competências, técnicas relacionais que a escola tradicional não exigia, o que pressupõe uma confirmação profissional adequada que raras vezes é facultada ao professor. Assim como pressupõe um quadro institucional e recursos materiais que tornem a escola num espaço de trabalho, mas também de vida. (ESTRELA, 1992, pg.28).

Diante disso, os cursos de formação inicial preparam os professores para esse trabalho?

Vários outros estudos mostram a urgência de se repensar um novo modelo de formação inicial, criticando a tendência racionalista vigente, que é tradicional no campo educacional. Apontam para um modelo mais próximo do racionalismo prático, do professor reflexivo, conforme tem sido proposto para a formação de professores a partir da década de 90.

### **3.2 Os dilemas do professor iniciante como reflexo da formação**

O debate sobre professores em início de carreira indica a tendência de se repensar o curso de formação inicial. De modo geral, as pesquisas com as de Veenmam (1984), Inforçato (1995), Hubermam (1992), que focalizam os primeiros anos da carreira docente, acreditam que tomar conhecimento das dificuldades relativas a esse período contribuirá para melhor redefinir os programas de formação inicial e continuada.

Nesta direção, cabe examinar como se desenvolve a formação inicial e como ela prepara o professor para enfrentar a realidade da sala de aula.

#### **3.2.1 Racionalismo técnico x racionalismo prático: implicações para a formação de professores**

Centralizar a figura do professor no processo de crise pela qual a educação passa atualmente tem desencadeado concepções, políticas e pesquisas que definem o perfil profissional docente, instâncias de formação, bem como condições políticas de trabalho necessárias. As reflexões sobre o processo de formação docente apontam duas grandes tendências norteadoras dessa formação.

A primeira trata-se da tendência tradicional que faz parte da história de profissionalização dos professores, norteadada pelo ideal de uma racionalidade técnica, que vê o professor como um técnico, mero executor de um plano concebido, desejado, por outrem. “Trata-se de uma epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes”.( GÓMEZ, 1992, p.96).

Nesse modelo, pontua Gómez,

atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (idem).

O que predomina é uma hierarquia dos conhecimentos na formação dos profissionais que Edgar Schein (1980 citado por GÓMEZ, 1992, p. 96-97), classifica em...

- 1) Um componente de *ciência básica ou disciplina subjacente*, que serve de suporte à prática à sua realização;
- 2) Um componente de *ciência aplicada ou engenharia*, do qual derivam os procedimentos quotidianos de diagnósticos e de solução de problemas;
- 3) Um componente de *competências e atitudes*, que se relacionam com a intervenção e atuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente.

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos das práticas de níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa. (idem, p.97).

Ainda segundo Gómez (1992, p.97), citando Habermas (1971,1979), “a racionalidade tecnológica limita a atividade prática à análise de meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos”.

A partir desta concepção de racionalidade prática, a formação segue a lógica da racionalidade técnica. Os cursos de formação profissional em geral estruturam seu currículo em um corpo central de ciência comum e básica seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Posteriores a esta base são trabalhados aspectos de competência prática junto ou depois das ciências aplicadas.

Nessa estrutura está implícita a crença que só se podem aprender competências e capacidades de aplicação depois de ter aprendido o conhecimento aplicável.

Os limites da racionalidade técnica são apontados por pesquisadores como empecilho ao desenvolvimento profissional do professor e têm acarretado, segundo Almeida (1999), problemas que agravam a crise da educação, pois os quais desqualificam como seres incapazes sobre o seu fazer, conforme pontua Forner (1994, p.7 citado por Almeida, 1999),

Tradicionalmente, a profissionalização dos professores não tem dado conta de incorporar componentes críticos e intelectuais de (elaboração), e de decisão e controle (de aplicação) sobre o objeto próprio de sua atuação (a educação). Ao professorado tem sido dada à crítica já feita (do que se entende por educação), tem sido prescrita a decisão (de como fazer a escola) e lhe tem sido retirado o controle sobre a profissão.

Contraditando esse paradigma está o do “professor reflexivo”, termo baseado em Dewey e propagado por Shön (1992). Nesse modelo a racionalidade prática ganha outra tônica e interpretação, pois significa a “reflexão na ação”, “trabalhar com a noção do professor como investigador da sala de aula”, “o ensino como arte moral”, o professor como profissional clínico”, “o ensino como um processo interativo”, “como um processo de planejamento e tomada de decisões”, tendo com o objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula”. (GÓMEZ, 1999, p.102).

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

A prática agora vista como geradora de conhecimento, como mobilizadora de pensamentos será o fio condutor para se pensar a formação docente, pois considerando que o professor “[...] é um profissional que enfrenta problemas práticos relativos ao fazer, problemas incertos aos quais, muitas vezes, não se pode aplicar-lhes os pressupostos teóricos aprendidos, o que requer respostas pessoais contextualizadas”. (Dias e Garcia 1992 apud, ALMEIDA, 1999, p.11).

Ainda segundo Almeida, citando Zeichner (1992), esta nova tendência prevê uma reação “[...] às formas de reforma educativa de cima para baixo, que convertem os professores em meros participantes passivos. Significa, também, o reconhecimento de que o ensino tem que voltar a se colocar na mão dos professores”. (p.44)

Novamente o professor é colocado em foco no debate, porém não como mero executor, nem como réu, culpado, mas sim como ator principal para se efetivar a mudança.

Nesse novo modelo o professor é peça chave para todo e qualquer processo de mudança que se pretende alcançar. As pesquisas sobre o pensamento do professor têm mostrado “que eles não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais é assumido que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional” (MARCELO GARCIA, 1994, p.11, citado por ALMEIDA, 1999, p.10).

Nessa direção, está a idéia de que os professores aprendem a partir do seu próprio contexto de ação, “a partir da análise e interpretação de sua própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (ALMEIDA, 1999, p.11).

Advoga-se dessa forma um processo de formação como um *continuum*, no qual a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, o que exige novos parâmetros para a formação de professores, que deve priorizar a reflexão, a criação, o conceber e executar projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem.

Enfim, conceber o professor como profissional reflexivo na visão de Almeida (1999), pode ser uma decisão mais acertada para abordar os múltiplos aspectos de sua formação e atuação.

Assim, do até agora exposto, observa-se que a indisciplina é tema nodal que une mal-estar docente em início de carreira, expectativas da realidade escolar sobre esse

professor, apontando problemas na estrutura dos cursos de formação inicial. A hipótese é que boa parte desses problemas se dá por um tipo de saber idealizado, representação idealizada da escola e do aluno, idealização essa estruturada nos cursos de formação inicial.

É como se houvesse a seguinte sentença: os professores em início de carreira devem passar por muitos problemas, dos quais se destaca o da indisciplina, que indica um não saber desse professor no manejo de sala. Sabe-se, no entanto que é boa parte imanente à experiência, como, também se sabe que no âmbito da formação inicial o trabalho com esse saber tem ficado a desejar. Como conciliar, então esse problema?

Diante disso é pertinente fazer algumas questões como: que tipos de saberes são exigidos para lidar com a indisciplina? Que tipo de saberes o professor em início de carreira tem sobre essa questão? Até que ponto esses saberes são objeto de reflexão na formação inicial?

Nesse sentido, entende-se que saber o que pensa e porque pensa o professor deva ser objeto de análise para balizar qualquer mudança que se pretenda no âmbito educacional. Por isso espera-se que, descrever e analisar as representações e a compreensão desses professores se possa contribuir para pensar a questão do modelo de formação inicial de professores, sobretudo para o curso de Pedagogia.

## CAPÍTULO IV

### A PESQUISA

#### 4.1 Situando o problema

Esta pesquisa buscou investigar como o professor em início de carreira concebe a questão da indisciplina em sala de aula, para, ao mesmo tempo, realizar uma reflexão sobre a relação entre tais representações e formação inicial dos profissionais docentes. Parte – se do pressuposto que a análise das “concepções, histórias e narrativas” tem se mostrado profícua, enquanto abordagem teórico-metodológica que privilegia dar voz ao professor, possibilitando identificar necessidades e refletir sobre a prática, ação fundamental para compreender a relação entre a formação inicial do professor e sua prática, com vistas à qualidade da educação.

Considerar as representações do professor, sua maneira de dizer e sentir a respeito dos desafios da sua prática, aliadas à questões da formação docente pode configurar com mais precisão essa realidade, contribuindo para o debate das questões aí envolvidas.

#### 4.2 Objetivos da pesquisa

Em decorrência da centralidade de pesquisas que identificam os efeitos da indisciplina sobre o aluno na relação professor-aluno, propõe-se aqui o caminho inverso: esclarecer quais os efeitos da indisciplina sobre o professor.

##### **Objetivo geral:**

1. Identificar as representações sociais dos professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula, bem como refletir sobre a relação entre as influências da formação inicial e as formas de fazer frente ao problema.

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar, apreender e analisar os sentidos atribuídos, do público docente em início de carreira do ensino fundamental das escolas municipais de Presidente Prudente-SP, à indisciplina em sala de aula e às formas de fazer frente a ela; investigando concepções, valores, dilemas nas representações;
2. Relacionar as representações sociais de indisciplina dos professores em início de carreira à formação inicial, identificando diferentes concepções em relação à indisciplina;
3. Investigar se a formação ou não no curso de Pedagogia (formação superior, específica, direcionada ao trabalho no ensino fundamental) constitui um fator diferenciador na expressão dessas representações.

### **4.3 Metodologia da pesquisa**

Para desenvolver tal pesquisa, propôs -se um estudo à luz da abordagem teórico-metodológica utilizada pelos estudos das representações sociais, entendendo-as como construções mentais elaboradas por “indivíduos que pensam, mas não sozinhos”, conforme pontua Jodelet, (2001) e como formas de conhecimento prático que permitem transformar o não familiar em familiar, possibilitando investigar de maneira mais apropriada os saberes docentes no início da carreira.

As palavras são as principais portadoras de representações. Por isso, optou-se por identificar as representações dos professores alvos dessa pesquisa, utilizando como instrumento a palavra escrita. Em virtude do número dos sujeitos, adotou-se como instrumento um questionário que abordou cinco temáticas relativas à indisciplina.

O questionário surgiu de leituras de pesquisas que abordam, tanto questões referentes à indisciplina, quanto às representações sociais (LONGAREZI, 2001; KLÉBIS e MENIN, 2000; MENIN, 2000, SHIMIZU, 2002; AQUINO, 1996,2000).

#### **4.3.1 Os participantes e o local da pesquisa**

Para atender aos propósitos da pesquisa, num primeiro momento, buscou-se identificar os sujeitos que dela participariam, obedecendo aos seguintes critérios: - atuação em turmas do ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), de escolas públicas municipais da cidade de Presidente Prudente; - prática nos primeiros cinco anos de docência; - diferentes níveis de formação que habilitam os professores a atuarem nesta modalidade de ensino.

Após a definição de quem seriam os sujeitos de nossa pesquisa e em qual modalidade de ensino, escolheu-se como lócus a Rede Municipal de Presidente Prudente-SP.

A escolha desse lócus se deu por duas razões. A primeira refere-se ao processo de municipalização<sup>2</sup> do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, iniciado em 1999 e consolidado no ano 2000. Pesquisas anteriores (MACHADO, 2000) já tinham levantado o perfil do professor que atendia o município nessa modalidade de ensino, destacando um número significativo de docentes de até cinco anos de experiência no magistério. Além disso, é importante ressaltar que, a pesquisadora como professora ingressante nesse processo de municipalização, ouvia o comentário de que o concurso público municipal havia deixado de fora aqueles professores com mais experiência em sala de aula (professores não efetivos no Estado). A segunda razão liga-se ao fato de que, a Rede Estadual de Ensino que ainda oferecia ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série não tinha um número significativo de professores com o tempo de serviço que atendia aos objetivos desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> De acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (LEI nº 9.394/96) o Ensino fundamental, em seus primeiros quatro anos, deveria ser de responsabilidade dos municípios. Assim, no final da década de 90 alguns municípios assumiram o ensino Fundamental. Em 2000 o Município de Presidente Prudente passou a responder pela maioria das escolas que ofereciam essa modalidade de ensino, realizando inclusive concurso público para professores que iriam atuar no Ensino Fundamental.

Definidos os sujeitos e o local da pesquisa, o próximo passo foi contatar a Secretaria Municipal de Educação, por meio um ofício, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando, dados referentes ao número de professores, com até cinco anos na carreira, pertencentes ao quadro docente da Rede. Como órgão não tinha registro desses dados, foi necessário realizar o levantamento identificador, junto à rede de ensino. Para tanto, elaboramos uma ficha cadastral (Anexo-A) com o objetivo de verificar: número de professores em início de carreira, sua formação para a docência no Ensino Fundamental, níveis de ensino, (ensino médio - HEM/CEFAM<sup>3</sup> - ou no ensino superior -Pedagogia, outras licenciaturas), local de formação (Particulares ou Públicas). Para realizar esse levantamento inicial, foi solicitada a colaboração dos orientadores pedagógicos. Em seguida, passou-se à coleta dos dados nas escolas, ou seja, aplicou-se o questionário composto de questões relativas ao perfil do professor (sexo, idade, formação, e tempo de exercício no magistério) e à indisciplina.

#### **4.3.2 Desenvolvimento da pesquisa**

##### **Aplicação do questionário**

No período entre março a dezembro de 2003, ocorreu a aplicação do questionário com o objetivo de identificar as representações sobre indisciplina dos 85 professores iniciantes da rede municipal. A escolha desse instrumento se deu tendo em vista o grande número de sujeitos que se enquadravam no critério proposto. Essa ação possibilitou mapear de forma mais rápida e sistematizada dados sócios demográficos e sentimentos e concepções relativos à indisciplina.

---

<sup>3</sup> HEM (Habilitação Específica para o Magistério) / CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério).

O questionário (Anexo C) compôs-se de cinco sub-temas relacionados à questão da indisciplina. Foi elaborado a partir de leituras de pesquisas que mostravam tendências gerais de professores quanto a sentimentos, concepções, hipóteses de comportamentos de indisciplina e da origem dos mesmos, bem como atitudes frente à indisciplina. Nesse sentido, nas questões fechadas foram propostas alternativas que retratavam os diagnósticos dessas pesquisas, com intuito de saber se os professores em início de carreira, da rede em estudo, partilhavam ou não dessa tendência. No entanto, é importante salientar que, mesmo nas questões fechadas, houve a preocupação de deixar um espaço livre para que o professor acrescentasse outras alternativas, àquelas elencadas no questionário.

Portanto, além dos dados sócio demográficos o questionário pretendia verificar as tendências mais gerais das Representações Sociais em relação a:

- 1) sentimentos dos professores referentes à indisciplina em sala de aula;
- 2) alternativas que pensam ser eficazes para a resolução do problema;
- 3) origens da indisciplina;
- 4) concepções de indisciplina a partir da análise, pelos professores, de situações de sala de aula;
- 5) saídas para a indisciplina (dissertação livre).

A questão 1 (Anexo-C) relativa aos sentimentos foi apresentada sob forma de múltipla escolha, constando de nove sentimentos (perdido, assustado/amendrontado, angustiado, desconfiado, desautorizado, descontrolado desestimulado, desafiado e indiferente). O professor deveria escolher qual dessas alternativas traduzia como ele se sentia diante do problema da indisciplina em sua sala de aula. Após a escolha, o professor deveria discorrer livremente, justificando tal sentimento.

Na questão 2 (Anexo-C) os professores deveriam que indicar, dentre os procedimentos elencados, até três dos que eles utilizavam para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula. A intenção foi, nesse caso, a de saber como o professor resolvia a questão da indisciplina em sala de aula.

A questão 3 (Anexo-C), de múltipla escolha, apresentou quinze fatores que geralmente estão ligados à origem da indisciplina, solicitando ao professor que escolhesse, por ordem de importância, três dos que considerasse mais relevantes. Os quinze fatores elencados foram formulados tendo como referência pesquisas anteriores sobre o tema (AQUINO, 1996, 2000), buscando identificar as origens da indisciplina, segundo os professores e fornecer indicadores sobre a concepção que eles têm sobre o problema.

Foram apresentadas no mesmo questionário (questão 4, Anexo-C), 34 situações que retratavam comportamentos de alunos ou classe, de tal forma que os profissionais as classificassem como não disciplina ou indisciplina. Ao classificar como indisciplina, poderiam ainda classificá-la como muito grave, grave, e nada grave. Previu-se também uma alternativa dependente, facultando ao professor julgar as situações de forma relativizada. Nessas situações, buscamos contemplar fatos que são geralmente motivo de queixa dos professores e que expressam diferentes formas de manifestação da indisciplina. Tais situações foram propostas segundo pesquisas que apresentam queixas dos professores sobre comportamentos dos alunos (AQUINO, 1996, LEPRE, 2001; LONGAREZI, 2001), bem como a partir da experiência da pesquisadora como professora.

As situações apresentadas buscaram descrever diferentes tipos de atos do aluno para abranger momentos que envolviam a relação entre: professor e aluno diretamente, professor aluno e outros alunos, aluno-aluno, aluno e normas escolares e aluno patrimônio escolar.

A contagem do número de indicações para cada situação, pontuando assim a frequência de cada indicação como muito grave, grave, nada grave, como não indisciplina e depende foi à forma adotada de avaliação das situações.

O intuito fundamental foi entender a avaliação docente sobre a indisciplina, já que o fenômeno estudado é definido pelos sujeitos sociais de acordo com seus valores, crenças, sentimentos peculiares e a sua experiência pessoal e grupal.

Na última questão (questão 5), solicitou-se que o professor discorresse livremente sobre o tema: “*Você como professor(a) e a indisciplina: há saídas?*” Pretendia-se, com essa última questão aberta, não só provocar reflexão sobre o tema, como suprir as possíveis lacunas deixadas pelas questões anteriores, possibilitando respostas mais completas e mais ampla e profunda compreensão dos sentidos e significados atribuídos à indisciplina pelos professores em início de carreira. Essa última abordagem das representações no questionário foi inspirada na pesquisa de Menin, (2000), que propunha no final de sua pesquisa, a partir de uma historieta, que seus sujeitos elaborassem, opinassem, sugerissem, formassem novas leis para uma hipotética sociedade.

O acesso aos professores foi possibilitado pela autorização concedida pela Secretária Municipal da Educação para visitar as escolas. A partir de acordo com a direção, a pesquisadora ia às escolas foram visitadas para a aplicação do questionário, sendo os horários cedidos, majoritariamente, aqueles destinados à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Dada a dificuldade de encontrar todos os professores nos momentos previamente combinados para a aplicação do questionário, alguns foram retirados da sala de aula para nos atender. Em outras escolas, por solicitação do professor, foi deixado o questionário para que respondesse, marcando-se horário para o recolhimento posterior. Dadas as adversidades para a aplicação do questionário, foi necessário um período de nove meses

para a realização desse trabalho. Ao aplicá-los, explicavam-se os objetivos da pesquisa, solicitando a colaboração dos professores para responderem individualmente. Em seguida, entregava-se o questionário para cada um deles, ficando o pesquisador disponível para qualquer dúvida.

A fase de aplicação do questionário já ofereceu a oportunidade de observar alguns comportamentos que retrataram as expectativas suscitadas quando o tema é indisciplina e quando se trata de servir como sujeito para uma pesquisa da Universidade. Percebeu-se, muitas vezes, que a pesquisa foi encarada como mais uma tarefa dentre tantas solicitadas ao professor em seu cotidiano. Quanto à disponibilidade, houve aqueles que se mostraram solícitos e aqueles que ofereceram alguma resistência, demorando a devolver o questionário. Ao saber que a pesquisa tinha vínculo com a Universidade, alguns queriam saber o porquê e, principalmente o que seria feito com os seus dados, demonstrando, na maioria das vezes, preocupação com o uso das informações ali solicitadas.

Sobre a questão da indisciplina, observou-se em alguns professores, resistência para expressar o que pensavam, em outras, desdém ou, comentários sobre alunos indisciplinados. Em algumas escolas, a solicitude para com o trabalho partia dos diretores e coordenadores, expressando satisfação por se tratar de uma questão difícil com a qual estavam lidando, por abordar a indisciplina, no contexto do início de carreira.

Houve grupos de professores que se manifestaram afirmando sentir nossa pesquisa e o questionário como um espaço na qual poderiam fazer-se ouvir, falar sobre seus dilemas referentes à indisciplina. Muitas vezes, depois de responderem ao questionário, alguns professores vinham nos procurar, expondo suas queixas e opiniões. Curiosamente, embora alguns resistissem, outros professores com mais tempo de experiência manifestaram desejo de poder responder ao questionário.

Verificou-se no contato com os sujeitos pesquisados, como o assunto indisciplina é mobilizador, pois muitas reações foram suscitadas e percebidas nos olhares desconfiados e irônicos nas brincadeiras como no “*hum*”, “*falar daquele aluno*”, no “*fala aí fulana você que é da UNESP*”. Quer dizer, tanto através da resistência, como da solicitude demonstradas, pode-se observar que indisciplina constitui um tema, ao qual, o professor em início da carreira não é indiferente. Pode-se dizer que tal tema no cotidiano escolar representa uma denúncia e/ou pedido de ajuda frente às dificuldades do exercício profissional docente.

#### **4. 3.3 Tratamento dos dados**

A análise dos resultados realizada é de caráter quantitativo e qualitativo nos moldes da análise de conteúdo (BARDIN, 1979 e outros), ou seja, partindo dos significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, buscou-se identificar significados (que são de natureza cultural, política, histórica e psíquica) oferecidos pelo indivíduo sobre o fenômeno em questão.

A análise de conteúdo representa um tipo que busca na mensagem seja ela escrita ou verbal os significados e sentidos que o sujeito produtor dá a determinado objeto.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p.14).

Nesse sentido, esse tipo de análise exige que o pesquisador vá além da mera descrição dos dados, visto que nessa perspectiva o material coletado não tem como finalidade confirmar hipóteses do pesquisador. Como afirma Franco (2003, p.16), “*todos os enunciados que suportem a teses da desigualdade devem ser analisados, mesmo que corroborativos de teses contrárias*”. Sendo assim, outra exigência desse tipo de análise é a operação de

comparações textuais, que devem ser organizados “[...] a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador”.idem. 16).

Resumindo, a análise de conteúdo busca responder as seguintes perguntas: Quem (sujeito da pesquisa), Por quê?, O quê?, Com que efeito e Para quem? Essas indagações são importantes na análise de conteúdo, já que garantem que o texto explorado não se restrinja à visão do pesquisador.

Dessa forma, os procedimentos efetuados na análise dos textos produzidos pelos professores nas questões discursivas transcorreram da seguinte forma: leitura flutuante e exaustiva, para construção das categorias de análises que emergiam do material lido. O processo de categorização consiste na classificação de elementos que constitui o texto (conjunto), “[...] por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2003, p.51).

A construção das categorias oriundas do material se baseou em um critério semântico, ou seja, analisar o sentido das palavras ou sentenças que ressaltavam e respondiam ou não às questões temáticas. Assim, em relação aos sentimentos foram contadas, como respostas tantas quantas justificativas apareceram na resposta do professor; o mesmo procedimento se aplicou às saídas propostas pelos professores. Após a construção as categorias construídas novamente o material foi lido para quantificar a ocorrência das mesmas. Portanto, de cada resposta individual abstraíram-se várias outras.

Já nas questões fechadas, operamos nas questões (1, 2, 3 e 4, Anexo - C) um agrupamento das alternativas assinaladas pelos professores em categorias mais amplas.

O resultado tanto das respostas objetivas como das discursivas foi inserido no programa Statistical Package for Social Sciences<sup>4</sup> (SPSS-PC), usado para a tabulação, frequência e cruzamento dos dados, tendo em vista a análise e interpretação dos dados

---

<sup>4</sup> SPSS for Windows: realese 10.0.7 3617284

obtidos. Os cruzamentos entre as categorias facilitado por esse programa possibilitaram análise dos dados confrontados com a formação acadêmica e o tempo de exercício no magistério, atendendo o objetivo de verificação de compartilhamentos ou não das representações entre os grupos de professores. Primeiramente, através de operações de estatística simples - as porcentagens - serão descritos os dados sócio-demográficos e os dados oriundos das questões fechadas relativas aos sentimentos relativos à indisciplina; aos procedimentos práticos que assinalaram utilizar para lidar com a questão em sala de aula; ao que ou a quem é atribuída à origem da indisciplina; às avaliações de situações pelos professores em indisciplina e não indisciplina e, por último, às propostas de saídas pelos professores para a indisciplina.

De modo geral, tentou-se trabalhar os resultados da pesquisa realizando uma associação das respostas de todas as questões trabalhadas do questionário de forma a “[...] preservar a lógica intrínseca da construção de cada sujeito, aspecto este que serve, também, como elemento de validação da abstração resultante do conjunto de respostas. (SPINK, 1995, p. 138).

Da análise empreendida sobre as respostas do questionário procurou-se verificar o conteúdo explícito e latente da informação dada pelo professor. Esse processo de leitura interpretativa foi mediado pela inferência, que segundo Franco (2003), é a razão da análise de conteúdo, pois dá a esse procedimento relevância teórica, já que implica em comparação da informação com outros dados para ter sentido, ou seja, exige um contexto que é psicológico e social.

## CAPITULO V

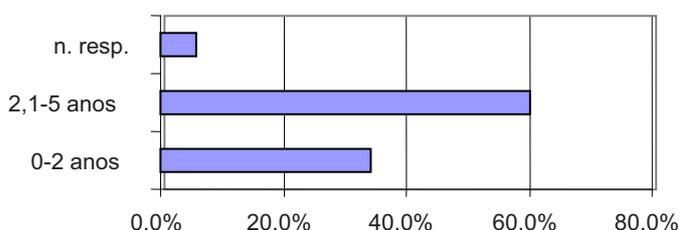
### O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL (1<sup>ª</sup>A 4<sup>ª</sup> SÉRIE) DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE –SP E, SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA.

#### 5.1 Perfil sócio-demográfico dos sujeitos da pesquisa

Sabe-se que a produção de representações dá-se pela interação do universo social e psicológico do indivíduo, portanto conhecendo o perfil do professor em início de carreira apreendem-se melhores condições para identificar as “realidades mentais” (MOSCOVICI, 2003) produzidas sobre a indisciplina.

No levantamento realizado, foram encontrados 85<sup>5</sup> professores em início de carreira na Rede Municipal de Presidente Prudente, atuando em turmas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental. São majoritariamente professores do sexo feminino (95%), sendo 73% com idade entre 20 e 30 anos, 21,2% entre 31 e 40 anos e 5,9% com mais de 40 anos.

O tempo de serviço no magistério dos professores está conforme apontado no Gráfico 1:



**Gráfico 1- Tempo de exercício no magistério dos professores em início de carreira do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) da Rede Municipal de Pres. Prudente.**

<sup>5</sup> O número de professores levantando na pesquisa, não corresponde ao total de professores em início de carreira do município de Presidente Prudente, embora seja a maioria.

Como mostra o Gráfico 1, pode-se observar que o tempo de exercício no magistério para grande parte dos professores varia de 2 anos e 1 mês a 5 anos (60%) e o restante (35,3%), de 0 a 2 anos. Apenas 4,7% dos professores não responderam quanto tempo exatamente exerciam sua profissão, embora ao responderem ao questionário atendessem ao critério de ter até 5 anos na carreira docente, por isso serão considerados nos totais dos resultados dessa pesquisa.

Os docentes da pesquisa atuam em escolas da Rede Municipal que se localizam em sua maioria (70%) em áreas consideradas de exclusão social, 23% em setores intermediários e apenas (7%) em setores de inclusão<sup>6</sup>. Isto é, do ponto de vista das condições socioeconômicas, a clientela atendida por esses professores, não está incluída socialmente, embora se saiba que, dada a complexidade inerente à definição de inclusão e exclusão social, esse conceito não se restringe ao critério econômico.

Em relação à formação acadêmica dos professores, identificaram-se três tipos de formações: formação superior em Pedagogia, formação em outras Licenciaturas e formação em Cursos no Ensino Médio.

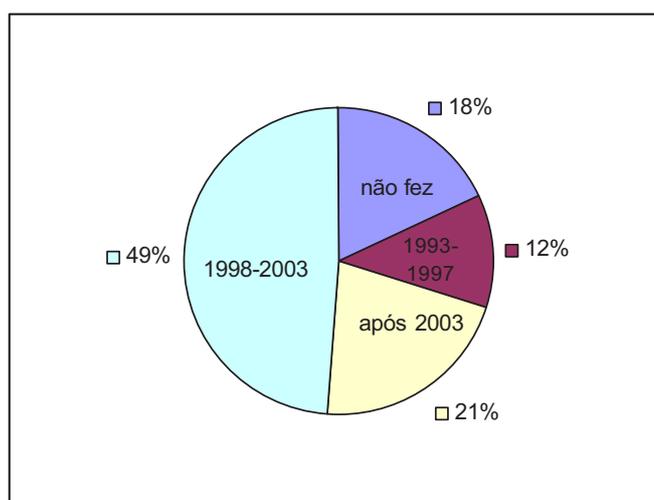
**Tabela 1: Frequência e percentual relativo à formação dos professores em início de carreira da Rede Municipal, conforme tempo de exercício no magistério.**

	0 a 2 anos		2 a 5 anos		n.r.		total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pedagogia	10	11,8	26	30,6	1	1,2	37	43,5
Ensino médio	14	16,4	16	18,8	1	2,4	31	36,5
Licenciaturas	6	7,1	9	10,6	2	2,4	17	20,0
Total	30	35,3	51	60,0	4	4,7	85	100,0

Conforme a Tabela 1, nota-se que, mais da metade dos professores iniciantes (63,5%) possuem formação em nível superior no magistério, sendo 43,5% em Pedagogia e 20,0% em outras licenciaturas, (8,2% em Geografia, 4,7% respectivamente em Educação

Física e Matemática, e 1,2% tanto em Letras quanto Ciências). Com formação no Ensino Médio compreendem 36,5% dos docentes, do quais (4,7%) não têm habilitação superior para o magistério (3,5% direito e 1,2% jornalismo). Cabe ressaltar que, 17,6% estão realizando curso superior, sendo o grupo maior em Pedagogia (15,3%), permanecendo apenas 14,1% deles com Ensino Médio. Esses dados mostram que provavelmente, a maior parte da rede municipal já deve ter formação em nível superior no momento atual.

Conforme indicado no Gráfico a seguir, observa-se que a busca pela formação superior é recente. A Habilitação para o Magistério de 1ª à 4ª série se deu em grande parte (49,4%) no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM, e (36,5%) nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério – HEM, extinto no ano de 1999 em Presidente Prudente. Dentre aqueles que já concluíram, (49%) formaram-se no período entre 1998 a 2003 e apenas 12% entre 1993 a 1997. Esse dado, período de formação, demonstra, que a maioria dos iniciantes da Rede Municipal de Presidente Prudente habilitou-se nos últimos cinco anos, e que, anteriormente habilitação para atuar no magistério de 1ª a 4ª série foi dada no Ensino Médio, nas modalidades HEM, CEFAM ou Curso Normal.



**Gráfico 2 Período de formação superior do professor em início de carreira**

Em síntese, 43,5 % dos professores da rede têm formação em Pedagogia e 56,5% não têm, ou não a tem completa. Dentre esses últimos, há aqueles que já são licenciados ou bacharéis em algum curso superior (20%), sendo (36,5%) aqueles que só tem o ensino médio. Os dados demográficos levantados mostram ainda que, boa parte dos professores em início de carreira têm nível superior (63,5%), dos quais mais da metade 37 (68,5%), Pedagogia. Pode-se afirmar que é bastante razoável a formação docente dos profissionais iniciantes da Rede Municipal de Presidente Prudente, ressaltando que há muitos deles com formação superior a 4 anos, o que totaliza de 6 a 7 anos de estudos para o desempenho de sua função.

O perfil sócio-demográfico dos sujeitos dessa pesquisa revela ainda, que os professores possuem características similares ao perfil dos professores brasileiros levantado por pesquisas como a de Codo (1996), isto é, um perfil que reflete, em termos de sexo, a feminilização característica do magistério e em relação à faixa etária, uma maioria jovem.

Observa-se ainda que os professores em início de carreira do município de Presidente Prudente se concentram, em relação à idade e ao tempo de exercício no magistério, em um período de equilíbrio, um período muito importante na construção da pessoa do professor, conforme evidenciam algumas pesquisas (VEENMAM, 1984; HUBERMAM, 1992, entre os outros) que se debruçaram sobre o ciclo da carreira docente.

De acordo com as pesquisas sobre a carreira docente a faixa etária revelou ser variável importante, demonstrando que, a idade entre 21 a 28 anos corresponde a uma primeira fase na experimentação das possibilidades da vida adulta e marca o início de uma estrutura estável na vida. De acordo com Garcia (1999), os problemas de indisciplina representam a maior preocupação dos professores, nesse período etário, isso, devido à ausência de autoridade. Há, também, uma preocupação excessiva nessa fase com o conteúdo. No entanto, embora as inseguranças do professor iniciante, essa fase se constitui um

importante período de socialização profissional docente, isto é, para a construção da identidade docente.

Especificamente, em relação ao tempo de exercício no magistério, os professores que estão entre 0 a 5 anos de docência se encontram em um período marcado pela iniciação no magistério e em início da estabilização, momentos cruciais para a construção do profissional. Assim, aqueles com 0 a 2 anos de magistério vivem um período marcado pela sobrevivência e pela descoberta, dado o intenso confronto com o real - um período profícuo para a produção de conhecimentos, dos saberes e fazeres da profissão, ou seja, para a construção de representações que possam instrumentalizar o indivíduo a interagir com a realidade, construir e se construir.

Diante do perfil traçado, a pergunta dessa pesquisa é: a formação acadêmica e o tempo de experiências são variáveis importantes para a construção das representações sociais sobre a indisciplina? O que os professores pensam e sentem sobre a indisciplina do aluno em sala de aula, diferencia-se em relação à formação acadêmica? Ou seja, o fato de possuir ou não graduação em Pedagogia, ou ainda, formação superior mesmo que em outras licenciaturas, constitui um fator diferenciador dessas Representações Sociais. Assim, serão descritos a seguir, dados referentes à indisciplina, correlacionados às diferentes formações dos sujeitos desta pesquisa, bem como o tempo de exercício no magistério, investigando se tais fatores influenciam nas representações dos professores sobre a indisciplina.

## **5.2 As representações sociais do professor iniciante sobre indisciplina**

### **5.2.1 Os sentimentos dos professores início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente sobre a indisciplina em sala de aula.**

Este estudo partiu do questionamento sobre os sentimentos dos professores frente à questão da indisciplina em sala. Localizar os sentimentos dos docentes objetivou destacar duas inquietações: uma relativa à valorização da emoção, da subjetividade no âmbito acadêmico, como base da produção de conhecimento, já que na ciência esse aspecto do ser humano tem sido relegado. Em relação ao professor, essa pesquisa parte do pressuposto que as emoções, embora pouco investigadas na bibliografia educacional, medeiam as relações na escola, sobretudo do professor e aluno; outro no que tange à indisciplina, considerar os sentimentos, representa valorizar a primeira manifestação da repercussão da indisciplina no professor, caracterizando sentimento como um importante elemento na construção das representações sociais sobre dado objeto.

Nesse sentido, a noção de sentimento aqui trabalhada, partirá do conceito maturiano, bem explicado por Gonzáles (1993) “[...] o sentimento surge na reflexão sobre o que nos passa, para isto precisamos da linguagem”. (p.35). Nessa perspectiva o sentimento representado, racionalizado, pela linguagem expressa as emoções surgidas como fenômeno das relações humanas.

Não se pretende esgotar a questão teoricamente, dados os limites desta pesquisa, em relação aos sentimentos dos professores (questão 1) relativos à indisciplina, evidenciam-se os seguintes dados a tabela a seguir:

**Tabela 2: Frequência e percentual dos sentimentos dos professores frente à indisciplina conforme o tipo de formação e o tempo de exercício no magistério.**

	Pedagogia				Licenciatura				Ensino Médio				Total	
	0-  2	2 - 5	n.r	%	0-  2	2 - 5	n.r	%	0-  2	2 - 5	n.r	%	f	%
Desafiado	6,6	11,3	0,9	<b>19,0</b>	1,9	1,9	0,9	<b>4,5</b>	7,5	9,4	1,9	<b>18,8</b>	<b>45</b>	<b>42,5</b>
Angustiado	4,7	8,4	-	<b>13,3</b>	0,9	3,7	0,9	<b>5,5</b>	2,8	7,6	-	<b>10,3</b>	<b>31</b>	<b>29,2</b>
Desestimulado	0,9	4,7	0,9	<b>6,6</b>	1,9	-	-	<b>1,8</b>	0,9	0,9	-	<b>1,8</b>	<b>11</b>	<b>10,4</b>
Desautorizado	4,5	-	-	<b>4,5</b>	0,9	-	-	<b>0,9</b>	1,9	1,9	-	<b>3,7</b>	<b>10</b>	<b>9,4</b>
Perdido	-	1,8	-	<b>1,8</b>	1,9	-	-	<b>1,8</b>	0,9	0,9	-	<b>1,8</b>	<b>6</b>	<b>5,7</b>
Assustado	0,9	-	-	<b>0,9</b>	-	-	-	-	0,9	0,9	-	<b>1,8</b>	<b>3</b>	<b>2,8</b>
Total	19 17,9	28 26,4	2 1,8	<b>49</b> <b>46,2</b>	8 7,6	6 5,7	2 1,8	<b>16</b> <b>15,1</b>	16 15,2	23 21,9	2 1,8	<b>41</b> <b>38,7</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Conforme demonstrado na Tabela 2, verifica-se que no geral, os sentimentos relacionados à indisciplina foram assinalados na seguinte ordem: desafiado (42,5%), angustiado (29,2%), desestimulados (10,4%), desautorizado (9,4%), perdido (5,7%) e assustado (2,8%).

Ao observar a proporção de tais sentimentos por tipo de formação e por tempo de magistério, nota-se que não há tantas diferenças entre os cursos de pedagogia e Ensino Médio. Os professores com formação em Pedagogia sentem-se, com maior frequência, desafiados (19%), tanto quanto aqueles que possuem formação no ensino Médio (18,8%). Estão pouco mais angustiadados (13,3%), que os do Ensino Médio (10,3%) e os Licenciados (5,5%), mais desestimulados (6,6%) do que as outras formações, que apresentam nesse sentimento 1,8% respectivamente. Também se sentem mais desautorizados com a indisciplina do aluno (4,5%), do que o Ensino Médio (3,7%) e a Licenciatura (0,9%). Quanto ao sentimento perdido, nota-se que o percentual de respostas não variou de acordo com a formação (1,8%), já os professores que se sentem assustados, estão em número maior no

ensino Médio e igualmente (0,9%) na Pedagogia e na Licenciatura. Como se observa os licenciados apontam estarem mais angustiados (5,5%) do que desafiados (4,5%), não seguindo a mesma tendência dos demais.

Quanto ao tempo de experiência no magistério, chama atenção na Tabela 2, o fato de que os professores de 2 a 5 anos se apresentam, em sua maioria, com percentual maior de resposta para cada sentimento com exceção dos licenciados, ou seja, no geral, para a Pedagogia e Ensino Médio observa-se que os percentuais de respostas aumentam conforme aumenta o tempo de exercício no magistério. Essa tendência não se verificou nos percentuais do sentimento desautorizado, que compareceram em 4,5% apenas no período de iniciação na carreira, para os demais sentimentos houve acréscimo no período de estabilização. Esta tendência ocorreu para os licenciados, apenas quanto ao sentimento angustiado.

Conclui-se, que com tempo de magistério a maior parte dos professores se sentem mais desafiados e angustiados e menos desautorizados. Diante desses percentuais, evidencia-se que, independentemente da formação, a indisciplina representa, em primeiro lugar, um desafio ao professor que inicia a sua carreira, em segundo lugar é motivo de angústia, e terceiro de desestímulo.

Esses resultados revelam que nenhum professor se sente indiferente em relação à indisciplina. Isso quer dizer que o fenômeno da indisciplina é um objeto que produz sentimentos no professor, impulsionando-o à busca de explicações capazes de dar conta dessa realidade. Esses sentimentos ganham mais sentido quando associados às justificativas dadas pelos professores conforme solicitado no questionário (questão 1, Anexo-C). A partir da leitura minuciosa das respostas foram identificadas seis categorias, relacionadas às justificativas dos sentimentos, conforme a Tabela a seguir.

**Tabela 3- Frequência e percentual das justificativas dos sentimentos frente à indisciplina conforme o tipo de formação e tempo de exercício no magistério**

	Pedagogia				Licenciatura				Ensino Médio				Total f %
	0-  2 %	2 - 5 %	n.r %	total %	0-  2 %	2 - 5 %	n.r %	total %	0-  2 %	2 - 5 %	n.r %	total %	
<b>Professor</b>													
Aspectos metodológicos	5,9	6,9	0,0	12,7	0,0	2,0	2,0	3,9	3,9	2,9	0,0	6,9	24
Competência profissional	2,9	5,9	1,0	9,8	3,9	2,9	0,0	6,9	2,9	2,0	0,0	4,9	23,5
Relacionamento com aluno/resgatar valores	1,0	1,0	0,0	2,0	1,0	1,0	0,0	2,0	1,0	0,0	0,0	1,0	22
SUBTOTAL	10	14	1	25	8	6	2	16	9	5	1	15	10
	9,8	13,7	1,0	24,5	7,8	5,9	2,0	15,7	7,8	4,9	1,0	14,7	9,9
<b>Aluno</b>	1,0	5,9	0,0	6,9	2,9	2,9	1,0	6,9	2,9	4,9	0,0	6,9	22
<b>Família</b>	0,0	3,9	0,0	3,9	1,0	1,0	1,0	2,9	1,0	2,0	0,0	2,9	21,5
<b>Escola</b>	3,9	0,0	0,0	3,9	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	2,9	10
<b>Políticas educacionais</b>	0,0	2,0	0,0	2,0	0,0	1,0	0,0	1,0	2,9	0,0	0,0	2,9	9,8
<b>Problemas sociais</b>	0,0	2,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	7
	0,0	2,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	6,9
<b>Total</b>	15	28	1	44	12	11	4	27	16	13	1	30	4
	14,7	27,5	1,0	43,1	11,8	10,8	3,9	26,5	15,7	12,7	1,0	29,4	3,9
													3
													2,9
													102
													100

Como se observa na Tabela 3 as justificativas para os sentimentos estão localizadas, sobretudo no professor (55%), em seguida aos alunos (21,5%), à família (9,8%) às políticas educacionais (6,7%), à escola (3,8%) e aos problemas sociais (2,9%).

Analisando cada categoria observa-se que, com maior frequência está a categoria cujas justificativas dos sentimentos têm como objeto o professor (49,0%). Nessa categoria, destacam-se, primeiramente todas as respostas que relacionavam o sentimento ao manejo de sala de aula, de competência profissional (21,6%), como; “*não sei qual a função do professor: ensinar ou educar...*”, “*não sei o que fazer, nada dá certo*”, “*como trabalhar para tornar as aulas interessantes...*”, “*procuro alternativas para melhorar a sala de aula...*”, em seguida com 23,5% apareceram justificativas voltadas para a competência nos aspectos metodológicos que abordavam a necessidade ou esgotamento de “*atividades mais*

*interessantes e diversificadas...*”. Há ainda justificativas (9,9%) associando os sentimentos à questão do relacionamento com o aluno.

Em segundo lugar, o aluno (21,5%) representa um segundo tipo de categoria apontada como motivadora dos sentimentos assinalados. Nesse caso, as justificativas mencionavam a falta de limites das crianças, os seus direitos e deveres o seu desinteresse apesar do esforço do professor.

Em terceiro lugar, comparecem as justificativas associadas à família e seu papel (9,8%), com respostas do tipo: “*falta de compromisso da família*”, ou “*falta de apoio da família*”.

Em quarto lugar ocorreram respostas que tocavam em questões relativas à organização da escola: como falta de estrutura, falta de apoio da equipe escolar, falta de regras da escola, falta de autonomia do professor.

Já em quinto lugar estão as respostas que se direcionavam críticas sobre a política educacional expressas em falas como: atualmente as crianças podem tudo, ou que o sistema de progressão continuada e até mesmo a falta de apoio da Secretaria Municipal da Educação.

Em sexto, houve respostas que atentaram para a incompatibilidade de valores das crianças com os da escola, ou ainda que a indisciplina é um reflexo de uma desestrutura social mais ampla, e que foram categorizadas como Problemas Sociais.

Esses dados, quando são observados segundo a formação e tempo de exercício no magistério, mostram que os professores formados na Pedagogia compareceram com maior percentual de respostas (24,5%) nas categorias que associam o sentimento ao professor, destacando os aspectos metodológicos 12,7% e, em seguida, a competência profissional (9,8%). Em seguida, esses professores apontam o aluno, com 6,9% das respostas,

igualmente a família e a escola com 3,9% e depois respectivamente, com 2,0% as Políticas Públicas Educacionais e os Problemas Sociais.

Quando esses percentuais são observados por tempo de magistério, verifica-se que as respostas dos pedagogos que tem de 0 a 2 anos justificam mais seus sentimentos no professor (13,7%) em relação aos de 0 a 2 anos (9,8%). Os que estão nos dois primeiros anos da docência apresentam percentuais de respostas menores ou iguais em quase todas as categorias, sendo a escola a única exceção (3,9%). Esse dado revela que com o passar do tempo os professores com formação em Pedagogia refletem mais sobre o seu papel, enquanto profissional, embora não descartem o aluno e a família nas razões do sentimento causados pela indisciplina.

Em relação aos formados em outras Licenciaturas, as justificativas dos sentimentos são relacionadas ao professor (15,7%). Em seguida, as associam ao aluno e à família (2,9%). Quando esses percentuais são verificados por tempo de magistério, nota-se que as justificativas dos que têm de 0 a 2 anos de magistério estão relacionadas mais no professor (7,8%), do que os que têm 2 a 5 anos (5,9%) com destaque para competência profissional, em seguida apontam o aluno e a família (2,9%), e a escola (1,0%). No geral, nota-se que os Licenciados não apresentam diferenças conforme o passar do tempo no magistério, com exceção nas respostas referentes à competências profissional. Ressalta-se também, nos dados desses professores, o fato de parecerem mais relativizar as razões de seus sentimentos provocados pela indisciplina do aluno, pois se verifica, na Tabela 3 que as justificativas estão em percentuais, muito mais distribuídas do que nos outros cursos.

Já os professores com formação no Ensino Médio apresentam comparados às outras formações, um percentual de justificativas (14,7%) menor relativo à categoria professor. Destaca-se, nesse caso, a atribuição ao aspecto metodológico (6,9%). Em seguida, esses professores indicam razões associadas ao aluno (6,9%), em terceiro lugar, igualmente

2,9%, estes professores apontam a família e a escola e, por último, as políticas públicas e os problemas sociais. Essas respostas verificadas conforme o tempo mostram que os professores do Ensino Médio que estão nos dois primeiros anos na carreira apontam 3,9% para os aspectos metodológicos e 2,9% para a competência profissional do professor. Diferentemente, os de 2 a 5 anos apresentam maiores percentuais (4,9%) relacionados à família.

Em relação à preparação profissional, observa-se que independentemente da formação todos justificam os sentimentos, relacionando-os, sobretudo ao professor. No entanto, ressalta-se que aqueles com formação em Pedagogia apontam mais a competência do professor do que os outros cursos.

As respostas que citam o aluno também aparece com o segundo maior número de vezes nas diferentes formações, mas ele é muito mais citado pelos professores de outras Licenciaturas e Ensino médio, que apresentam um número de respostas que superam as dadas por eles nas competências dos professores, quando vistos separadamente.

Já em relação ao tempo de exercício no magistério, nota-se que há uma tendência inversa quanto aos sentimentos associados ao professor. Enquanto ele aumenta nos pedagogos, diminui para os demais com o passar do tempo. No caso dos professores do Ensino Médio, o fato se reflete no aumento de percentual relacionado ao aluno e à família. Pode-se entender que a ampliação de experiência para os pedagogos reforça o papel do professor. Esses dados sugerem, portanto, que a formação em Pedagogia representa uma diferenciação nas formas de querer do professor, principalmente nos anos iniciais da carreira e, essa diferença vai se desvanecendo com o passar do tempo.

Concluindo, às justificativas em relação aos sentimentos pode-se observar que os professores, ao justificarem seus sentimentos se referem mais à origem da indisciplina do que aos próprios sentimentos.

A seguir, apresentaremos algumas respostas ilustrativas para cada sentimento assinalado. A grande parte dos professores iniciantes, conforme a Tabela 3, que responderam se sentirem desafiados frente a indisciplina apontam justificativas relativas ao professor (aspectos metodológicos), seguidas das referentes ao aluno.

*O senso crítico da criança acaba tornado-a desafiadora, mas até o momento, não vejo isso como um ponto negativo, pois a função do educador está, também, em colocar limites nas atitudes dos alunos, em ensinar-lhes a ser críticos, mas fazendo uso de uma boa postura, de uma boa educação. (P.58, Ensino Médio).*

*Quando o aluno apresenta algum problema de indisciplina, ele geralmente está querendo dizer alguma coisa. Ele me provocando para chamar atenção, e as vezes, até pedindo socorro para algo que está acontecendo com ele. (P.59 Pedagogia)*

*Muitas vezes a indisciplina é resultante de algum conflito interno ou externo que a criança vem passando. (P.61, Pedagogia).*

Ao professor: no que tange à competência profissional,

*Porque conseguir trabalhar os conteúdos da grade, dentro de uma sala indisciplinada é sem duvida um grande desafio para qualquer professor (P.60, Pedagogia).*

À competência nos aspectos metodológicos:

*Na minha opinião somos desafiados a todo momento, isso faz com que “criamos” alternativas para tentar solucionar. (Ensino Médio).*

*Porque procuro, usar toadas as estratégias para controlar a situação de indisciplina. (P. 37, Pedagogia).*

*Porque a aula terá de ser diferente, a minha postura e deve estar acontecendo algo com essa criança, terei de encontrar caminhos para superar essa indisciplina (P. 43, outras Licenciaturas).*

Nas justificativas acima, nota-se que a indisciplina funciona como um desafio, porque provoca o professor para encontrar soluções. Essas, acreditam eles, se encontram, sobretudo na mudança das estratégias de suas aulas.

Quanto aos angustiados, as justificativas referem-se primeiro em relação ao aluno, depois aos professores, em terceiro a família e a escola. Por último, aparecem em suas respostas a questão do resgate de valores, das políticas públicas e dos problemas sociais.

*Porque percebo na maioria das vezes os problemas são externos do ambiente escolar, mas são refletidos no mesmo; isso gera frustração, por que independe do trabalho pedagógico dar conta dos mesmos, ao mesmo tempo, a família acha que a escola não está cumprindo o seu papel, ou seja, educar. (P. 85, Pedagogia).*

*Pq não sei como agir, não sei o que é mais eficaz, se aplico punição (tirar o aluno da sala de aula) para aluno indisciplinado afim de garantir um ambiente tranquilo para os demais alunos, ou se para as atividades para conversar sobre o problema, ou se busco mais envolvimento c/ esse aluno; ainda não sei o que fazer... (P. 52 Pedagogia)*

*Porque os alunos não respeitam os professores e nem a si próprios./ Porque às vezes sinto fracassado diante do problema, pois não posso contar com o apoio dos pais, procuro diversas maneiras na minha metodologia para incentivar meus alunos, mas quase não obtenho resultados, são muito dispersos, desinteressados, e acaba gerando uma disciplina, que me angustia. (P. 9, Ensino Médio).*

*Sinto que alguns casos são problemáticos demais, e me angustia saber que por serem situações “fora do comum” acabem a classe como um todo (P. 47, Pedagogia).*

*O problema da indisciplina na sala de aula tem gerado responsabilidades para o professor. Mas esta responsabilidade não é só do professor é social e estrutural Tenho procurado orientar, e trabalhar com regras e adequar as atividades as crianças jogos brincadeiras etc. (P. 36, Pedagogia).*

*Porque às vezes sinto fracassado diante do problema, pois não posso contar com o apoio dos pais, procuro diversas maneiras na minha metodologia para incentivar meus alunos, mas quase não obtenho resultados, são muito dispersos, desinteressados, e acaba gerando uma disciplina, que me angustia. P. 9, (outras Licenciaturas).*

São motivos de angústia do professor, conforme respostas acima, o fato de que a indisciplina é determinada por fatores externos à escola e que a família seria peça chave para a resolução desse problema, se apoiasse os professores. Diante dessas respostas

comparece a afirmação de que não há nada a fazer. O professor também expressa não saber que atitude tomar, qual atitude seria mais eficaz para a resolução do problema, fato que angustia.

Já os desestimulados apontam quatro motivos: primeiro o aluno, segundo o professor, a família e a escola e em terceiro o relacionamento com o aluno, problemas sociais e a competência profissional.

*Nós fazemos tanto os alunos muitas vezes não reconhece. (P. 28, Ensino Médio).*

*Pelo fato do professor pesquisar, preparar atividades diversificadas, preparar atividades concretas e se deparar com situações complicadas de indisciplina em sala! (P. 29, Ensino Médio).*

*Todos os alunos tem direito de estar na escola estudando, mas ele não pode prejudicar o direito do outro. Portanto, ele não pode afetar e prejudicar o direito do outro, pois isso atrapalha o desenvolvimento e o processo de ensino –aprendizado. (P., 35, outras Licenciaturas).*

*A educação passou a ser problema apenas da escola. Os pais não estão dando conta de educar seus filhos isto é, dar limites. Além do ensino sistemático de conteúdos, os professores precisam dar limite, o que era de responsabilidade dos pais. P. 39, (Pedagogia).*

*Porque a cada dia os alunos têm demonstrado menos interesse em estudar. Muitas vezes você perde horas preparando uma aula diferente para seus alunos e o retorno é mínimo. (P. 40, Pedagogia).*

Novamente é apontada a questão do comportamento do aluno no sentido de ser educado, característica essa que, segundo os professores, deve ser de responsabilidade da família, embora ela a delegue responsabilidade para o professor. Identifiquem também o desinteresse do aluno que não valoriza o estudo. Também é contundente nessas respostas o fato de que, para o professor, o preparo de aulas interessantes não garante a ausência de problemas em sala de aula, estando aí o fator que mais desestimula o professor.

Os desautorizados justificam esse sentimento no professor, destacando o aluno, família, a escola, políticas públicas.

*Atualmente vejo que o professor não tem apoio humano com relação de como resolver o problema de indisciplina de aluno na sala de aula com isso o professor e recebe uma carga imensa de responsabilidade de educação os alunos (até mesmo fazendo o papel da família) e sente desautorizado (“não podendo punir”, falta de apoio de outros profissionais, etc) (P. 83 Pedagogia).*

*Os alunos hoje não respeitam mais os professor, possuem até mesmo atitudes agressivas. (P. 14. Ensino Médio),*

*Sinto que de certa forma (a escola não tem “ regras” pre-estabelecidas) a cça percebe que detem “todos os direitos” e não percebe “ os deveres”. A forma com a educação tem sido pensada, promoção continuada) muito desfavorece o papel do professor e também a falta de compromisso da família sobre ai importância da educação escolar. (P. 25, Pedagogia).*

*Por que hoje “todo mundo” tem direito (pais, alunos, comunidade, etc.) menos o professor.(P. 33outras Licenciatura)*

*Os alunos podem “tudo”, os pais não tem autoridade, não sabem o que fazem e nós ficamos tb. sem saber o que fazer) (P. 49, Ensino Médio).*

Fica clara a idéia de que os professores atribuem a sua desautorização aos privilégios que são concedidos aos alunos ou aos seus familiares Tais privilégios garantem, segundo eles, um certo protecionismo à criança, em detrimento do estabelecimento de regras. Novamente destaca-se como queixa, a indisciplina como falta de limites e, conseqüentemente, o fato de que disciplinar demanda uma função a mais, sendo um ônus para o professor.

As justificativas dos sujeitos que se sentem perdidos destacam com maior freqüência a competência profissional, o aluno e a família. Em suas justificativas apontaram não saber o que fazer, devido à falta de apoio da família, de limites dos alunos e autonomia para tomar decisões em relação aos alunos.

*Me sinto perdida por causa do despreparo, tanto da Universidade qto das orientações na escola, esse é um problema que me deixa angustiada, por encontrar dificuldades e, ao mesmo tempo desafiada,*

*por não conseguir ignorar o problema e querer achar uma solução. (P. 48, Ensino Médio).*

*Não sei o que fazer, onde estão os limites de meus alunos, o que posso fazer para mudar a situação, como chama sua atenção sem que eles revidem com agressão (P. 31, Ensino Médio).*

*Perdido, porque não sabemos (não sabia) como tratar as situações ate porque não tinha superiores meus no local em que eu trabalhava que me orientassem, ou até tomassem, ou me deixassem tomar providências quanto as situações de indisciplina (P. 79, Ensino Médio, 1999).*

*Porque eu não sei se a minha verdadeira função é orientar no ensino ou educar (P. 44 outras Licenciaturas)*

Percebe-se também que o professor não sabe se deve ensinar ou educar. Essa afirmação indica que os alunos têm uma conduta inadequada e que o professor não sabe se, normatizar essa conduta, faz parte de sua função.

Já os que se declararam assustados apontam como motivo os alunos, seja por suas características, seja devido ao relacionamento com os mesmos. Eles queixam-se de comportamentos agressivos contra o professor, destacando em suas respostas que isso ocorreu em salas de recuperação de ciclo ou aceleração.

*Os alunos hoje não respeitam mais os professor, possuem até mesmo atitudes agressivas. (P. 14, Ensino Médio).*

*Porque a indisciplina estava associada á violência física de crianças de recuperação de ciclo... (P. 42, Ensino Médio).*

Os sentimentos de angústia e desafio são considerados nessa pesquisa como positivos quando as justificativas apontam a necessidade de mobilização, tendo em vista que o professor acha que tem que buscar soluções para a indisciplina em sala de aula e rever a sua prática.

*Porque acredito em formas de sanar o problema, com atividades que estimulem e envolvam a criança. O desafio é encontrar atividades realmente interessantes (P.1, 31 anos, Pedagogia).*

Por outro lado, os efeitos da indisciplina são vistos como negativos como no caso das justificativas dos professores que se mostram descrentes de qualquer possibilidade de encontrar uma solução para o problema.

*“Porque por mais que eu tente uma forma de mudar o quadro, parece muito difícil, parece que nada tem resultado” (P.4 20 anos, 3mêses de experiência)*

*“É um problema que está ficando fora do nosso controle” (P.57, 21 anos e 2 anos de experiência em sala de aula)*

Ou,

*“Por que muitas vezes não sei que atitude tomar, penso em ser mais enérgica às vezes grito co, os alunos, com a mãos ou livro na carteira) mas com isso traz um alívio momentâneo. Então fico buscando alternativas, como: não deixar ir para o vídeo, não brincar na educação física, no intervalo. Mas acho que esta não é a saída. Qual será a saída. (P. Licenciatura).*

Nesse sentido a indisciplina é um fator de angústia, de fracasso e até mesmo de desespero e desolação, como ilustra a resposta abaixo:

*“Sinto infelicidade por alguns momentos dar tudo de mim, esperar o mesmo e sentir às vezes por alguns, que preferem demonstrar desinteresse”.(P.51, 35 anos de idade, 3 anos e 3 meses de experiência em sala de aula).*

Ressaltaram-se nas respostas características dos alunos e da sua família que, com valores diferenciados fazem o professor sentir-se desafiado a mudar esses comportamentos por meio de atividades. As respostas, portanto, indicam que na representação da maior parte dos professores está a crença de que, através de um suposto saber metodológico, é possível enfrentar o problema da disciplina, balizando assim a competência profissional.

Como se observa, de modo geral o professor iniciante, independente de sua formação, não avalia o problema da indisciplina pela ótica das mudanças sociais marcadas pelas políticas educacionais, ou das transformações de valores e problemas sociais.

*Vejo a indisciplina como problema desafiador. Onde procuro estar sempre revendo minhas atitudes e metodologias. Se houve indisciplina*

*é porque a aula não estava interessante. O que fazer p/ que se torne interessante significativa e prazerosa. (P. 55, Pedagogia,).*

Percebe-se, portanto, ainda nas justificativas, que a indisciplina é, para grande parte dos professores, um problema intraclasse, inter-relacional, perdendo-se a perspectiva de conjunto, os condicionantes macros (SILVA1995; SILVA, 2004) que são fundamentais na compreensão do problema.

Outro fator contundente nas justificativas é uma demanda à *normatização da atitude* dos alunos, demonstrada tanto por aqueles que almejam isso como, pelos que reclamam ser essa uma função a mais do professor, como bem expressa a justificativa abaixo:

*“Porque eu não sei se a minha verdadeira função é orientar no ensino ou educar”.* (P. 44, outras Licenciaturas).

Há ainda os que se declaram impotentes para conseguir essa façanha. Essas idéias também foram constatadas em outros estudos (Aquino, 1996). A pergunta que fazemos é: é função do professor normatizar condutas alheias? Esse autor responde que não, até por que isso é impossível, tendo verificado em sua pesquisa, no depoimento dos professores que, ao tentarem normatizar a conduta do aluno não viam resultados, viam-se sozinhos, já que essa normatização não tinha qualquer efeito nos alunos.

Nesse sentido, percebe-se que os sentimentos dos professores revelam algumas crenças generalizadas, comuns a todos os professores iniciantes que responderam ao questionário.

- a) A indisciplina não é algo generalizado na sala, e, no entanto um aluno ou poucos alunos interferem no trabalho da sala toda, inviabilizando o processo de ensino e aprendizagem;

b) embora não seja unânime quanto às razões da indisciplina, grande parte associa a origem da indisciplina ao despreparo do professor, a problemas familiares e individuais do aluno;

c) a crença de que atividades “concretas”, interessantes, diversificadas, por si só dão conta da indisciplina. Essa hipótese é defendida por aqueles que se sentem desafiados a buscar solução para o problema, mas refutada por aqueles que se declaram desestimulados.

Em boa parte (metade), das respostas está impregnada a idéia de que a indisciplina cabe ao professor resolver, ou somente ele pode descobrir a verdadeira resposta e de que não há receitas.

Embora os estudos na área da educação tenham desprezado as questões subjetivas do professor, nesta pesquisa observa-se que os sentimentos constituem um elemento importante na construção das representações. Os sentimentos dos professores revelam que a indisciplina do aluno é uma realidade que o professor tem que enfrentar, mesmo não dispondo de elementos para isso.

As justificativas para tais sentimentos indicam que a escola, especificamente o professor, devem chamar para si a responsabilidade pela indisciplina embora não sejam culpados, já que são os únicos preparados para enfrentar essa questão, ou seja, dar limite à criança.

Essa representação do professor iniciante na carreira avalia que a indisciplina representa um desafio e motivo de angústia, porque a maioria parte da premissa de que está na nas mãos do professor resolver essa questão, como o mais bem preparado para tal empreitada. Diante disso, o problema disciplinar ganha para o professor, uma conotação de natureza didático pedagógica, já que somente aulas interessantes e diversificadas podem

ser as melhores saídas para a indisciplina. No entanto, atingi-las é desafiador e angustiante para o professor.

Nesse sentido, Esteves (1995) um dos únicos autores que estudam a questão dos sentimentos dos professores, caracteriza o fenômeno do mal-estar docente e chama atenção para a indisciplina como um dos fatores responsáveis por esse sentimento.

### 5.2.2 O que os professores em início de carreira dizem fazer diante da situação de indisciplina?

A tabela 4 apresenta os dados relativos às alternativas utilizadas pelos professores pesquisados quanto à situação de indisciplina em sala de aula.

**Tabela 4 - Frequência e percentual dos procedimentos dos professores frente à indisciplina por tipo de formação e tempo de exercício no magistério**

	Pedagogia				Licenciatura				Ensino Médio				TOTAL
	0-  2	2 - 5	n.r	total	0-  2	2 - 5	n.r	total	0-  2	2 - 5	n.r	total	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>A família resolve</b>	3,5	7,9	0,4	<b>11,8</b>	2,2	3,1	0,9	<b>6,2</b>	4,4	6,2	0,4	<b>11,0</b>	66
Chama a família													29,1
Mandar bilhetes	2,2	3,5	-	<b>5,7</b>	1,3	2,2	0,4	<b>3,9</b>	3,1	4	0,9	<b>8,0</b>	40
<b>Subtotal</b>	<b>5,7</b>	<b>11,4</b>	<b>0,4</b>	<b>17,5</b>	<b>3,5</b>	<b>5,3</b>	<b>1,3</b>	<b>10,1</b>	<b>7,5</b>	<b>10,2</b>	<b>1,3</b>	<b>19,0</b>	<b>106</b>
<b>Professor resolve</b>													<b>46,7</b>
Conversa com a criança	4,4	8,8	0,4	<b>13,6</b>	2,6	3,5	0,9	<b>7</b>	4,4	6,6	0,9	<b>11,9</b>	74
Passa sermão	0,4	1,3	-	<b>1,7</b>	0,4	1,3	-	<b>1,7</b>	0,9	0,9	0,4	<b>2,2</b>	32,6
Aplica castigo	0,4	0,9	0,4	<b>1,7</b>	0,4	-	-	<b>0,4</b>	-	0,4	-	<b>0,4</b>	13
Ignora	0,4	0,4	-	<b>0,8</b>	0,4	0,4	-	<b>0,8</b>	-	-	-		5,7
<b>Subtotal</b>	<b>5,7</b>	<b>11,5</b>	<b>0,9</b>	<b>18,1</b>	<b>4</b>	<b>5,3</b>	<b>0,9</b>	<b>10,2</b>	<b>5,3</b>	<b>7,9</b>	<b>1,3</b>	<b>14,5</b>	6
<b>Manda para a Direção</b>	0,9	3,5	-	<b>4,4</b>	0,4	0,4	-	<b>0,8</b>	0,9	0,9	-	<b>1,8</b>	2,6
<b>Outros procedimentos</b>	0,4	1,3	0	<b>1,7</b>	-	0,4	0	<b>0,4</b>	0,9	0,4	0	<b>1,3</b>	4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>63</b>	<b>3</b>	<b>95</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>49</b>	<b>33</b>	<b>44</b>	<b>6</b>	<b>83</b>	<b>227</b>
	12,8	27,8	1,3	<b>41,8</b>	7,9	11,5	2,2	<b>21,5</b>	14,5	19,4	2,6	<b>36,5</b>	100

Na Tabela 4 estão as escolhas dos professores frente às alternativas utilizadas no enfrentamento da indisciplina. Três tipos de escolhas foram apontadas: relacionadas à família, ao professor e à direção. Assim, do total de 227 respostas, 46,7% preferem solicitar apoio à família, 42,7% indicaram que o próprio professor resolve a situação e 7,0% manda para a direção. Dentre as alternativas, que indicam a ação do

professor na resolução da questão a conversa com o aluno, com 32,6%, destaca-se diante das demais. Assim podemos inferir que quando se trata de indisciplina do aluno em sala de aula, os professores em início de carreira preferem primeiramente resolver conversando com a criança e depois contatar a família ou responsável, chamando à escola para conversar (29,1%) ou enviando bilhete (17,6%).

Analisando esses dados, por tipo de formação, observa-se que as opções dos professores com formação em Pedagogia, não demonstram grandes diferenças em relação aos quem tem formação no Ensino Médio. Ambas formações apresentam pequena diferença de percentual no total das respostas que indicam que o professor resolve e nas respostas que mencionam a família como alternativa, em relação aos formados em outras licenciaturas.

Já quando esses dados são observados em relação ao tempo de exercício no magistério, nota-se que independentemente da formação os professores com mais de 2 anos apresentam um percentual maior de respostas, embora seja na Pedagogia que tal fato se torne mais evidente. Ou seja, com o tempo os professores reforçam a crença nos procedimentos utilizados nos dois primeiros anos.

A direção parece ser a última opção desses professores, bem como a o uso de alternativas diferenciadas das colocadas no questionário. Chama atenção também que poucos professores têm como procedimento ignorar a situação.

Poucos (10,5%) apresentaram alternativas em relação aos procedimentos citados no questionário, um colocou que conversa com a criança e só depois, em último caso leva para a direção. Outro escolheu: “... trazer a criança para junto, fazer como que ela ajude-me e também aos colegas, ex: ajudante do dia...” ou “o problema é debatido em grupo” (P.1, Pedagogia), outra resposta salienta que: “em cada situação pode se utilizar determinadas atitudes” (P.74 Ensino Médio).

As respostas que utilizaram o espaço para demonstrar outros procedimentos aproveitaram para justificar as suas escolhas, sobretudo no que se refere ao procedimento de mandar para a direção e a opção castigo, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

*“muda a dinâmica da aula notar que o problema é generalizado, ando para a direção em casos extremos quando o aluno, por exemplo, está agredindo colocando em risco outras crianças” (P.30).*

*ou “... levo o caso para a orientação e direção para que outros procedimentos sejam utilizados para sanar os problemas” (P.54); Em conversa com a família, decide-se como trabalhar essa criança, não descartando castigo como sair para o recreio só para terminar a lição; nenhuma punição é dada sem que haja autorização (assinatura do pais).*

*“... levo o caso para a orientação e direção para que outros procedimentos sejam utilizados para sanar os problemas...” (P.54).*

Em síntese, os dados referentes aos procedimentos utilizados para lidar com a indisciplina revelam que, no início da carreira a maioria dos professores procura resolver a questão sozinho e solicita ajuda à família.

Embora essa questão não permita saber como se dá o contato com a família, para os que a indicaram isso pode significar que a solução da indisciplina se dá fora da escola. Elegendo como responsável a família, nada mais coerente que ela resolva o problema que criou.

Paralelamente, a conversa com o aluno é a estratégia mais utilizada por esses professores. Essa atitude parece coerente com a tendência dos professores da atualidade, já que representa na história das idéias pedagógicas, aquela tendência mais democrática, trazida pela escola nova, cujo mote é criança no centro, sendo contrária a qualquer forma de autoritarismo.

Essa nova forma de se relacionar com o aluno foi introduzida no Brasil no início da década de 30. Juntamente com o construtivismo passou ser defendida pelas

Políticas Públicas, revertendo-se em propostas pedagógicas inovadoras, influenciando assim no projetos de formação inicial e continuada do professores.

No entanto, embora, os professores tenham escolhido conversar com os aluno, as pesquisas que abordam essa questão têm revelado que esse tipo de conversa tem mais um propósito de controle do que promover uma reflexão sobre a situação. Essa conversa se insere muito mais um contexto de heteronomia do que em contribuição para a autonomia nas relações.

### 5.2.3 Qual a origem da indisciplina em sala de aula segundo os professores em início de carreira?

O questionário aplicado também indagou dos professores as possíveis origens da indisciplina, solicitando que escolhessem dentre 16 alternativas aquelas que melhor representassem a origem da indisciplina do aluno em sala de aula (questão -3 Anexo C). Essa escolha deveria ser feita escalonando as opções do 1º ao 3º lugar.<sup>7</sup>

Apresentava-se aos professores uma relação de possíveis origens, causas, do comportamento indisciplinado do aluno na escola, solicitando aos professores que pontuassem do 1º ao 3º lugar os fatores que acreditavam ser causadores da indisciplina.

**Tabela 5- Valores ponderados das freqüências de respostas sobre as causas da indisciplina segundo os professores em início de carreira por tipo de formação e tempo de exercício no magistério (0-2anos)**

	Pedagogia				Licenciatura				Ens. Médio				Total
	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado	
<b>Família</b>	12	2	1	<b>15</b>	15	2	0	<b>17</b>	21	6	0	<b>27</b>	<b>59</b> 1ª
<b>Aluno:</b> questões psicológicas ou emocionais/deficiência mental/dificuldades de aprendizagem/alunos desinteressados	6	6	3	<b>15</b>	0	2	2	<b>4</b>	9	8	1	<b>18</b>	<b>37</b> 2ª
<b>Escola:</b> escola pouco exigente/escola desinteressante/escolas grandes/classessuperlotadas/Experiências anteriores na escola	6	6	2	<b>8</b>	3	0	0	<b>3</b>	9	0	2	<b>11</b>	<b>22</b> 3ª
<b>Professor:</b> metodologia do professor em sala de aula falta de autoridade do professor	0	4	0	<b>4</b>	0	2	1	<b>3</b>	0	2	5	<b>7</b>	<b>14</b> 4ª
<b>Ambiente sócioeconômico</b>	6	0	0	<b>6</b>	0	0	0	<b>0</b>	0	2	1	<b>3</b>	<b>9</b> 5ª
<b>Políticas educacionais:</b> concepções construtivistas de aprendizagem (o aluno e suas diferenças é o centro do processo).	0	2	0	<b>2</b>	0	2	0	<b>2</b>	0	2	1	<b>3</b>	<b>7</b> 6ª
<b>Legislação:</b> excesso de proteção à criança/ professor desautorizado nas novas propostas de ensino/	0	0	0	<b>0</b>	0	0	1	<b>1</b>	2	2	2	<b>6</b>	<b>7</b> 6ª

<sup>7</sup> Os valores apresentados na tabela a seguir foram obtidos considerando a ordem de classificação do 1º ao 3º lugar, atribuindo os pesos diferentes às origens da indisciplina, multiplicamos todos os valores do 1º lugar por 3 (=peso 3), os indicados no 2º por 2 (=peso 2) e o em 3º lugar (=peso 1). A seguir fizemos a somatória dos valores respectivos a cada origem, tanto verticalmente como horizontalmente, para obter os totais finais.

A partir das escolhas desses professores foram tabuladas as respostas, agrupando-as nas sete categorias expostas na Tabela 5.

Verifica-se que as origens da indisciplina estão, na família (59 pontos), em 1º lugar para o professor com tempo de exercício no magistério de 0-2 anos, em 2º lugar; no aluno (37 pontos), em 3º lugar; com 22 pontos, na escola; em 4º, no professor (14 pontos); em 5º lugar, no ambiente sócio-econômico (9 pontos) e em 6º as Políticas Educacionais e a Legislação, ambas com (7 pontos).

Em aspectos mais amplos, esses dados quando correlacionados à formação, revelam que não há diferenças significativas quanto à ordem ou postos das categorias nas diferentes formações. Ressalta-se apenas que os professores com formação em Pedagogia atribuem à origem da indisciplina, igualmente, em 1º lugar à família e ao aluno. Os professores do ensino médio e das outras licenciaturas atribuem mais responsabilidade à família. Os professores com Pedagogia e do Ensino Médio consideram também a escola a responsável pela indisciplina mais do que os da Licenciaturas.

Em síntese, os professores que estão no período de 0 a 2 anos de exercício no magistério consideram a família e o aluno como os principais responsáveis pela indisciplina. A escola vem em seguida em 3º lugar e ao professor, é dado o 4º lugar. Assim, embora reconheçam que o professor tenha responsabilidade na indisciplina, atribuem muito mais a fatores externos as principais origens dessa problemática escolar.

**Tabela 6- Valores ponderados das freqüências de respostas sobre as causas da indisciplina segundo os professores em início de carreira por tipo de formação e tempo de exercício no magistério (2-5)**

	Pedagogia				Licenciatura				Ensino Médio				Total valores ponderados	
	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado	1ª (3x)	2ª (2x)	3ª (1x)	Valor ponderado		
<b>Família</b>	24	12	2	<b>38</b>	6	4	0	<b>10</b>	30	6	1	<b>37</b>	<b>85</b>	<b>1ª</b>
<b>Aluno:</b> questões psicológicas ou emocionais/deficiência mental/dificuldades de aprendizagem/ alunos desinteressados	24	18	3	<b>45</b>	12	0	2	<b>14</b>	9	8	1	<b>18</b>	<b>77</b>	<b>2ª</b>
<b>Escola:</b> escola pouco exigente/escolas desinteressadas/ escolas grandes/classes super lotadas/ Experiências anteriores na escola	3	4	3	<b>10</b>	3	4	1	<b>8</b>	9	2	4	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>3ª</b>
<b>Professor:</b> metodologia do professor em sala de aula falta de autoridade do professor	12	2	6	<b>20</b>	0	0	3	<b>3</b>	0	4	3	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>4ª</b>
<b>Legislação:</b> excesso de proteção à criança/professores autorizados nas novas propostas de ensino/	3	0	1	<b>4</b>	0	0	0	<b>0</b>	0	6	1	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>5ª</b>
<b>Ambiente sócio econômico</b>	0	0	1	<b>1</b>	0	2	1	<b>3</b>	6	0	0	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>6ª</b>
<b>Políticas Educacionais:</b> concepções construtivistas de aprendizagem o aluno e suas diferenças é o centro do processo	0	2	1	<b>3</b>	0	2	1	<b>3</b>	0	2	0	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>7ª</b>

A Tabela 6 revela as respostas dos professores com tempo de exercício no magistério de 2,1 a 5 anos, quanto à origem da indisciplina. Os dados da Tabela 6 evidenciam, também, em primeiro 1º lugar, a família (84 pontos); em segundo, o aluno (80 pontos) como os principais responsáveis pela indisciplina, apresentado inclusive uma freqüência bem maior de respostas em relação às demais categorias. Em terceiro lugar, indicam a escola (33 pontos) e, em quarto lugar o professor (30 pontos).

Ainda que o resultado mais amplo seja o mesmo da Tabela anterior, em termos dos postos, houve uma variação dos mesmos conforme a formação. Quer dizer, verificam-se que: os professores com formação em Pedagogia relacionam a origem da indisciplina, sobretudo, ao aluno e, em segundo lugar à família e, em terceiro, ao

professor. Nota-se, inclusive que o professor é mais indicado pelos pedagogos do que pelos demais com tempo de 2,1 a 5 anos de experiência no magistério.

Já aqueles formados em outras licenciaturas apontam em primeiro o aluno; em segundo a família; e em terceiro a escola; em quarto, contraditando a tendência de respostas, indicam o professor.

Os professores com formação no Ensino Médio contrariamente às anteriores indicam a família em primeiro lugar; em segundo, o aluno. Já em terceiro lugar pontuam a escola e as políticas educacionais.

**Tabela 7 - Total geral dos valores ponderados sobre a origem da indisciplina por tempo de exercício no magistério (0-5 anos)**

Origens	Pedagogia		Licenciatura		Ens. Médio		Total valores ponderados	
	0-  2	2 - 5	0-  2	2 - 5	0-  2	2 - 5		
<b>Família</b>	15	38	17	10	27	77	144	<b>1<sup>a</sup></b>
<b>Aluno:</b> questões psicológicas ou emocionais/ deficiênciamental / dificuldades de aprendizagem/ alunos desinteressados	15	45	4	14	18	18	114	<b>2<sup>a</sup></b>
<b>Escola:</b> escola pouco exigente/ escola desinteressante/ escolas grandes/ classes super lotadas/ Experiências anteriores na escola	8	10	3	8	11	15	55	<b>3<sup>a</sup></b>
<b>Professor:</b> metodologia do professor em sala de aula falta de autoridade do professor	4	20	3	3	7	7	44	<b>4<sup>a</sup></b>
<b>Legislação:</b> excesso de proteção à criança/ professor desautorizado nas novas propostas de ensino/	6	4	0	0	3	7	20	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>Ambiente sócio econômico</b>	2	1	2	3	3	6	17	<b>6<sup>o</sup></b>
<b>Políticas Educacionais:</b> concepções construtivistas de aprendizagem o aluno e suas diferenças é o centro do processo	0	3	1	3	6	2	15	<b>7<sup>o</sup></b>

Em síntese, em se tratando da origem da indisciplina, nota-se pela Tabela 7 que o tempo de exercício no Magistério e a formação constituem variáveis influenciadoras, embora os postos finais se mantenham. Portanto, os resultados mostram que a origem da indisciplina, para os professores em início de carreira na Rede Municipal de Presidente Prudente –SP, é causada, majoritariamente, por fatores externos à relação professor aluno que é instaurada na sala de aula, sendo motivada por aspectos individuais ou do meio social (família).

Das respostas em relação à origem da indisciplina, pode-se concluir que os professores demonstram clareza sobre a complexidade e amplitude da natureza do problema, não isentando seu papel do professor. No entanto, é importante ressaltar que ao indicar o aluno e a família como principais responsáveis pela indisciplina podem estar balizando que não há muito o que fazer no âmbito escolar, já que o papel da escola e sua organização institucional aparecem com menor peso nas respostas desses professores.

Observa-se que tanto na Pedagogia quanto no Ensino Médio há com o aumento da experiência, um fortalecimento das crenças nas origens; essa tendência não se efetiva entre os Licenciados. Ressalta-se também que os pedagogos, com mais tempo atribuem ao professor mais responsabilidade quanto origem da indisciplina.

Outro fator importante: nas respostas transparece uma tendência à psicologização da origem da indisciplina em detrimento dos aspectos sócio-econômicos. Tal avaliação pode significar um menosprezo do papel importante que o contexto sócio-econômico desempenha no comportamento das pessoas no que se refere a valores e atitudes, como bem demonstram pesquisas que se debruçam sobre a problemática da indisciplina na escola (AQUINO, 2002, DE LA TAILLE, 2000). Ou seja, seguindo essas pesquisas, o fenômeno da indisciplina não pode ser visto descolado do tempo e espaço social dos sujeitos envolvidos.

#### **5.2.4 Os comportamentos considerados como indisciplina e não indisciplina na avaliação dos professores em início de carreira de situações em sala de aula e na escola.**

A pesquisa também buscou verificar (questão 4, Anexo-C) quais comportamentos dos alunos são considerados como indisciplina pelos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP. Para tanto, foram apresentadas 32 situações para serem classificadas pelos professores, com base na seguinte escala: “muito grave”, “grave”, “pouco grave”, ou, como “não indisciplina”. Podiam também assinalar a categoria “depende” para cada uma delas, caso considerassem que a situação apresentada pudesse ser avaliada conforme diferentes contextos.

Assim, para saber o que os professores consideram como indisciplina em sala de aula, as 32 situações foram elaboradas visando a abranger momentos que envolvem as relações: aluno x professor diretamente, aluno x professor e outros alunos, aluno x aluno, aluno normas escolares e aluno x patrimônio escolar. Mais especificamente as situações retrataram comportamentos seguintes: A) agressão do aluno contra o professor ou outros alunos; B) comportamentos que interferem na dinâmica da aula ou “impedem o professor de dar aula”; C) comportamentos que atingem o patrimônio escolar; D) comportamentos que manifestam características subjetivas do aluno; e, E) comportamentos que demonstram autonomia por parte do aluno.

O trabalho com as respostas foi realizado com a contagem do número de indicações para cada situação, pontuando assim quanto cada uma foi indicada como muito grave, grave, nada grave, ou como não indisciplina e depende.

De acordo com essa classificação, organizou-se a Tabela 8 a seguir, cujos dados gerais são referentes às indicações das situações, conforme seguindo a avaliação dos professores.

**Tabela 8- Total geral referentes às indicações os diferentes tipos de situações, conforme a avaliação dos professores de carreira do Município de Presidente Prudente – SP**

		muito grave		Grave		pouco grave		depende		Não Indisciplina		Não Resp.	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>AGRESSÃO</b>													
6	Um aluno que agride os professores.	76	89,4	8	9,4	1	1,2	0	0	0	0	0	0
19	Há um determinado aluno que causa medo em todos os colegas, e constantemente ameaça e bate nos mesmos.	73	85,8	11	12,9	1	1,2	0	0	0	0	0	0
20	Na sala de aula os alunos brigam constantemente entre si.	64	76,4	18	21,2	1	1,2	1	1,2	0	0	0	0
14	Tem um aluno que independente da situação sempre dá respostas agressivas ao professor e aos colegas.	45	52,9	26	30,6	6	7,1	4	4,7	3	3,5	1	1,2
<b>DINÂMICA DA AULA</b>													
10	Um aluno que quando o professor diz não, ou um colega o contraria, ele empurra as carteiras e chuta quem estiver pela frente.	61	71,7	19	22,4	3	3,5	1	1,2	0	0	1	1,2
	O professor está explicando um conteúdo à sala e nota que têm dois alunos que não param de conversar.	3	3,5	22	25,9	36	42,4	15	17,6	9	10,6	0	0
26	Uma sala que os alunos não param sentados, andam, correm.	40	47,1	24	28,2	9	10,6	8	9,4	4	4,7	0	0
24	Classe em que a maioria não faz a tarefa de casa e faltam às aulas.	42	49,4	16	18,8	5	5,9	10	11,8	12	14,1	0	0
15	O aluno o tempo todo interrompe o trabalho da sala, falando alto, contanto piadas, zombando dos colegas.	45	52,9	33	38,8	7	8,2	0	0	0	0	0	0
32	Um aluno não faz nada (não copia a matéria, não presta atenção na aula, não aprende nada, etc.), mas não para na carteira (conversa, briga com os colegas etc.).	41	48,2	31	36,5	4	4,7	7	8,2	1	1,2	1	1,2
<b>DEPREDAÇÃO</b>													
31	Aluno que suja a sala e escola.	15	17,6	39	45,9	19	22,4	10	11,8	2	2,3	0	0
9	Classe em desordem, suja e deteriorada.	40	47,0	26	30,5	6	7,1	7	8,2	6	7,1	0	0
<b>CARACTERÍSTICAS SUBJETIVAS DO ALUNO</b>													
34	Você tem um aluno que constantemente pega objetos dos colegas ou de uso coletivo da sala.	37	43,5	28	32,9	10	11,7	6	7,1	3	3,5	1	1,2
7	Um aluno que mente para o colega.	9	10,6	20	23,5	22	25,9	6	7,1	26	30,6	2	2,3
17	Um aluno que a qualquer questionamento para outros alunos, dá resposta sem esperar a sua vez.	2	2,3	13	15,3	41	48,2	6	7,1	22	25,9	1	1,2
4	Um aluno se nega a fazer as atividades propostas, dizendo que não vai fazer por que não quer, está sem vontade.	20	23,5	28	32,9	19	22,4	9	10,6	8	9,4	1	1,2
	Aluno que mente para o professor, dizendo que não fez lição de casa por que ficou doente.	12	14,1	25	29,4	21	24,7	6	7,1	21	24,7	0	0
12	Um aluno não para quieto, conversa, anda pela sala, mesmo você chamando sua atenção.	26	30,5	29	34,1	13	15,2	13	15,2	3	3,5	2	2,3
26	Um aluno que mente para o professor	12	14,1	25	29,4	21	24,7	6	7,0	19	22,3	0	0
28	Aluno que diz que estudar é chato, aquela escola é muito chata e que ali não se pode fazer nada.	5	5,9	14	16,5	22	25,9	16	18,8	27	31,8	0	0
<b>AUTONOMIA</b>													

16	Um aluno que não quer fazer a tarefa, alegando que já sabe o conteúdo.	10	1,8	16	18,8	25	29,4	15	17,6	17	20	2	2,
25	Um aluno que não aceita que você olhe sua bolsa depois de uma situação de furto em sala que é necessário esclarecer.	13	5,3	17	20,0	13	15,3	17	20	24	28,2	1	1,
	Aluno que diz ao professor que não fez lição porque não havia compreendido o que era para fazer.	1	1,2	4	4,7	21	24,7	5	5,9	54	63,5	0	
23	Um aluno que termina a atividade primeiro que todo o mundo e quer continuar a fazer a unidade do livro ainda trabalhado pelo professor.	25	19,4	1	1,2	3	3,5	56	65,9	0	0	0	
18	Um aluno fica nervoso com o professor dizendo que ele só chama a sua atenção e dos outros não	2	2,4	14	16,5	28	32,9	15	17,6	22	25,9	4	4,
21	O professor se ausenta da sala e quando volta pede a um aluno que diga quais colegas fizeram bagunça. O aluno não diz.	5	5,9	6	7,1	21	24,7	3	3,5	50	58,8	0	
2	Os alunos de uma determinada sala combinam de fazer paredão na sexta-feira por causa do jogo que querem assistir.	6	7,1	15	17,6	33	38,8	6	7,1	25	29,4	0	
30	Após uma denúncia de que há drogas na escola, policiais são chamados à escola para que façam revista no aluno, porém tem um aluno que se nega deixar que o revistem.	26	10,6	21	24,7	6	7,1	13	15,3	17	20,0	2	2,

Verifica-se na Tabela 8, que os comportamentos considerados como indisciplina muito grave, pela grande maioria dos professores iniciantes, são os que manifestam agressão por parte do aluno em relação ao professor (89,4%), e em relação ao colegas como: uma sala em que os alunos brigam constantemente entre si (76,4%) e aluno que causa medo em todos os colegas, bate neles e os ameaça (85,8%) e aquele aluno que quando o professor diz não, ou um colega o contraria, ele empurra as carteiras e chuta quem estiver pela frente (71,1%).

Em seguida, a indicação “muito grave” refere-se aos comportamentos que intervêm na aula, prejudicando seu andamento, conforme planejado pelo professor como: “aluno que constantemente interrompe o trabalho da sala, falando alto, contanto piadas, zombando dos colegas”, somando 91,7%; a situação de “um aluno não faz nada (não copia a matéria, não presta atenção na aula, não aprende nada, etc.), mas não pára na carteira (conversa, briga com os colegas etc.)” (91,7%), “Há um aluno que não faz tarefa e não deixa ninguém fazer, batendo a mão na cabeça do colega, pegando seus objetos escolares” (84,7%), “Tem um aluno que independente da situação sempre dá respostas agressivas ao professor e aos colegas” (83,5%), “Classe em desordem suja e deteriorada” (68,2%), “Você tem um aluno que constantemente pega objetos dos colegas ou de uso coletivo da sala” (76,7%), “Sala em que os alunos não param sentados, andam, correm” (75,3%).

No primeiro caso, as situações enquadram-se em atitudes transgressivas, evidenciadas sob duas formas: transgressões que envolvem violência oral ou física (dar respostas agressivas ao professor ou a outros alunos, ameaçar a o professor ou outro aluno, bater no professor ou no colega). Também envolvem atitudes que denunciam comportamentos motores e ou orais (conversar, gritar, correr, atrapalhar o andamento das aulas).

Do fato de que, a questão da violência tenha aparecido pouco nas justificativas dos sentimentos, pode-se inferir que são pouco freqüentes no cotidiano

escolar. No entanto, são essas situações que os professores mais identificam como indisciplina. Tal dado é semelhante ao encontrado em outras pesquisas como as de Freller (2001) e Amado (apud Estrela, 1992) as quais apontaram as atitudes violentas como pouco constantes na escola. Evidenciam também que os comportamentos mais freqüentes na sala como conversas, trânsito pela sala, são o que mais incomodam os professores. Tais comportamentos podem ser identificados como aqueles que interferem no andamento da aula, conforme classificado na pesquisa.

Quanto às situações de indisciplina consideradas **pouco grave ou nada grave**, pelo professor estão: o fato de o aluno dar respostas sem esperar a sua vez (48,2), aqueles alunos que conversam no momento da explicação do professor (42,3), a situação em que os alunos fazem paredão (38,8). O restante das situações, um total de 11 situações (73,3%) foram consideradas como não indisciplina por grande parte dos professores. Os percentuais relativos a indisciplina pouco grave demonstram que não há um consenso entre aqueles que iniciam a carreira sobre o que é ou não indisciplina, pois os percentuais da tabela 10 demonstram que as situações dividem a opinião dos professores, em indisciplina pouco grave e não indisciplina.

Já os comportamentos considerados como **não indisciplina** pelos professores em início de carreira do Município de Presidente Prudente observa-se que: dentre às situações estão as atitudes dos alunos que revelam uma certa autonomia deste em fazer algo diferente da orientação do professor em sala, mas não prejudicial ao aluno ou classe, ou que manifestam desejos ou sentimentos. E, por fim aquelas situações consideradas como **não indisciplina**: 63,5% consideram aquele aluno que diz ao professor que não fez a lição por que não havia compreendido o que era pra ter feito, 58,8% consideram situação em que o aluno se recusa delatar os colegas que fizeram “bagunça” na ausência do professor, quando ele pede essa informação, 35,3% dos professores indicam aquele aluno que não quer fazer a tarefa,

alegando que já sabe o conteúdo, aluno que diz que não vai fazer a lição por que está cansado e aquele aluno que resolve problemas de seu jeito não aceitando seguir as etapas exigidas pelo professor para a realização da atividade proposta, 28,2% aquele que não aceita que o professor olhe sua bolsa depois de uma situação de furto na sala e 24,7% aquele aluno que mente para o professor dizendo que não fez a lição de casa, porque estava doente.

As situações ponderadas pelo professor como **depende**, estão no geral, com percentuais bem mais baixos, indicando que tais situações não são vistas pela maioria como relativas. As três mais indicadas são: com 18,8% aluno que não aceita que o professor olhe sua bolsa depois de uma situação de furto na sala, 18,8% aluno que diz que estudar é chato, aquela escola é muito chata e que ali não se pode fazer nada, 17,6% um aluno fica nervoso com o professor dizendo que ele só chama a sua atenção e dos outros alunos não.

Essa restrita adesão à relativização dos casos apresentados no questionário, indica que os professores dessa pesquisa, ao contrário que se esperou, exercem seus julgamentos sem considerar os condicionantes anteriores à atitude do aluno.

Assim, daqueles que assinalaram o “depende”, embora solicitados, poucos justificaram e poucos demonstram os critérios utilizados pelo professor para julgar o que é ou não um ato de indisciplina.

Desse modo, a situação em que o aluno nega que revistem sua bolsa depois de uma situação de furto, teve a indicação de 12,9% (11 professores), três desses colocaram tratar-se de uma situação de constrangimento e um destes complementa colocando que “*deve-se pensar em outra opção*”. Um dos sujeitos afirmou que não olharia bolsa, um outro pontua que deve ter outro responsável presente e apenas um colocou que o “aluno tem o seu direito”. Note-se em tais justificativas que a maioria tenta justificar a ação do professor frente ao comportamento do aluno, seja o de olhar a bolsa ou não, apenas um dos sujeitos afirma ser direito do aluno por isso, trata-se um comportamento não indisciplinado.

Quanto à situação em que aluno fica nervoso devido ao fato de o professor só chamar a sua atenção, dos dezesseis que assinalaram depende. Apenas dois justificaram a sua opção, colocando que cabe ao professor auto avaliar-se para saber se é verdade ou não. O outro destaca que “*se ele tiver razão, ele tem todo o direito de ficar nervoso, mas se não, no mínimo deveria ser educado e não vir nervoso*”. O critério julgado por esses professores é saber de fato se o comportamento do aluno é verdadeiro ou não.

Já em relação à situação em que aluno mente o motivo por não ter feito a lição, dos cinco sujeitos que colocaram depende, dois justificaram, um colocando que o aluno pode não estar mentindo, mas se for mentira de fato o professor deve “*...tentar descobrir, se ele não fez pq não ou pq é preguiçoso*”. O outro sujeito já pontua que depende da constância. Infere-se dessas justificativas que o critério para avaliar se é não indisciplina é a permanência do comportamento, ou se tratar de preguiça.

Quanto à situação em que o aluno não quer realizar a tarefa alegando que já sabe, dos dez sujeitos que assinalam depende, três justificaram, dois questionaram se ele sabe mesmo. Para outro caberá ao professor pensar em outra tarefa.

Em relação à classe em que a maioria não faz a tarefa de casa e falta às aulas, dos doze sujeitos que escolheram depende, dois justificaram, colocando que pode ser problema do professor ou da família.

Aqueles que avaliaram como depende a situação de uma sala em que os alunos não param sentados, andam, correm, um sujeito coloca que “*depende da proposta de trabalho do professor. Esse pode ser até objetivo de uma aula*”.

De modo geral, grande parte das situações apontadas no questionário demonstram pulverizados, evidenciando que não há um consenso entre eles sobre a situação considerada ou não indisciplina, que poucos professores assinalaram a situação dependente de outros fatores.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Longarezi (2001) em sua tese, revelam...

[...] uma 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.”(p.141).

Em síntese, as situações que envolvem agressão do aluno seja contra o professor ou aos colegas, são avaliadas como indisciplina muito grave ou grave, a avaliação é a mesma quando se trata de situações que interferem na dinâmica da aula. Já as situações que envolvem uma certa autonomia do aluno têm avaliação que oscila entre indisciplina pouco grave e como não indisciplina. Há ainda dentre essas situações (quatro) que são relativizadas por alguns professores. Já as situações que envolvem comportamentos de alunos contra o patrimônio escolar são consideradas como indisciplina muito grave pelos professores. Os comportamentos que representam uma postura mais individualizada do aluno são mais avaliadas como indisciplina pouco grave e comportamentos, muito grave e depende. Os dados reforçam que indisciplina para a maioria dos professores em início de carreira são aquelas situações que impedem a realização de seu exercício profissional, os professores não consideram indisciplina os comportamentos que embora transgridam certas regras, não interferem na dinâmica da aula. Como constatou Longarezi (2001) a indisciplina é relacionada mais à dimensão pedagógica ou técnico-pedagógico do ambiente escolar, isto é, a indisciplina é caracterizada pelo professor quando o comportamento interfere na dinâmica da aula. Quando as situações são observadas por formação e conforme o tempo de exercício no magistério, verifica-se os seguintes resultados.

### 5.2.4.1 Avaliação dos professores em início de carreira sobre situações com alunos em sala de aula e na escola, conforme a formação e o tempo de exercício no magistério

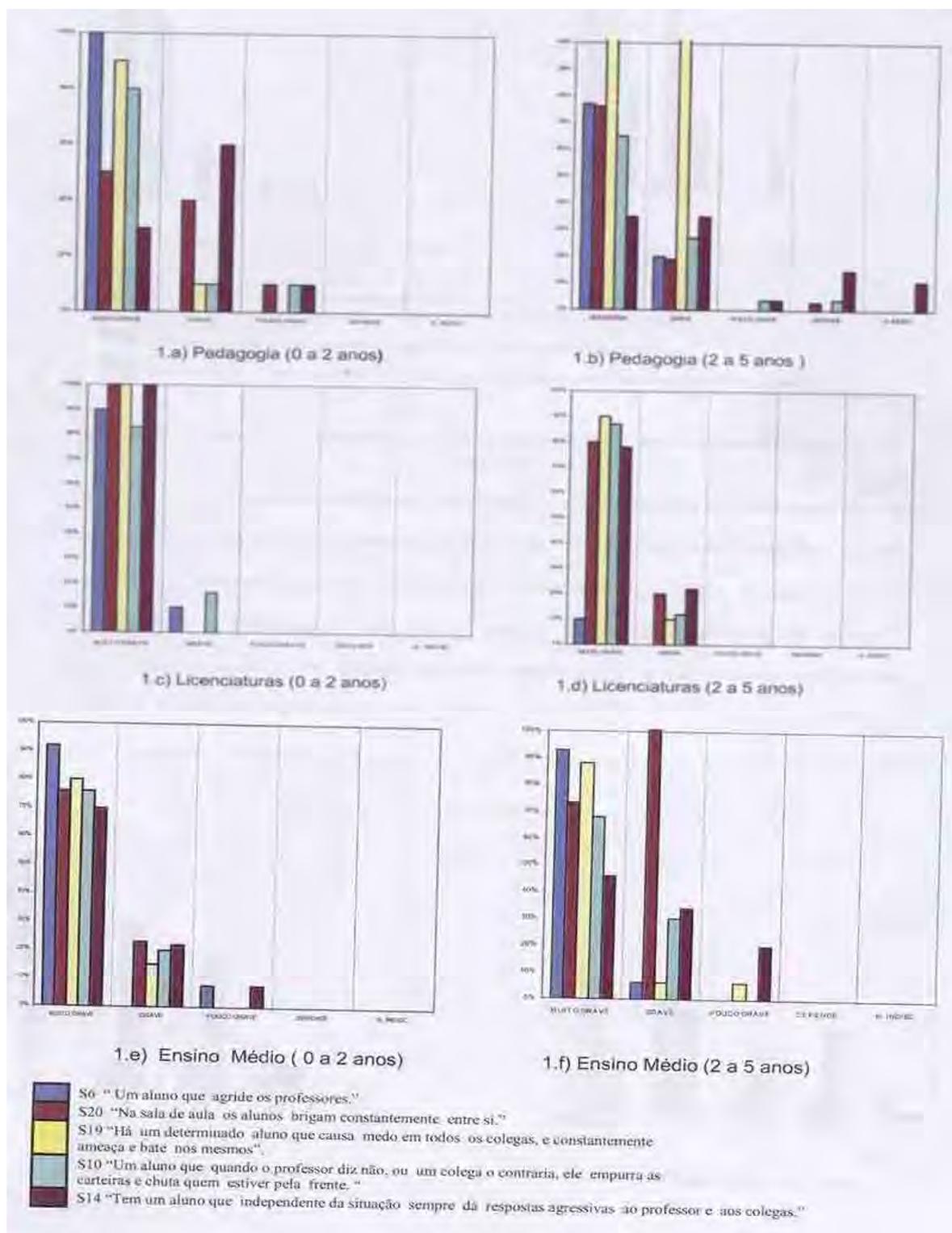


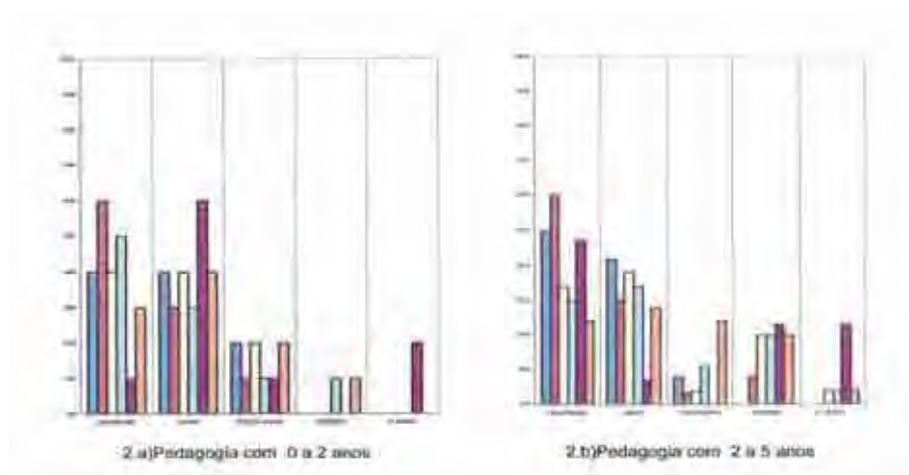
Figura 1- Avaliação dos professores relativa à agressão do aluno, conforme categorias de gravidade

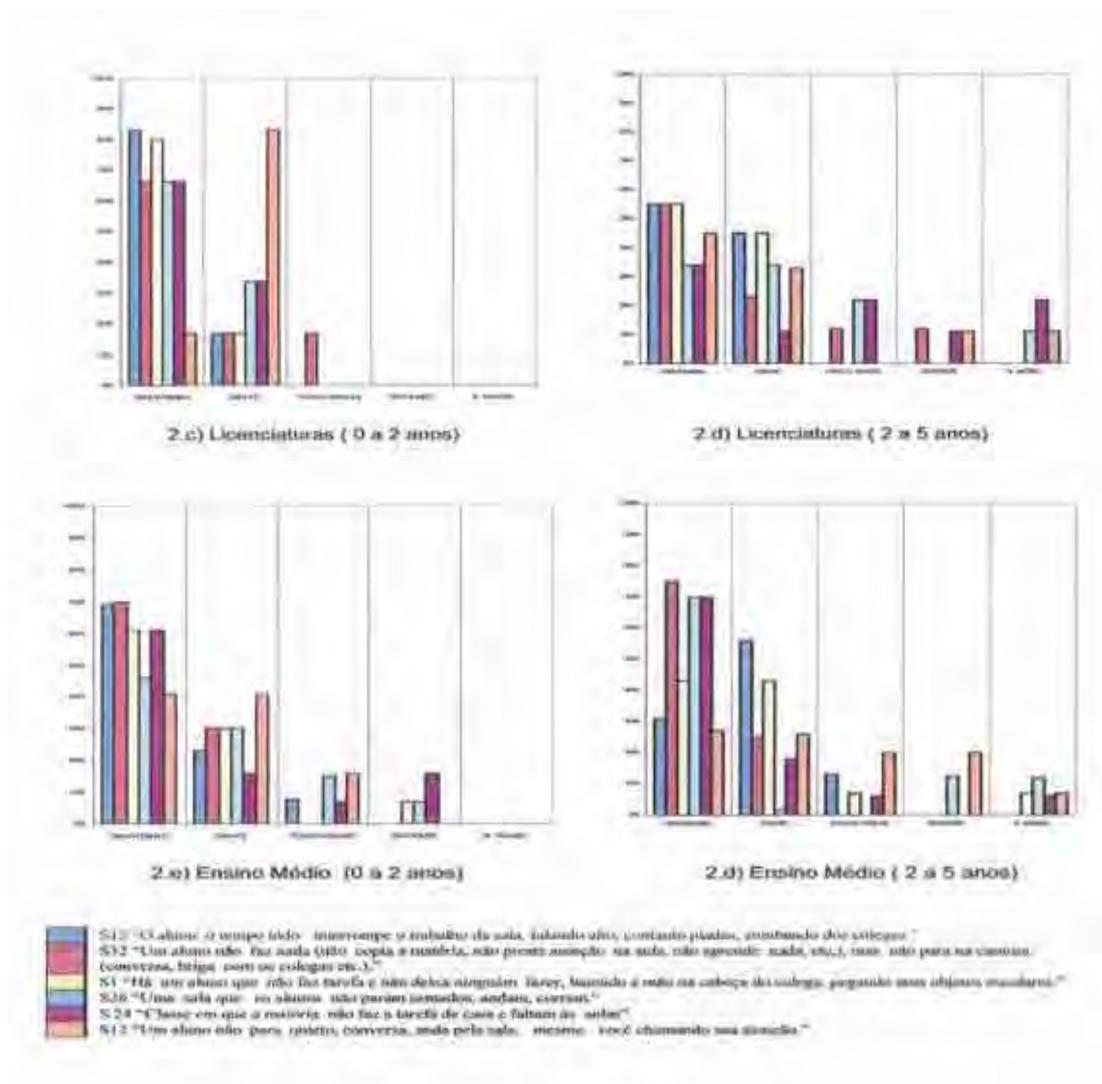
Conforme a Figura 1 os gráficos revelam que as situações que envolvem agressão por parte do aluno são avaliadas pelos professores como indisciplina muito grave. Quando essa avaliação é observada por tipo de formação e tempo de magistério consideram as situações primeiramente, muito grave, seguidas de grave e pouco grave. Já a avaliação dos professores com 2 a 5 anos aumentam em relação ao muito grave e grave, com algumas indicações nas outras categorias.

Os professores com formação em outras licenciaturas avaliam a agressão em ambos tempos de serviço como muito grave e grave, havendo, portanto, pouca diferença desses percentuais entre esses dois tempos, com exceção da situação S 6.

Já os professores do Ensino Médio os gráficos mostram que as respostas dos professores com tempo de 0 a 2 anos comparecem mais na categoria muito grave.

Em síntese, pode-se dizer que, no geral, há um certo consenso na avaliação dos professores em início de carreira, nas diferentes formações, quanto à gravidade das ações agressivas. Quanto ao tempo, no entanto, pode-se observar que, com o seu aumento na experiência de professor ocorre alguma mudança na avaliação, tanto na pedagogia como no ensino médio, o que não é observável nos licenciados.





**Figura 2 - Avaliação dos professores relativa às situações que interferem em sala de aula, conforme categorias de gravidade.**

Conforme os gráficos da figura 2, nota-se, de modo geral, que a maior parte dos professores com formação em Pedagogia, tanto com 0 a 2 anos de experiência, quanto os com 2 a 5 anos avaliam as situações que interferem em sala de aula como indisciplina em primeiro como muito grave e em seguida como grave. No entanto, observa-se também, que esses professores apresentam avaliação um pouco diferenciada na categoria pouco grave e depende, onde quem tem de 0 a 2 anos apresenta percentuais a mais no pouco grave e quem tem 2 a 5 anos que comparecem com maiores percentuais no depende. Em ambos os tempos o que chama a atenção é a avaliação da situação S32, pois aparece com percentuais

consideráveis tanto na categoria grave quanto na que não é indisciplina, sendo portanto, uma situação que divide a opinião dos professores .

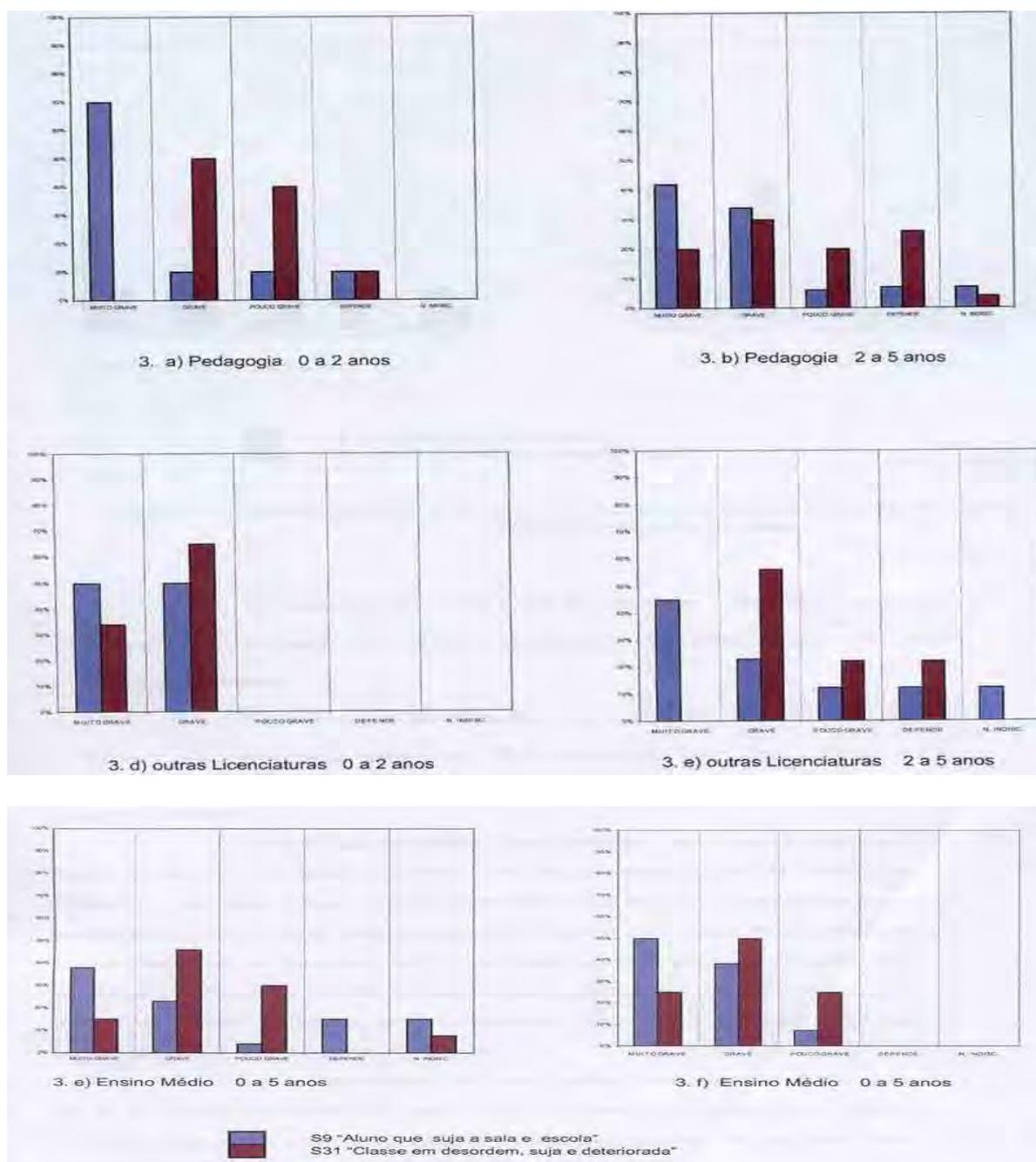
Quanto aos formados em outras licenciaturas, nota-se pelos gráficos que os professores com 0 a 2 anos na carreira avaliam as situações de forma mais concentrada nas categorias muito grave e grave e os com 2 a 5 anos apresentam uma avaliação mais distribuída, isto é em todas as categorias de gravidade. Percebe-se, no entanto que, o tempo de magistério nessa formação influenciou na avaliação. Isso fica evidenciado, sobretudo na avaliação da situação S1, a qual é considerada como grave pela maioria dos licenciados com 0 a 2 anos , enquanto que os com 2 a 5 anos a avaliaram com menor percentual e de forma distribuídas em todas as categorias.

Os professores com formação no ensino médio apresentam percentuais diferenciados conforme o tempo no magistério, assim o gráfico dos anos iniciais apresenta como indisciplina muito grave e grave as situações que interferem em sala de aula, enquanto os com tempo de 2 a 5 apresentam uma distribuição de percentuais em todas as escalas avaliativas. Infere-se que esses tipos de situações, dividem mais a opinião dos professores do segundo tempo e esses apresentam uma flexibilidade maior ao avaliar situação de sala de aula do que os que têm 0 a 2 anos de exercício no magistério.

Em síntese, os professores desta pesquisa consideram situações que interferem em sala de aula como muito grave e grave. Quando esses dados são comparados por formação verifica-se que há uma proximidade na avaliação dos professores do ensino médio às daqueles formados em pedagogia. Já em relação ao tempo a pedagogia de modo geral apresenta uma avaliação similar nos dois tempos, o que não acontece com as demais formações . Ressalta-se também, nos dados da Figura 2, que em todas as formações, com exceção dos professores formados em outras licenciaturas, os professores com 2 a 5 anos, ou seja em direção à estabilização na carreira, apresentam uma avaliação mais distribuída,

portanto mais flexível sobre o que seja indisciplina, do que as dos com o tempo de 0 a 2 anos. Isso pode significar que a formação específica para o magistério, quer no nível médio, quer no superior, pode influenciar na avaliação dos professores quanto à indisciplina.

Em relação às situações de depredação escolar os professores avaliaram da seguinte maneira, conforme a figura a abaixo:



**Figura 3 – Avaliação dos professores relativa às situações de depredação do ambiente escolar, conforme categorias de gravidade**

As duas situações (S31 e S9) que envolvem depredação do espaço escolar foram avaliadas no geral pelos professores de forma bastante distribuída conforme a gravidade.

A maior parte dos pedagogos com tempo de 0 a 2 anos avaliou a situação S31 como muito grave. Já a S9 foi avaliada de forma bem distribuída, como grave, pouco grave, depende e não disciplina. Os pedagogos com tempo de 2 a 5 anos avaliaram de forma mais flexível, comparecendo, portanto, percentuais em todas as categorias avaliativas.

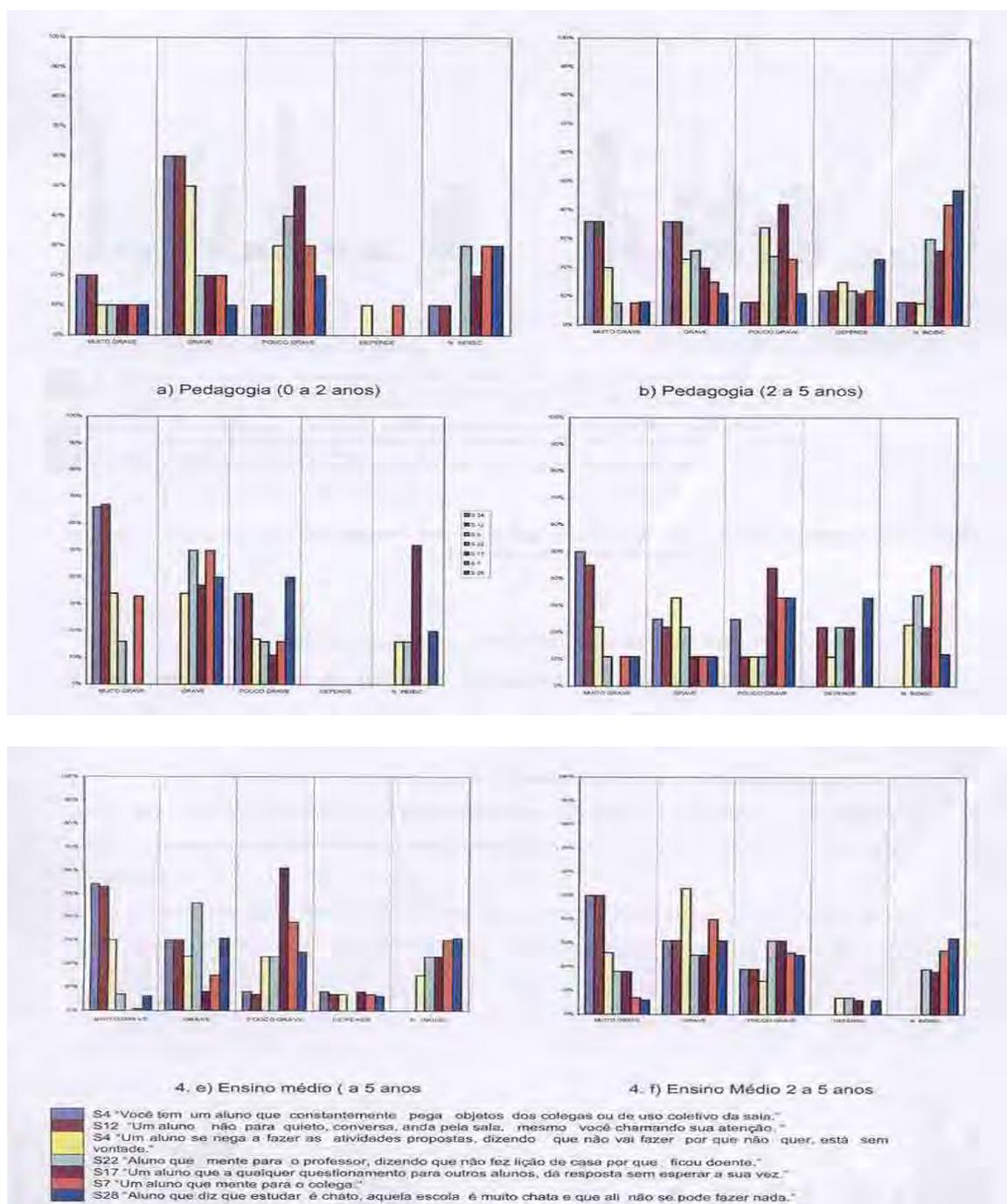
Em relação aos professores com formação em outras Licenciaturas, observa-se que, os professores que estão nos dois primeiros tempos de exercício no magistério têm uma opinião mais dividida sobre essas situações, classificando-as em muito grave e grave. Nota-se, também que os professores desse tempo avaliam de forma inversa cada uma das situações, isto é, na categoria muito grave a S9 recebe mais percentual de indicação, e o contrário acontece na categoria grave. Os licenciados com 2 a 5 anos na carreira avaliam de forma diferenciada essas situações, comparecendo em percentuais em todas as categorias avaliativas.

Quanto aos professores do Ensino médio, verifica-se no gráfico do que têm de 0 a 2 anos de experiência uma avaliação bastante distribuída, enquanto para o que têm de 2 a 5 anos, essa avaliação é mais concentrada nas categorias muito grave, grave e em seguida pouco grave.

De modo geral pode-se perceber que, em relação à depredação do espaço escolar o tempo de experiência constitui uma grande diferença intercurso, por outro lado observa-se uma similaridade entre-cursos, por exemplo: a avaliação dos professores do Ensino Médio com 2 a 5 anos é bem próxima à dos pedagogos com 0 a 2 anos, o inverso acontece com os de 0 a 2 anos, que apresentam uma avaliação semelhante à dos pedagogos

de 2 a 5 anos. Ressalta-se também que a depreciação não agrega opiniões, retratando um dissenso dos professores ao avaliá-las, embora se tratando de situações parecidas.

Ao se tratar de situações que envolvem características subjetivas dos alunos, os dados revelam o seguinte:



**Figura 4- Avaliação dos professores das situações relativas á características subjetivas do aluno, conforme categorias de gravidade**

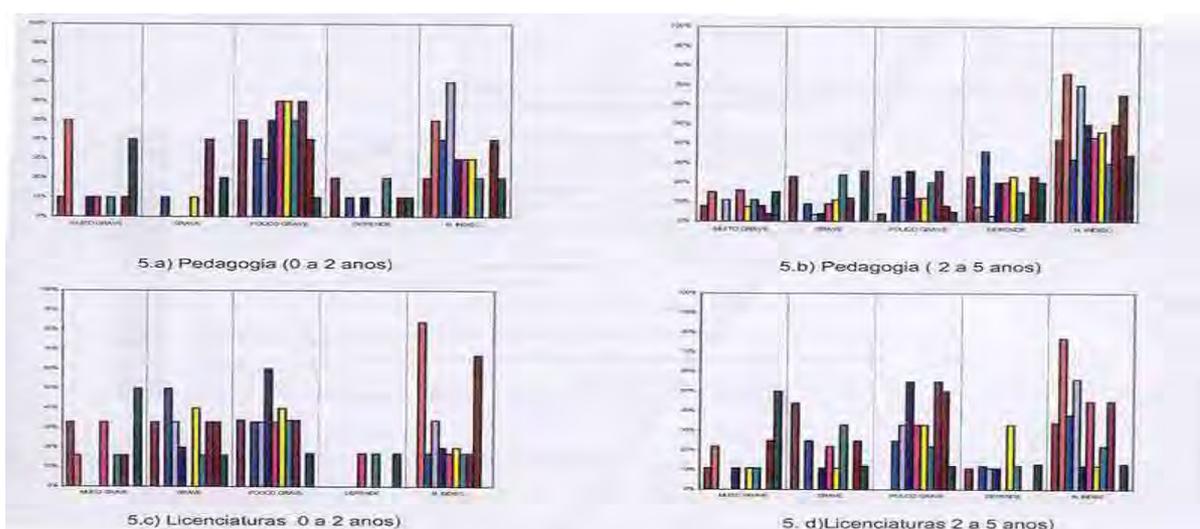
Os gráficos da Figura 4 mostram que as sete situações relativas á características subjetivas do aluno são avaliadas pelos professores de forma bastante heterogênea.

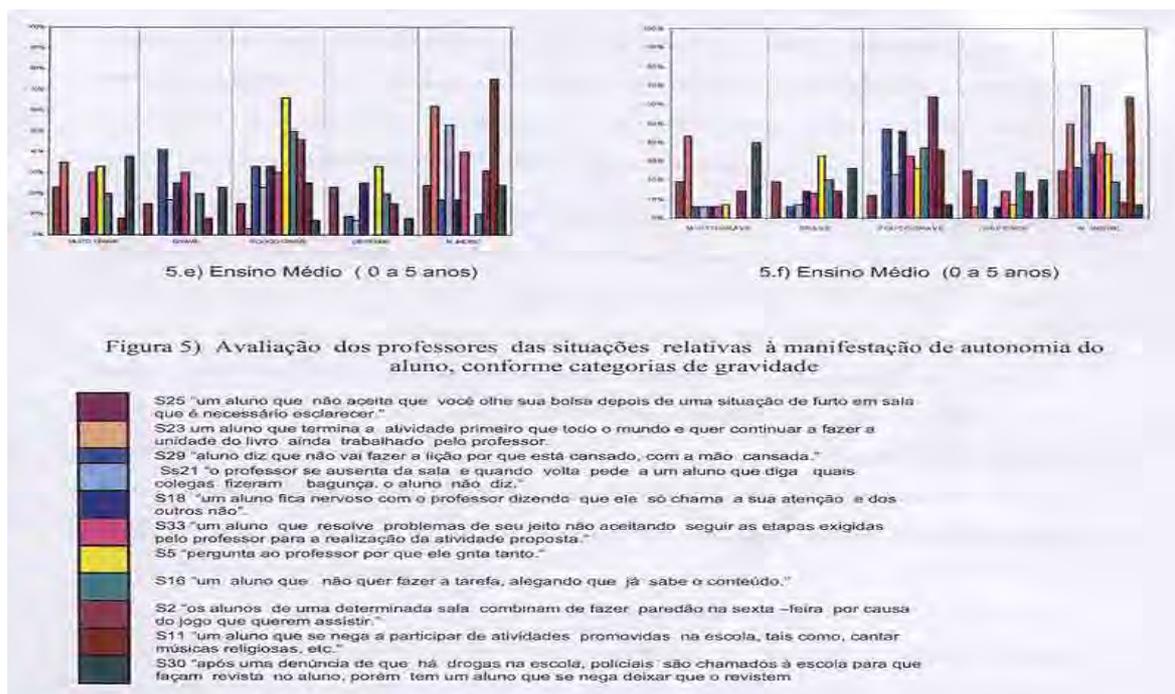
Os pedagogos com até 2 anos de experiência consideram mais essas situações como grave e pouco grave e os com 2 a 5 anos já as consideram mais como não indisciplina e em seguida como disciplina pouco grave.

Em relação aos professores formados em outras Licenciaturas com 0 a 2 anos, nota-se uma avaliação mais concentrada nas categorias muito grave, grave e pouco grave e menos na categoria de não indisciplina. Os de 2 a 5 anos avaliam de forma mais distribuída.

Quanto aos formados no Ensino Médio verifica-se que, para os professores com 0 a 2 anos e de 2 a 5 anos as características subjetivas do aluno são muito grave e grave.

Em relação a situações que retratam comportamentos em que o aluno questiona atitudes dos professores e discute determinados procedimentos, portanto ações que traduzem mais autonomia por parte do educando, obteve-se a seguinte avaliação, conforme mostra os gráficos da Figura 5, a seguir.





**Figura 5 – Avaliação dos professores das situações relativas à manifestação de autonomia do aluno, conforme categorias de gravidade**

A maioria dos professores considera as situações de manifestação de autonomia com não indisciplina, sendo visível nos gráficos da figura 5, que em todas as formações e tempos de exercício no magistério, há situações que foram avaliadas como não indisciplina e como indisciplina gravíssima, revelando algumas contradições. Assim, por exemplo: “um aluno que não quer fazer a tarefa, alegando que já sabe o conteúdo (S16), é para a maioria dos professores indisciplina gravíssima. Observa-se também que em todas as formações são os professores como 2 a 5 anos de tempo no magistério que avaliam tais situações como não indisciplina, enquanto que os de 0 a 2 anos apresentam uma avaliação mais heterogênea. No entanto, percebe-se que apenas na Pedagogia o aumento de experiência no magistério indica uma tendência mais acentuada em considerar comportamentos reveladores de indisciplina como autonomia. Esperava-se que as situações relativas à manifestação de autonomia, não apresentassem nenhuma indicações como indisciplina. Esse dado corrobora estudos de Araújo (1995) e Menin (1995), que apontam a falta de critérios na escola em relação ao que pode ser ou não, considerado indisciplina. Tal falta de reflexão tem

gerado muitos conflitos, principalmente entre professores e alunos, desencadeando injustiças e desencontros dentro da escola. Esses estudos também revelam que a indisciplina conforme apontada pelos professores é, na verdade, em grande parte manifestação de autonomia do aluno. Os dados desta pesquisa indica a mesma tendência entre os professores iniciantes, mostrando que, em termos de formação inicial e continuada pouco se reflete sobre a questão da indisciplina na sala de aula.

Em síntese, infere-se que os professores em início de carreira, consideram como indisciplina muito grave e grave os comportamentos agressivos e o que interferem na execução do seu trabalho em sala de aula. Por outro lado, não sentem como indisciplina comportamento que questionam suas atitudes enquanto professores. Tal avaliação representa diferenciada se comparada ao conceito de indisciplina relativo à concepção tradicional de escola, marcada pela centralidade do professor que define e decide sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja como autoridade inquestionada. Talvez, ao professor atual sejam colocadas formas de indisciplina tão diferenciadas, de um tempo histórico diferenciado, e tão graves que a concepção de indisciplina se tornou mais relativizada. Também, verificou-se que não há uma opinião homogênea em relação ao que não consideram como indisciplina, melhor dizendo, não há um percentual estatisticamente sustentável para caracterizar uma maioria. Da mesma forma há uma grande heterogeneidade nas avaliações referentes a comportamentos reveladores de autonomia dos alunos.

Dos resultados da avaliação das situações, conclui-se que, a formação e tempo de exercício no magistério significam variáveis influenciadoras nas representações do professor sobre o que é ou não indisciplina, sobretudo no caso da pedagogia. De modo geral, em relação à formação, aqueles que tem formação em pedagogia apresentam um percentual maior das situações classificadas como não indisciplina em relação aqueles sem essa formação.

### 5.2.5 As saídas para indisciplina na sala de aula e na escola segundo os professores em início de carreira

Como última indagação solicitou-se aos professores uma dissertação a parte do tema: “Você como professor e a indisciplina. Há saídas?”. O intuito era oferecer um espaço em que o professor pudesse propor alternativas que achassem viáveis para lidar com a questão da indisciplina. A pretensão era de oferecer um canal aberto para o professor se expressar mais livremente, já que o que se vê na maioria dos estudos sobre indisciplina, propostas que partem de sujeitos outros (pesquisadores, órgãos governamentais) que não o professor. Além disso, ainda desejava-se reservar um momento de reflexão sobre o tema, que permitisse esboçar de forma mais clara o quadro de representações sociais sobre a indisciplina. As respostas foram trabalhadas a partir de sucessivas leituras minuciosas, atentando para as saídas apontadas para a indisciplina, segundo as sugestões dos próprios professores. Assim, iniciou-se com a leitura flutuante do material. Pouco a pouco, mapearam-se os temas que emergiam da redação dos professores.

A Tabela 9, mostra a resposta geral à questão proposta, de forma positivo ou negativo.

**Tabela 9** Frequência e percentual de respostas frente às saídas para a indisciplina, por tipo de formação e de exercício no magistério.

	Pedagogia				Licenciaturas				Ensino Médio				TOTAL f %
	0-2 %	2 -5 %	n. r. %	total %	0-2 %	2 -5 %	n. r. %	total %	0-2 %	2 -5 %	n. r. %	total %	
SIM	8,2	25,9	1,2	<b>35,3</b>	5,9	9,4	2,4	<b>17,6</b>	14,1	15,3	2,4	<b>31,8</b>	<b>72</b>
NÃO	2,4	1,2	-	<b>3,5</b>	1,2	1,2	-	<b>2,4</b>	1,2	2,4	-	<b>3,5</b>	<b>8</b>
BRANCO	1,2	3,5	-	<b>4,7</b>	-	-	-	-	-	1,2	-	<b>1,2</b>	<b>5</b>
TOTAL	10 11,8	26 30,6	1 1,2	<b>37</b> <b>43,5</b>	6 7,1	9 10,6	2 2,4	<b>17</b> <b>20,0</b>	13 15,3	16 18,8	2 2,4	<b>31</b> <b>36,5</b>	<b>85</b> <b>100</b>

Observa-se, na Tabela 9, que dos 85 professores, a maioria (87%) respondeu que há saídas para a indisciplina. Apenas 9,4% acham que não e 5,9% deixaram em branco.

Independente da formação nota-se que grande maioria (84,7%) dos professores acredita haver saídas para indisciplina, sendo essa credibilidade pouco maior nas respostas dos professores com formação em Pedagogia (35,3%), quando comparados àqueles com formação no Ensino Médio (31,8%). O menor percentual (17,6%) foi manifestado nos formados em outras Licenciaturas. São poucos os que não crêem em saídas para a indisciplina. Essa descrença demonstra-se nas respostas dos pesquisados com formação Pedagogia, (com o tempo de 0 a 2 anos) e no Ensino Médio (professores com 2 a 5 anos). Já aqueles formação em Licenciaturas não apresentam diferenças.

Quanto às respostas em branco, nota-se que os formados em pedagogia deixaram em maiores percentuais de responder a essa questão (4,7%), sobretudo, entre os professores com tempo de 2 a 5 anos.

Ao verificar as categorias em relação ao tempo de magistério, observa-se que: os que tem 2 a 5 anos com formação em Pedagogia, responderam mais positivamente (5,9%) em relação às saídas, apresentando inclusive uma diferença percentual significativamente maior mais do que os com 0-2 anos (8,2%). Mesmo com uma diferença menor, o tempo também pareceu contribuir para as respostas dos licenciados, pois os que têm mais experiência (9,4%) apontaram haver mais saídas para a indisciplina do que os menos experientes (5,9%). Semelhante diferença não se observa nos professores formados no Ensino Médio. Inferimos que esse dado reafirma a insegurança dos momentos iniciais da docência, que faz com que o indivíduo localize mais em si a responsabilidade pelos problemas de sala de aula e vislumbre menos saídas.

Ao identificar as saídas, as respostas expressaram outros conteúdos que compunham um retrato que demarcava as várias causas ou motivos, responsáveis pela indisciplina. Dentro desse quadro, o professor justificava haver ou não as saídas.

O conteúdo expressivo possibilita classificar respostas se dividem em otimistas, pessimistas e relativistas. As segundas agrupam todas as que apontaram claramente não haver saídas. Dentre as otimistas, estão parte das afirmativas ou aquelas que atestam com vigor haver saídas, ou que as apontam sob certas condições, expressas na redação por “depende ou se”. Nessas respostas pode-se verificar que os professores sabem quais mudanças devem ser feitas, embora ainda estejam no plano ideal.

As categorias indicativas das causas e saídas para indisciplina apontadas, obtidas das respostas se dividiram em seis: ao professor; à família; ao aluno; à sociedade ao governo e; às políticas públicas.

A categoria **professor** agrupa respostas que relacionam as saídas e as causas da indisciplina em diferentes âmbitos:

- pedagógico: relacionado a aulas interessantes, atividades fora ou de acordo com a realidade da criança;
- formação continuada e inicial para lidar com os casos da indisciplina, como as que assinalavam que o professor deve “estar preparado para os diferentes casos de indisciplina, ou que não sabe lidar com a indisciplina, ou que fica perdido e não sabe como agir”;
- profissionalização e identidade: respostas que indicavam que o professor tem que desempenhar várias funções, que é muito cobrado, ou que não tem autonomia, que precisa ganhar mais autoridade;
- mudança sua atitude diante da indisciplina, como: mostrar quem dirige o trabalho na sala, respeitar o aluno, ter autoridade;

-âmbito relacional , como saber dialogar, conversar com a criança ou sala, ser paciente, afetivo e atencioso;

- postura investigativa do professor de sua experiência em sala de aula, pontuando que professor deve descobrir as causas da indisciplina e, até mesmo, ir experimentando alternativas e refletindo sobre as mesmas até resolver a questão.

A categoria **escola** abrangeu respostas que consideravam a escola como fator gerador da indisciplina devido à:

- falta de estrutura e desorganização: as respostas que se referiam a salas superlotadas;

-falta de equipamentos e materiais necessários, ainda foram contadas nessa escola pouco atraente.

Na categoria **família** foram agrupadas respostas relativas a:

- desestruturada/ que perdeu valores morais como as do tipo: está desestruturada, tem dificuldades, ou que a família atual tem problemas;

- não educa respostas que avaliam que a família não dá limites, não dá carinho e segurança, não orienta para o respeito mútuo, não faz a sua parte na educação dos filhos, não sabe lidar eles, não forma para a conduta moral, etc...;

- não participou, acompanha a vida escolar de seus filhos, respostas que pontuam a falta de participação da família na vida escolar do filho, que não colabora, ou que dificilmente ajuda.

Na categoria **aluno, as** respostas que apontam aspectos como:

- âmbito emocional/ motivacional: tem problemas emocionais e psicológicos, tem medo de errar, inseguro, carente, desinteressado;

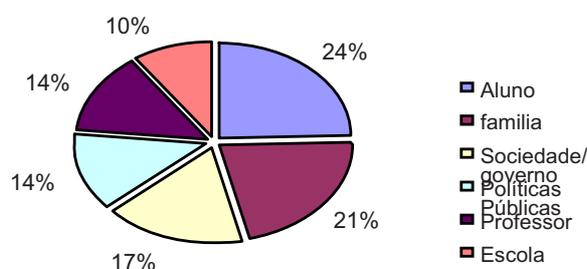
- âmbito atitudinal, relacionado a alunos agressivos, sem limites, só sabem os direitos e não os deveres, etc...
- causação social, são respostas que assinalaram que o aluno reproduz a agressividade de seu contexto (família, televisão e sociedade geral), ou ainda que vivem em situação econômica precária.

A categoria a **sociedade e o governo** envolveu respostas do tipo:

- desestruturada/ com problemas sócio econômicos como as respostas que citaram que a sociedade está indisciplinada, com valores invertidos, liberais;
- não investe/ apóia a educação foi citado o fato de que não há apoio para a educação por parte do governo.

Na categoria **Políticas Públicas**, as respostas se referiam às condições precárias oferecidas ao trabalho do professor; à progressão continuada, à desestruturação do sistema educacional e às leis que protegem o aluno.

A partir dessa categorização, obteve-se um quadro das respostas positivas e negativas quanto à questão das saídas para a indisciplina. Verificou-se nesse caso que, tanto os 8 professores que não apresentaram saídas para a indisciplina, como os 72 que o fizeram inicialmente, apontaram um quadro de condições adversas como motivadoras da indisciplina do aluno, conforme apresentado no gráfico a seguir:



**Gráfico 9: As causas da indisciplina do aluno segundo os professores Presidente Prudente-SP**

O Gráfico 9 apresenta os percentuais relacionados à cada uma das categorias obtidas, frente às 125 respostas dos professores quanto às causas da indisciplina na escola. Como se observa, tal manifestação indisciplina está associada primeiro aos alunos, corroborando causas de âmbito emocional e psicológico, atitudinal social, conforme exposto na redações abaixo:

*A cada ano que passa as crianças estão mais agressivas. Aham que tudo podem. O professor muitas vezes fica perdido e não cabe como agir.(P.5, Ensino Médio).*

*“Há saídas, pois de acordo com minha pouca experiência tenho percebido a extrema carência afetiva dessas crianças. Muitas vezes, uma boa conversa, carinho faz com que eles sintam confiança e carinho pelo professor, e assim, conquistamos um certo respeito que ajuda bastante a amenizar a indisciplina. Por traz de um aluno indisciplinado há todo um contexto social, afetivo que o rodeia e para solucionar para isto é preciso uma mudança social, educação, melhores condições de vida para as pessoas. Mas isto requer tempo e precisará da colaboração de cada um de nós. (P.13, Ensino Médio).*

O segundo maior percentual aponta respostas está a família. Esta segundo o professor não está preparada para educar esse aluno, porque não participa da vida escolar e não é cumpridora do seu papel, como bem ilustra a redação abaixo:

*“O professor precisa de ajuda, muitas vezes nos sentimos sozinhos para resolver os problemas, somos muito cobrados, mas não recebemos cooperação daqueles que lhe são responsáveis pelas crianças. A família, em muitos casos, já não tem o que fazer, não sabe lidar com seus filhos, não procuram ajudar e delegam a responsabilidade para a escola que empurra para o professor” (P.56, Ensino Médio).*

Em terceiro está a sociedade,

*“Enquanto o aluno souber que só reprova por faltas e não por notas, enquanto as escolas passarem a mão na cabeça dos alunos, não”.(P.63, Pedagogia).*

*Não há receitas prontas e isso todo mundo sabe, mas precisamos de auxílio dos pais, da direção e se for necessário o auxílio também da secretaria e dos especialistas profissionais em certas áreas: assistentes sociais, psicólogos... A indisciplina, muitas vezes, se dá*

*pela super proteção dos pais, por salas super lotadas... É preciso rever os conceitos!!! (P. 29, Ensino Médio).*

Chama atenção o fato de que os professores que se referem às Políticas Públicas indicam a questão da progressão continuada, expressando um certo ressentimento a em relação a ela. Outra questão problemática é a falta de condições melhores de trabalho a qual envolve classes superlotadas.

Já o professor e a escola aparecem com menores percentuais, ou seja, são apontados como pouco responsáveis pela indisciplina. Quanto àquele, destacam dificuldades de âmbito pedagógico como: “...o professor está perdido, não sabe como agir...”, e de âmbito identitário e profissional como “falta de condições de trabalho... e que o professor é muito cobrado”, ou seja, apontam uma falta de formação para lidar com a indisciplina, com bem expressam as respostas abaixo:

*“A cada ano que passa as crianças estão mais agressivas. Aham que tudo podem. O professor muitas vezes fica perdido e não sabe como agir”. (P.57, outras Licenciaturas).*

A atuação da escola é vista pelos professores como empecilho, devido à ampliação da sua função social (assistencialista, desempenho de múltiplas funções) e por se mostrar sem estrutura e desorganizada (classe superlotadas) ou ainda por não enfrentar realmente a indisciplina e não colaborar com o professor.

*Enquanto o aluno souber que só reprova por faltas e não por notas, enquanto as escolas passarem a mão na cabeça dos alunos, não. (P.63, Pedagogia).*

*“Sim. Com a reestruturação das instituições de ensino. Enquanto as classes continuarem superlotadas e nós professores sem condições físicas e materiais apropriadas para realizar um bom trabalho, o problema da indisciplina só vai piorar. As famílias também devem assumir o seu papel enquanto responsável pela educação de seus filhos. Limites e princípios devem vir de casa”. (P.59, Pedagogia)*



<b>Família</b>													
Deve se estruturar	-	0,5	-	0,5	-	-	-	-	-	0,5	-	0,5	2
Não participa, acompanha a vida escolar de seus filhos. educar/dar limites	0,5	1	-	1,5	1,5	1	-	2,5	1	1,5	-	2,5	1,0
	-	1,5	-	1,5	1	-	-	1	0,5	0,5	-	1	13
<b>Subtotal</b>	<b>0,5</b>	<b>3</b>		<b>3,5</b>	<b>2,5</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3,5</b>	<b>1,5</b>	<b>2,5</b>	<b>0,5</b>	<b>4,5</b>	<b>22</b>
<b>Políticas Públicas</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>0</b>	<b>3,5</b>	<b>11</b>
Atuação de especialistas	-	1	-	1	-	1,0-	-	-	1	1	-	2	8
Participação da secretaria da educação municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	0,5	3,9
Investir e apoiar a educação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
<b>Subtotal</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>0</b>	<b>3,5</b>	<b>11</b>
<b>Sociedade/ governo</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2,5</b>	<b>5,4</b>
Reestruturada/ dar condições sócio econômicas	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	0,5	4,4
Investir e apoiar a educação	-	-	-	-	0,5	0,5	-	1	1,5	0,5	-	2	3
<b>subtotal</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2,5</b>	<b>6</b>
<b>Aluno</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,5</b>	<b>-</b>	<b>0,5</b>	<b>3</b>
Ser responsabilizado pelos seus atos	1	-	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	0,5	1,5
<b>Total geral</b>	<b>18</b>	<b>66</b>	<b>3</b>	<b>87</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>78</b>	<b>205</b>
	<b>8,8</b>	<b>32,2</b>	<b>1,5</b>	<b>42,5</b>	<b>7,8</b>	<b>9,3</b>	<b>2,4</b>	<b>19,5</b>	<b>15,6</b>	<b>20,5</b>	<b>2</b>	<b>38,1</b>	<b>100</b>

Conforme a Tabela 10, as saídas para indisciplina apresentadas pelos professores desta pesquisa são relativas ao professor (65,9%), em segundo à escola (12,2%), em terceiro, à família (10,7%), em quarto às Políticas Públicas (5,4%), em quinto à sociedade e ao governo e, por fim, em quinto lugar relativas ao aluno (1,5%).

Em relação ao professor (65,9%), destacam-se as saídas de âmbito pedagógico (36,1%), seguida das de âmbito relacional (12,2%), as de mudança de atitude do professor em sala (6,8%), as relativas à postura investigativa do seu ofício (4,9%), à melhor formação (3,9%) à profissionalização (2,0%).

A escola (12,2%) é apresentada como segundo agente de solução para a indisciplina, na condição de promover a parceria com a família (4,4%), enfrentar de fato a indisciplina (3,4%), reduzir o número de suas funções (2,4%), estruturar-se e organizar-se (2,0%).

Em seguida, a família é responsabilizada como o terceiro elemento para solucionar a indisciplina, com 10,7% das respostas, na condição de que participe mais da vida escolar de seus filhos (6,3%), dê limites (3,4%), e ainda se estruture e se organize (1,0%).

As políticas públicas (5,4%), também, são citadas por esses professores, que assinalam que é preciso a presença de especialistas (3,9%), mais efetiva participação da Secretaria Municipal da Educação (0,5%), e maior investimento e apoio para a educação (3,0%). Com menores percentuais aparecem a sociedade e o governo (4,4%) e o aluno (1,5%).

Quanto à formação, aqueles com Pedagogia citam mais os professores, seguidos dos com Formação no Ensino Médio. Independente da formação todos apostam no professor, principalmente, na sua competência pedagógica.

Já quanto ao tempo de experiência no magistério, a crença no papel do professor aumenta com o tempo de magistério. Dado que reafirma os resultados e estudos que analisam o professor no início da carreira

Em síntese, as saídas para a indisciplina são vislumbradas pelo professor em início de carreira do município de Presidente Prudente, no ambiente de sala de aula: na atividades didáticos – pedagógicos, na relação professor-aluno, na mudança de atitude frente ao aluno. Elege como principal agente de saídas o professor. Em segundo lugar, responsabilizam a escola, que deve redefinir seu papel, enfrentar a indisciplina estruturar-se estabelecer parcerias com a família. Semelhantes urgências também se aplicam à família, quando essa participar da vida escolar e desempenhar seu papel de educadora.

As respostas permitem concluir que o professor iniciante, chama para si a responsabilidade para resolver questão de indisciplina, embora se veja como menos responsável pela sua causa, como se observa comparando os percentuais das categorias apontadas na Tabela 11, as causas (gráfico 9) e das saídas.

**Tabela 11 – Comparação das frequências e percentuais dos totais das causas e saídas para a indisciplina em sala de aula, segundo os professores em início de carreira do município de Presidente Prudente - SP.**

Causas		Total		Saídas	Total	
		f	%		F	%
1	Aluno	31	24,8	Professor	135	65,9
2	Família	27	21,6	Escola	25	12,2
3	Sociedade/ governo	21	16,8	Família	22	10,7
4	Políticas Públicas	17	13,6	Políticas Públicas	11	5,4
5	Professor	17	13,6	Sociedade/ governo	4	4,4
6	Escola	12	9,6	Aluno	3	1,5
Total		<b>125</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

As respostas indicam uma representação contraditória sobre os agentes que podem enfrentar a indisciplina.

Como se mostrou anteriormente, embora o aluno e a família sejam os maiores responsáveis, na visão dos professores está neles a solução do problema. No caso da família, mais explicitamente, por esta não “querer”, ou delegar a sua responsabilidade à escola e ao professor. Dessa forma, este vê perspectivas de saídas dentro do ambiente escolar, principalmente a partir da atuação do professor.

De modo geral, as respostas dos professores demonstraram que a solução para a indisciplina está condicionada a outros fatores, que não estão dissociados entre si. Melhor dizendo, as causas e as soluções apresentadas representam um conjunto de fatores influenciadores, que exigem, uma análise de diferentes frentes, seja psicológica, institucional ou social. A resposta do professor a seguir, demonstra -se ilustrativa:

*“Acredito que há saídas para esse problema, mas seria necessário rever toda a estrutura familiar, escolar e didática do professor. É necessário rever conceitos e adquirir novos conhecimentos em torno da aprendizagem nos dias atuais”.*(ind\_58, 0 a 5 anos de experiência).

Nas respostas, seja apontando causas ou saídas, a maioria dos professores apresenta uma complexidade intrínseca à questão da indisciplina, afirmando a participação de vários fatores, embora apostem como saída a parceria entre professor, escola e família.

### **5.3 Discussão dos resultados: Construindo sentidos, tecendo significados desvelados sobre o que sentem, pensam e sabem os professores em início de carreira sobre a indisciplina em sala de aula.**

Em síntese, na perspectiva dos professores em início de carreira há diferentes dimensões do fenômeno da indisciplina em sala de aula/ escola. Esse dado é evidente em todos os momentos do questionário, nas análises empreendidas sobre as respostas.

Para tanto, é fundamental resgatar nesta síntese, as representações sociais dos professores sobre a indisciplina e, em seguida o papel da formação inicial.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que os termos associados a à definição de indisciplina foram em número restrito, o que não se aplicou à explicação das suas causas, expressas na diversidade de palavras.

A definição “**a falta de limite**” parece melhor expressar a representação desses professores sobre indisciplina. O fator motivador representa-se, no fato de a família não ocupar o papel de educadora moral. De acordo com os professores, ela não desempenha esse papel, porque não sabe fazê-lo ou porque não o quer. Outra causa, evidenciada nas respostas, para a falta de limites do aluno é o lugar ocupado pela criança na sociedade atual. Essa contingência dá as crianças o privilégio de fazerem o que querem, de não respeitarem limites.

Assim, é possível inferir que a família funcionaria como uma reprodução do conhecimento do senso comum, segundo o qual a educação vem de casa.

*Acredito que tenham saídas, mas é um longo caminho a ser seguido. É preciso principalmente muito apoio por parte das famílias, que precisam se conscientizar sobre a necessidade de trabalhar com seus filhos a questão dos limites. (P-40, 2 a 5 anos de experiência)*

*Para indisciplina em sala de aula há saídas, mas o problema não está apenas na escola, é necessário ter apoio dos pais ou outros*

*familiares, pois questão de disciplina quem tem que dar são os pais, em primeiro lugar, desde que os filhos nascem. É necessário dizer o não para a criança e sustentar esse não. A educação, a disciplina, em primeiro lugar cabe aos pais e em segundo momento à escola, mas a criança quando chega na escola já tem uma concepção formada, o que ela faz na escola é o mesmo que faz em casa, reproduz o mesmo. É necessário trabalho de união entre a escola e a família, para trabalhar juntos a disciplina, pois não adianta o trabalho apenas na escola, com regras, pois se aplica aqui e não em casa, então o trabalho fica parado. (P.-20, 0-2 anos de experiência)*

Essa idéia pode indicar que, se os pais não “educam” moralmente os seus filhos, resta à escola e ao professor assumirem essa função para si. Tal postura remete aos princípios de educação durkeiminiana, segundo a qual função social da escola é a formação moral das crianças, já que essas serão a futura sociedade.

Em relação **ao aluno**, as respostas dadas para a falta de limite associam-se a problemas de ordem psicológica e emocional, cujas explicações parecem expressar uma psicologização da criança, revelando nessa explicação uma determinada condescendência que o adulto deve ter com os comportamentos da criança. Por outro lado, implicitamente identifica-se uma queixa sobre os poderes que a criança adquiriu, seja pelas novas tendências pedagógicas, seja pelas mudanças das políticas educacionais, como a que instituiu a progressão continuada, por exemplo, criando um contexto que, na visão do professor superprotege a criança. Ainda que a progressão seja uma política educacional de nossos tempos, a queixa do professor, mesmo que novos na carreira, expressa um saudosismo da escola que podia reprovar o aluno. Esse sentimento tem seu ponto de emissão na experiência do professor, enquanto aluno.

As explicações relativas **ao professor** apontam questões da docência, de âmbito identitário, didático pedagógico e formativo.

Nesse sentido, a indisciplina do aluno significa uma ameaça e, ao mesmo tempo, potencializadora da identidade docente. Ou seja, implicitamente para o profissional

iniciante que ser competente é dar conta da indisciplina, idéia destacada principalmente quando afirmam que ela é causada pela falta de autoridade do professor.

De modo geral, a indisciplina é avaliada pelos participantes desta pesquisa sob diferentes perspectivas, que serão problematizadas neste capítulo. Os dados sugerem que os professores ao se posicionarem frente às questões, relativas à indisciplina orientaram-se por diferentes perspectivas, entre as quais destacam-se três: **a didático pedagógica, a ético-moral e a individualista psicologizante.**

Na perspectiva didático-pedagógica a indisciplina é considerada pelos docentes como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Ela representa um obstáculo por derivar de falhas técnicas pedagógicas do professor, como aulas desinteressantes, ao mesmo tempo, configura um elemento mobilizador de mudanças técnico-pedagógicas. Essas concepções evidenciam-se tanto nas atribuições das causas, como nas saídas para a indisciplina, atribuindo quer uma dimensão positiva, como negativa.

No que tange a **perspectiva ético moral**, são correlacionados aspectos definidores da indisciplina como: a falta de limite e o desrespeito às regras, dos direitos do outro, bem como o afrontamento à autoridade do professor.

Foi possível perceber no campo representacional poucos termos para definir indisciplina, dos quais se destacam a falta de limite e o desrespeito à regras. Esses foram demonstradores do repertório dos professores com 0 a 2 anos, como de 2 a 5 anos, nos três tipos de formação acadêmica.

De La Taille (1998) ao problematizar a questão do limite como uma metáfora correntemente utilizada nos dias atuais, sobretudo no discurso educacional sobre a pecha que tudo é falta de limite, mostra-nos essa palavra carrega em si três dimensões para: para garantir a intimidade pessoal, para identificar desafios a serem transpostos, para

atingir a maturidade, para buscar a excelência, para respeitar uma fronteira e ou ainda para preservar o bem-estar pessoal e o bem estar do outro.

De modo geral, a falta de limite do aluno e o desrespeito às regras são interpretados pelos professores como decorrentes da omissão da família como educadora do caráter moral da criança. A outra causa vai na direção de uma sociedade em crise de valores e de uma escola omissa quanto à promoção de um trabalho com regras e exigências do cumprimento das mesmas. Acrescente-se, ainda, a implementação de políticas públicas que segundo eles só beneficiam o aluno e desautorizam os professores.

Em conseqüência, as soluções apresentadas na perspectiva ético-moral pelos professores são ações como resgate da autoridade docente, de forma que esta possa impor sua autoridade e o trabalho com regras, seja de forma mais dialógica, seja por meio da imposição pelo professor das regras acordadas no grupo.

A questão do limite remete a dimensão valorativa da indisciplina pautada numa ética e moral como produto das relações de uma dada época e cultura. Nessa direção, é pertinente observar que estamos vivendo em um período de transição de relações mais autoritárias para mais democráticas. Num período de contradições e tensões, os conflitos estão presentes no modelo educacional, já que a escola não é uma ilha isolada da sociedade.

Uma terceira perspectiva que se sobressaiu nas respostas dos professores relaciona-se aos **aspectos individualistas e psicologizantes** que estes utilizam para justificar a ocorrência da indisciplina do aluno ou para propor para essa causa soluções.

Para os profissionais pesquisados, o comportamento dos alunos, representa uma conseqüência da educação familiar, ou dos modelos da sociedade atual com os da TV, por exemplo.

Para Longarezi (2001), as explicações ao comportamento indisciplinado que sempre partem da pessoa (aluno), tem como base variáveis psicológicas e contextuais que

motivam o comportamento. Portanto, de âmbito motivacional e emocional, o aluno como vítima ou como vitimizador é colocado no centro das causas ou das saídas para a indisciplina.

Das três perspectivas identificadas na compreensão que os professores participantes têm sobre a indisciplina, a perspectiva didático pedagógico destaca-se, principalmente, no que concerne às soluções.

Tal esforço inclusive recebeu mais indicações que as demais. Esse dado sugere que o professor em início de carreira sente-se mais bem instrumentado, ou com argumentos baseado nos saberes técnico pedagógicos do que no de dimensão ético moral, por exemplo.

### **5.3.1 - Representações Sociais Sobre Indisciplina em Sala de Aula dos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a Formação Inicial**

A noção de Representação Social (Moscovici, 1976, 2003; Jodelet, 2001), representa uma forma particular de conhecimento ou saber do senso comum. É constituída por informações, cognição, ideologias, normas, valores, crenças, atitudes, opiniões, imagens que são organizadas sob a aparência de um saber sobre a realidade. Esse conhecimento é gerado socialmente. Embora o indivíduo tenha um papel ativo na produção dos conhecimento

[...] ele toma por base modelos de pensamento e elementos descritivos, simbólicos e normativos que circulam, através da conversação no campo social em que ele está inserido. Esses elementos se organizam como uma espécie de saber que orienta suas condutas e suas comunicações sociais. (MAZZOTTI, 2004)

Portanto, as representações sociais são ao mesmo tempo, o produto e o processo dos saberes sobre a realidade com objetivos práticos de interação e de garantia da identidade do grupo.

A pesquisa empreendida limitou-se a identificar o conteúdo das Representações Sociais dos professores. A partir de seu levantamento realizou-se sua análise e foram propostas algumas inferências sobre os processos pelos quais ele foi produzido. A pesquisa desenvolveu-se em várias etapas: uma delas constitui o processo imediato- em que o indivíduo respondeu ao questionário; quanto ao processo constituído- pela história pessoal de cada professor considerando tanto a formação social, como a acadêmica e a profissional, as relações vivenciadas pelo professor na prática de sua função. Nesse sentido, estudo representa uma tentativa de aproximação em relação às Representações Sociais dos professores quanto à indisciplina.

Conforme Moscovici (1976, 2003), as Representações Sociais, enquanto modalidades particulares de conhecimento prático que orientam a ação, são produzidas, “provocadas” quando o indivíduo se depara com um objeto desconhecido, que se faz urgente dominar, já que é ameaçador. Considerando-se a indisciplina como esse objeto, embora não tão estranho à realidade das escolas, ela tem se tornado uma grande ameaça para a construção profissional do professor que inicia a carreira, como pontua a literatura sobre o tema.

Inferre-se dos dados levantados nesta pesquisa as Representações Sociais do professor em início de carreira sobre a indisciplina foram erigidas por dois tipos de informações e formações, evidenciando pontos de ancoragens ambivalentes: um mais tradicional e outro mais crítico e reflexivo.

O ponto de vista tradicional, concebe a indisciplina associada, principalmente, a limites dados por uma figura adulta, configurando, portanto uma concepção autoritária, e a atribuição da responsabilidade à família e ao aluno. Ao identificar a família com principal responsável pela indisciplina, ancora-se tal idéia na visão que essa é a única responsável pela formação do caráter, como se a família tivesse poderes irrestritos sobre a criança e não o se exercesse por negligência ou por ignorância. É também tradicional quando coloca a escola como capaz educar a criança moralizá-la, o que indica ancoragem nos princípios modernos, ou seja, nos pressupostos dos fundadores da escola republicana, que defendiam ideais burgueses de escola, calcados no princípio de “civilizar”, moralmente, a população de bárbaros (CAMBI, 1999; BUFFA, 2001).

Por que essas idéias tão refutadas pela pedagogia atual, aparecem na representação desses professores, muitos recém-formados? A leitura dos dados sugerem que esse conhecimento é produto das informações que circulam no cotidiano do professor, ou seja, a escola funciona para o professor que inicia sua carreira um espaço privilegiado de

socialização. Nesse espaço o professor se depara com exigências de todos os lados, da direção, da coordenação pedagógica, dos pais dos alunos, dos demais professores, as quais traduzem o processo de enquadramento do novo membro na cultura escolar. Por outro lado, se é pertinente a hipótese dos poderes formativos da vivência na escola, é funcional também pontuar que o curso de formação não se mostra um referencial que permanece no decorrer da carreira, sendo substituído por outros, que, às vezes, embora, mais antidemocráticos, mostram-se mais eficazes, enquanto respostas para a prática.(VEEMAN,1983)

Está, também, presente nas Representações dos professores dessa pesquisa uma postura mais crítica, sobretudo quando apontam como causa da indisciplina a postura do professor, principalmente quando as aulas são desinteressantes. Ou quando apontam que a escola tem refletido pouco sobre a questão, incorrendo em erros ou deixando-se confundir ao desempenhar um papel que não é seu. Essas idéias parecem ancoradas em tendências mais progressistas, podendo revelar a influência do curso de formação inicial na estrutura dessa representação.

No entanto, se são progressistas e mais reflexivas, há que se ressaltar que pouco contribuem para o professor intervir na realidade que a ele se apresenta. Fica claro que o professor acredita, ingenuamente que os saberes metodológicos são capazes de dar solução para a indisciplina, atribuindo assim um valor supremo à competência metodológica. Essa é uma representação possivelmente construída pelos curso de formação inicial, quando trabalham a questão metodológica abstraída da realidade da escola atual e do aluno real, como, também quando, desprivilegiam-se conteúdos de âmbito relacional, ético e moral, tão importantes na competência docente.

Os saberes veiculados pelos cursos de formação que refletem as tendências pedagógicas centradas no aluno e, que nas últimas décadas têm ganhado força no ideário

pedagógico, tem gerado várias distorções como bem pontuam, Silva, (2004) e Teixeira (2003), La Taille (1996) Veemam (1983).

De acordo com Veemam (1983), as teorias psicológicas, principalmente as desenvolvimentistas, devem ser complementadas pela teoria da socialização, sem o que os professores ao saírem dos cursos de formação estarão despreparados para compreender a realidade escolar que vão assumir.

Segundo esse autor,

Os programas de formação de professor, possivelmente desde seu princípio, têm sido dominados por considerações psicológicas enfatizando o desenvolvimento humano, aprendizagem e métodos de ensino; eles desprezaram fenômenos sociológicos, antropológicos e culturais, e especialmente o funcionamento real da escola como sistema social dentro de um contexto cultural mais amplo [...] (1983 p.24).

Essa tendência pedagógica centra-se na criança como ser diferenciado do adulto, inocente e em desenvolvimento, forjando uma pedagogia diferenciada, voltada para a acriança. A nova pedagogia, não tão nova assim, de modo geral foi guiada pelo construtivismo e passou a subsidiar as crenças e os currículos de formação e pode ser responsável pela representação dos professores sobre a supremacia dos aspectos metodológicos como saída à indisciplina.

No bojo dessa tendência estão as mudanças sócio-culturais dos últimos séculos (séc. XIX séc. XX) caracterizados por grandes transformações sócio-culturais que deflagraram novas formas de ser e de viver das instituições sociais tradicionais como a escola e a família, impondo-lhes novos papéis. São formas, por exemplo, que põem em xeque o professor medieval e o da era moderna (Comênius). Tais alterações significativas como abordadas nos capítulos iniciais desta pesquisa, exigem novas formas de se relacionar com o aluno, que embora claras no plano das idéias, são difíceis de executar na prática, já que para se efetivarem nesse plano, desafiam um sistema já estruturado na forma de sentir e viver dos sujeitos.

Se do ponto de vista das idéias, a escola tem passado por bruscas transformações, o mesmo não se aplica ao âmbito das práticas. Muitos estudos têm verificado que o cotidiano escolar é pouco permeável às novas ondas pedagógicas, o que tem gerado sérios conflitos.

Assim, observa-se na escola um currículo oculto, uma cultura prática que informa e forma os professores. Essa cultura é formada principalmente pelas normas, valores, e crenças que se vinculam às formas mais tradicionais da escola, haja vista que em se tratando de família e de educação familiar, podemos observar que o professor tem como forte referencial a sua experiência enquanto aluno como, aponta Tardif.

Pesquisas têm revelado que no embate entre os saberes da experiência e os acadêmicos, os últimos tem se sobressaído em detrimento dos primeiros. (INFORÇATO, 1995, VEEMAN, 1983 entre outros). Não defendendo supremacia de um saber sobre o outro, verifica-se que os cursos de formação não têm valorizado os saberes da experiência, como bem coloca Garrido (1995), seja como aluno, seja como pessoa, que é social e psicológica. Geralmente os cursos partem de um sujeito epistêmico, que, por ser adulto dotado intelectual e moralmente de esquemas mentais superiores, resta ao curso só apresentar, informar os conceitos que compõem a área de conhecimento acadêmico. Conforme Sarmiento (2005) a escola deve ver a criança para além do aluno. Em nossa pesquisa, parafraseando esse sociólogo, defende-se que o curso de formação inicial deve ver a pessoa, o adulto, para além do profissional em formação.

Ressalte-se ainda que os próprios professores consideram-se pouco preparados didática e pedagogicamente para enfrentar a indisciplina. Será que um repertório didático pedagógico (atividades interessantes, diversificadas) é suficiente trabalhar a questão da indisciplina em sala de aula?

Estudiosos das questões relativas à indisciplina (KOHLBERG apud, FREITAG 1992; ARAÚJO, 1995; MENIN, 2000, DE LA TAILLE, 2000, entre outros) na escola, têm revelado que a questão não se esgota somente na habilidade metodológica do professor, mas requer também habilidade ética, moral, afetiva, para trabalhar com a questão, bem como o reconhecimento dos condicionantes sócio-históricos e culturais, nos quais o aluno e a escola estão inseridos.

Os resultados desta pesquisa nos remetem a questões importantes sobre os saberes e competências do professor, bem como sobre o perfil de formação que deve balizar os cursos de formação inicial. Quando se tem claro quais os parâmetros necessários para o professor que correspondem às expectativas do mundo atual, quando é consensual a importância da sua participação como co-autor dessas mudanças, numa perspectiva construtivista, é inevitável perguntar: Como viabilizar tais mudanças, em se tratando do curso de formação inicial? Que tipo de cursos oferecer? Onde se dará esta formação e como se dará? Os delineamentos políticos e acadêmicos são claros em apontar qual professor é necessário, embora paradoxalmente, seja problemático pensar como viabilizar sua formação. Por quê?

A formação do professor, como bem pontua Canário (1997), corresponde

[...] a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas formas de aprender. (p.12)

Considerando a formação inicial uma etapa necessária da aprendizagem profissional docente, é de crucial importância que se reflita sobre como otimizá-la, já que as pesquisas apontam a ineficiência na formação de profissionais competentes para as demandas do século XXI.

Em se tratando do professor iniciante, vários estudos (CAVACO, 1995, NÓVOA, 1992, 2000; GARCIA, 1992, GÓMEZ, 1992, ESTEVES, 1992) têm constatado que boa parte de seus dilemas e dificuldades é oriunda da formação frágil que lhe é oferecida.

A formação inicial dos professores com base nos documentos da UNESCO (1984) deve abranger as seguintes áreas:

- a) estudos gerais;
- b) estudo dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas;
- a) estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino; /.
- b) prática do ensino e das atividades para escolares sob direção de professores plenamente qualificados (p. 40)

Complementando as recomendações do que deve constituir a base da formação de professores, o Conselho da Europa de 1987 reforçou esses princípios, pontuando que a formação inicial deve estar atenta aos seguintes aspectos:

- a) Aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipe e na relação com os pais;
- b) Prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento;
- c) Domínio dos conteúdos disciplinares e de preparação didática;
- d) Reflexão sobre os valores e a sua transmissão.

Ainda segundo esta resolução a formação inicial deve:

- incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;
- prepará-los para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola perante a massa informativa disponível;
- incidir num mínimo de conhecimento relativo à “investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia, às dimensões europeia e mundial, à educação relativa à saúde e à segurança (idem, p. 40-41)”.

Se, por um lado se tem clareza do conteúdo, estrutura e objetivos básicos da formação inicial, demonstra-se insegurança em viabilizá-los.

Na opinião de Esteves e Rodrigues (1992)

A complexidade se dá pela natureza dupla da formação inicial que compõe-se dos seguintes aspectos: “a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação acadêmica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didática”.(p.42)

A dupla formação segundo esses autores, exige que se analise algumas questões complexas nas suas resoluções referentes a: conciliar na formação inicial a formação dos conteúdos a serem ensinados com a formação profissional, baseando-se na especificidade da prática docente; envolver de forma congruente a participação conjunta de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da ação docente; articular formação inicial e o seu natural e permanente desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor.

Acrescente-se a profissionalização, porque se hoje se pretende uma formação profissional, é preciso.

fazê-la sair do quadro das atividades intuitivas e artesanais em que tradicionalmente tem estado inserida, e dotá-la de um quadro teórico de conjunto em que fundante cientificamente a intervenção profissional, é uma ambição, mas também um imperativo social, pois... A implementação de uma verdadeira formação profissional é uma medida fundamental no sentido do reconhecimento da profissão do professor. (ESTEVEES E RODRIGUES, 1995, p.42).

A exigência desta formação dupla (teórica-prática), de natureza complexa, reafirma uma questão nodal, em se tratando da formação inicial, que é a da presença do paradigma do racionalismo técnico. De acordo com Shön (1983,1987), Carvalho (1999), o currículo que forma os professores na universidade constitui-se de disciplinas fragmentadas, imperando a desarticulação entre a teoria e a prática, a dicotomia entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho conduzido nas escolas e derivam do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor.

Nesse modelo:

[...] as práticas docentes como ciências aplicadas, decorrem da teoria e prática tem sentido único e não dialógico. A escola e o saber aí ministrados não constituem o objeto privilegiado de estudo do pesquisador. Essa postura traz como corolário o desprestígio da profissão de professor, confinados a ser mero executor de propostas desenvolvidas por especialistas, mero consumidor de pesquisas e de políticas definidas de cima para baixo.(GARRIDO e CARVALHO, 1999, p. 150).

Em conseqüência, esta pesquisa tem presente suas sugestões a partir das reflexões desenvolvidas no tópico a seguir.

### **5.3.1.1 Do racionalismo impregnado na maneira de ser e pensar e agir ao racionalismo prático presente nos discursos: uma subversão necessária.**

A formação, dos Professores-alvo da pesquisa pode ser enfocada sob dois aspectos: quanto à formação acadêmica, trata-se de uma formação recente, significando uma formação tendencialmente baseada em pressupostos teóricos metodológicos defendidos pela escola nova, nos quais se destacam os apregoados pelas teorias ditas construtivistas e sóciointeracionistas. Consideradas as distorções que se fazem desses referenciais, pode-se inferir que a característica marcante desta forma é a preocupação com um aluno, descontextualizado socialmente. Além disso “métodos considerados adequados” para a promoção da aprendizagem, são meros modelos e enquanto tais não podem aplicados à realidade, já que não dão conta de todos os aspectos da mesma, como bem pontuou Sarmiento.

Pode-se falar de aluno descontextualizado, já que os condicionantes sócio culturais, políticos e econômicos não são percebidos como variáveis importantes no tipo de aluno da escola de hoje e, em decorrência dessa perspectiva, brada-se que um método eficaz faz com que qualquer aluno aprenda, porque todos são capazes de aprender.

Historicamente, a formação de professores é inspirada na estrutura de primeiro saber para depois aplicar”. O que se identificam nos cursos de formação inicial é um culto à teorização vazia e modelizante, por meio de um conjunto de disciplinas isoladas e cristalizadas.

O consenso por parte dos pesquisadores sobre a importância de se mudar o modelo que forma professores, para a formação reflexiva, vem sendo defendido desde a década de 90.

As mudanças também na universidade, no entanto, acontecem a passos lentos. Por quê? O que acontece com as instituições que têm como signo de identidade o novo, a mudança? E que muitas vezes balizam os argumentos que culpabilizam o professor da crise educacional. Por que será, como pontua Nóvoa (2002), que presenciamos na universidade, também, um excesso de discursos? A constatação irrefutável seria, talvez, que a universidade pública está em crise. Boa parte dela sucumbida aos ditames mercantilescos, vendida, como a educação em geral. Outra observação possível é que os referenciais do racionalismo técnico estão impregnados, embora, negados muitas vezes pela universidades professores, diretores. A hipótese é que o discurso predominante do racionalismo prático tem dificuldade em superar o modelo tradicional, por que ele o escamoteia. Assim, o racionalismo prático está presente no discurso, o técnico nas ações e gestos, no currículo – do curso de professores.

Uma pergunta que se faz é: Qual é a identidade do curso de formação? São cursos de formação de professores ou são cursos que reproduzem sínteses das pesquisas dos professores, como pontua Perrenoud (2002). Uma outra questão a se pensar é que os cursos de formação inicial devem definir prioridades e não abranger um pouco de tudo. Devem valorizar o ponto de vista do iniciante, fundamentar análises em situações conflitivas reais presentes na prática, não ignorando sua angústia e a sua falta de experiência, fatores que os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros.

Enfim, as observações anteriores não devem ser motivo de derrota ou desilusão, mas sim devem, acenar com a possibilidade de saber por onde se deve começar a desmontar o racionalismo técnico impregnado, investigando as concepções das pessoas, deixando-as falar de suas crenças, sem censuras, deixando fluir suas representações. Desenvolver pesquisas como a aqui relatada permite bater à porta do curso de formação e dizer onde se pensa estar o erro. A intenção não é de apontar culpados, assim como foi feito, principalmente, com os professores do ensino fundamental. Essa pesquisa representa pretensiosamente, a pessoa do professor da escola pública que quer participar do diálogo, forçando uma parceria neste intrigante e complexo desafio de fazer do novo uma realidade.

As reflexões até agora realizadas, permitem identificar que a indisciplina é tema nodal que une mal-estar docente em início de carreira, às expectativas da realidade escolar sobre esse professor, apontando problemas na estrutura dos cursos de formação inicial. A hipótese é que boa parte desses problemas se dá por um tipo de saber idealizado, por uma representação idealizada da escola e do aluno cuja origem está nos cursos de formação inicial.

É como se houvesse a seguinte sentença: os professores em início de carreira devem passar por muitos problemas, entre os quais destaca-se a questão da indisciplina, pois faz parte do aprendizado do ser professor. No entanto, se embora saiba que a docência não é uma profissão canônica, como a do advogado, por exemplo, sabe-se que boa parte desse saber é atingido pela experiência. No entanto é evidente que a formação acadêmica tem um papel a desempenhar, embora não o efetivo.

Neste momento, são pertinentes as indagações: que papel deve desempenhar a formação acadêmica, que tipo de saberes são exigidos para lidar com a indisciplina? Que tipo de saberes tem o professor em início de carreira para esse desafio. Até que ponto esses saberes são objeto de reflexão na formação inicial?

A questão da indisciplina no espaço escolar exige o olhar atento do adulto, além do professor ou do estudante das licenciaturas. Estes como seres que vivem numa cultura, para além dos muros universitários. Ela é a que mais forma, podendo em certa medida ser fator de alienação.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas dos professores indicam que a indisciplina como desafiadora dos saberes da docência. Sentida como um problema que compete ao professor resolver dentro da sala de aula. Além disso, a indisciplina testa a competência, ou seja, é um termômetro do aperfeiçoamento do professor, em sala de aula.

A questão da indisciplina, ao mesmo tempo em que confere grau de habilidade ao professor, visto que sua solução ou inexistência em sala de aula ratifica saberes profissionais legítima assim sua identidade, pode abalar seu valor, já que aqueles que não são capazes de achar resposta para esse problema podem sucumbir.

Esse dado, por um lado mostra que o manejo de sala aula é singular e constitui a especificidade da docência. Por outro lado representa um que não pode ser ensinado e como tal o professor não pode aprender diretamente, o que fortalece sua sensação de fracasso.

As respostas indicam que a indisciplina desafia os saberes da docência. Representa como um problema que compete ao professor resolver dentro da sala de aula, pois possibilita uma investigação sobre sua própria prática, sendo até um estímulo para que isso aconteça. A indisciplina testa a competência, ou seja, é um termômetro do desenvolvimento do professor, em sala de aula.

Também é relevante salientar sobre os sentimentos e suas justificativas que há uma centração na figura do professor. Esse fenômeno ficou evidenciada em pesquisas com o professor iniciante como característica marcante do período inicial na carreira, já que ele tende a estar mais voltado para si mesmo e se responsabilizar de forma

absoluta pela situação. O amadurecimento ocorrerá quando o professor souber relativizar os fatos em jogo na ação pedagógica, equacionando o seu papel de forma mais equilibrada. (VEEMAM 1984, TARDIF, 2000). Para isso qual formação?

O início da carreira envolve por si só peculiaridades que têm sido foco de pesquisadores como Huberman, Veeman, Tardif, Nóvoa, entre outros. Nesse período, é destacada a influência da “dimensão temporal” (TARDIF, 2003) nos saber fazer da docência. Logo, os primeiros anos da carreira são classificadas por estes autores como uma base sobre a qual se construirá a carreira docente.

O reconhecimento da importância dos primeiros anos da carreira se dá por considerá-los uma fase crítica, representada pela relação conflituosa das experiências anteriores e o ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. (TARDIF, 2003.).

Por outro lado, a indisciplina é uma questão bastante presente no cotidiano da escola, configura-se como uma realidade também nas relações dos professores em início de carreira, os quais sofrem mais com essa questão (INFORÇATO, 1995), do que os mais experientes.

A relação início da carreira e indisciplina nos impõe algumas questões como:

- O curso de formação não tem se preocupado com a formação dos valores discentes, melhor dizendo, a discussão dos valores fazem parte da formação do professor? (Atualmente tem sido solicitado ao professor que a escola forme o aluno não só cognitivamente, mas também afetivamente.).
- As respostas que indicam o professor merecem destaque, evidenciando que a questão indisciplina está ligada à identidade

docente, porque indica reflexão do professor sobre si próprio e do seu papel como docente;

O início da carreira caracteriza um período de transição que se for bem gerido pelo professor definirá a sua permanência ou não na carreira docente. Nesse sentido o problema da indisciplina é decisivo para tal definição.

- os professores no início de sua carreira fazem o confronto dos seus saberes com a realidade, donde se infere que cognitivamente e emocionalmente estão em um período fértil de aprendizagem significativa. Quando não tem um apoio nesse período, facilmente poderá pautar-se em saberes que excluem a criança, têm revelado serem motivadores dos problemas de fracasso escolar. (PATTO, 1970).

Nesse sentido, a indisciplina, em sua complexidade, representa um desafio para o professor em início de carreira, tanto quanto para os cursos de formação inicial, que não podem ignorar o problema, tratando esse fenômeno como...

uma fatalidade inevitável, irremediável e apenas factor de angústias e desânimo. O problema deve ser encarado e analisado objetivamente de modo a serem identificados os seus factores e de modo a que o (futuro) professor obtenha a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico; resposta que terá de ir no sentido da construção de uma “ordem” e de uma “paz” que decorra, naturalmente, da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos (professores e alunos, ao nível da turma e ao nível da escola, no próprio processo de ensino e aprendizagem). (AMADO 1998).

Como palavras finais, é importante ressaltar que a pesquisa realizada não pretendeu ser ponto de chegada, mas sim ponto de partida para outras pesquisas dos saberes e fazeres docentes no início de carreira, os quais forma a matéria prima tanto dos cursos de formação inicial, como os da continuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. A indisciplina na aula: um desafio à formação dos professores. In: \_\_\_\_ *A formação de professores à luz da investigação*. Acta do XII Colóquio da AIPEF/2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, pp. 1025-1037

ALMEIDA, M. I, N. de, O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores In: \_\_\_\_\_. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999, p.1-30. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo

AQUINO, J.G. Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa. (org). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003 p.377-385.

\_\_\_\_\_. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

\_\_\_\_\_.(org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor –aluno*. São Paulo Summus, 1996

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus,1996, p. 103 -116.

ARRUDA, A. As representações sociais desafios de pesquisa palestra. In: *Revista de Ciências Humanas Tema do nosso Século*. Florianópolis: UFSC, v.1, 2002. p.11-24. p.11-24

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1979.

BIANCALANA, K.C.; LEITE, SILVA. S. A.da. Dificuldades enfrentadas por professores recém - formados em classes de alfabetização. *Nuances*. Presidente Prudente, n.5, 1999. p.38-49.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesa. In: Buffa, E.; Arroyo,M; Nosella P. *Educação e cidadania: quem Educa o Cidadão?*. São Paulo: Cortez, 2001, p.11-30

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 701 p.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural . *Educação e Sociedade*. ano 23, n 77, dez. 1999.

CARVALHO, J. S. F. de Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus,1996 ,p.129-138.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto 1995. p.155-177.

CHAMLIAN, H. C. Anotações sobre a questão da disciplina na escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. São Paulo, vol., n.1, 1993. p.127-147.

COMÊNIO, J. A. Da disciplina escolar. In: \_\_\_\_\_. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.311-318. Título original: *Didactica magna*.

DE LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2000. 151p.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo Summus, 1999. p.8-29.

DE LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha In: AQUINO, J.G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996

ESTEVES, J. M. Z. Indicadores do mal estar docente. In: \_\_\_\_\_. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. p. 27-60.

\_\_\_\_\_, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1995. p.93-124 .

ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: \_\_\_\_\_. *Análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto 1995. p.39-42.

ESTRELA, M.T.; LEITE, I.T.M. Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. *Revista de Educação*, v.8, n.1, 1999. p.29-47

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto. 1992. 140 p.

FREITAG, B. *Moralidade e Educação*. In: \_\_\_\_\_. *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. A ensinabilidade das virtudes. In: \_\_\_\_\_. *O indivíduo em formação*. São Paulo Cortez: 1994. p.32-51.

\_\_\_\_\_. Filosofia humanista e pedagogia da qualidade. In: \_\_\_\_\_, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo Cortez: 1994. p.18-31.

FRELLER, C.C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: \_\_\_\_\_. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E.B.C; CHRISTOV, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p.33-36

FRANCO, M.L.P.B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano, 2003. 72 p.

GARCIA, C.M. A formação docente: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-75.

GARRIDO, E., CARVALHO, A. M. P. de. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 1999. nº 107, p.149-168.

GOMES, Candido. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EPU. S/d, 1985.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto, 1995. p.141-169.

GONZÁLEZ, J. E. M. Reflexões emergentes sobre o ensino. In.: *Emoção e fundamento das interações humanas: um estudo a partir das obras de Humberto Maturana*, São Paulo: PUC, 1993. p. 66 – 86.

GRIGOLI, J.; LIMA; C.M. de, TEIXEIRA L.R.M. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: OSÓRIO, A. M. N. do . *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS. UFMS, 200. p.105-124

GUIMARÃES, A A., SILVA, I.T., SOUZA, A. C. O significado da indisciplina no cotidiano da escola. *Nuances*. Presidente Prudente, n 6, 2000. p.116 - 122.

GUIMARÃES, R. (coord.) *Atlas da Inclusão/Exclusão Social* de Presidente Prudente. Presidente Prudente, FCT- UNESP/ SIMESPP, 2003. 1 CD-ROM.

HALL, R. V. *Manipulação de comportamento: modificação de comportamento* Tradução Waldir Bettoi. São Paulo, EPU,1973, 100 p.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora. 1992. 31-61

INFORÇATO, E. C. do. As dificuldades e dilemas do professor iniciante. In: ALMEIDA, Jane soares de (org.) *Estudos sobre profissão docente*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2002. p. 91-116.

\_\_\_\_\_. *Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática*. 1995. 197f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

JODELET, D. (Org.) Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup.- Rio Janeiro: UERJ, 2001. p.17 – 41.

KLÉ BIS, A. B. e MENIN, M. S. S. *Os estágios morais – L. Kohlberg(mimeo)* , 2000

LAJONQUIÉRE, L. de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise In: AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 25- 38.

LEPRE R. M. *A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*. 182 p. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LEITE, Y.U.F; MACHADO, V.M. Perfil dos professores municipais do ensino fundamental de presidente Prudente. *Nuances*. Presidente Prudente, n.2, 2000. p.63-72.

LONGAREZI, A. M. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finas do Ensino Fundamental*. 2001. 260 f. Tese de (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquarara, 2001.

MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

MADEIRA, M. Um aprender do viver: Educação e Representação Social. In: Moreira, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p.239-250.

MENIN, M.S.S, Desenvolvimento moral In: MACEDO L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo. 1996.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. 2000. 415 f. Tese de Livre-docência, Presidente Prudente

MERIEU, P. In: \_\_\_\_ *A pedagogia posta em xeque. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.229- 254.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedro. A Guareschi. Petrópolis, Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1976 .291p.

NÓVOA , A. (org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola . *Nova escola*. São Paulo: Abril, maio, 2001. p.15-16.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto, 1992. 158 p.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992

PATTO, M. H. S. de . *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: \_\_\_\_\_. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PRADO, A. A. et al. Representações sociais da disciplina escolar. In: *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, n.1, v.1 2002. p. 289-296

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998. 107p.

SHIMIZU, A. M. de. As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*. Presidente Prudente, v. 5, n.5, julho de 1999. p. 29- 37.

\_\_\_\_\_. *As Representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do o ensino de 1º grau*. 1998. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SPOSITO, S (Coord.). [et al.]. *Atlas da Inclusão/Exclusão Social de Presidente Prudente – 2003*. Presidente Prudente: Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas SIMESPP; FCT/UNESP, 2003 143 p. : il. ; 21 cm.

SILVA, J. J. R. F. da. Violência: A escola e o seu papel. In: *Colóquio Educação e Sociedade*, Portugal: Porto, 1995. n.º. 10, p.15-31

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. *Viver e construir a função docente*. Lisboa: Porto, 1997. p.51 - 80

SILVA, N. P. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis, 2004. 212p.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. Tradução de Rodolfo Azzi. São Paulo, Herder,, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972, 260 p.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESHI, P; JOVCHELOUVITCH, S. (org). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes,1995 p.117-145.

TARDELI, D. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 118 p.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério.In: \_\_\_\_. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis, 2001, Vozes. p.56-111.

VASCONCELOS, M. S. Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea: a ética da obediência. In: BARBOSA, R.L.L.(org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.465- 477.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, v.54, n.2, 1984. p.143-178

# **ANEXOS**

ANEXO – A

ANEXO - B

## ANEXO - C

O questionário abaixo é anônimo e, por essa razão, você não precisa se identificar. Ele é uma importante parte do desenvolvimento da pesquisa sobre **o que dizem, pensam e sentem os professores em início de carreira do Ensino fundamental, sobre indisciplina em sala de aula.** Para tanto, conto muito com a sua sincera colaboração, pois só assim, poderemos contribuir para que ocorram mudanças efetivas no modelo de formação inicial superior atual.

Desde já agradeço a sua colaboração,  
Dulcinéia B. de Souza

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TEMPO DE EXERCÍCIO NESTA ESCOLA \_\_\_\_\_

1) IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

2) tempo de experiência em sala de aula: \_\_\_\_\_

**3) FORMAÇÃO SUPERIOR:**

CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

ANO DE FORMAÇÃO \_\_\_\_\_

**4) FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO NO ENSINO MÉDIO: ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_**

**(CEFAM)**

**(HEM)**

1- Escolha a alternativa abaixo que traduz como você se sente diante do problema da indisciplina em sua sala de aula

- a) Perdido
- b) Assustado/ amedrontado
- c) Angustiado
- d) Desconfiado
- e) Desautorizado
- f) Descontrolado
- g) Desestimulado
- h) desafiado
- i) Indiferente

\_\_\_\_\_  
Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Diante das alternativas abaixo, indique até três dos procedimentos que você utiliza para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula.

- a) Chama a família ou responsáveis
- b)envia bilhete para o responsável
- c) manda para direção
- d)aplica castigos
- e)conversa com a criança
- f) ignora
- g)passa sermão
- h)outros aqui não mencionados,especifique:\_\_\_\_\_

3. Abaixo, estão vários fatores que geralmente são ligados à indisciplina. Eleja os **3** mais relevantes, enumerando-os do 1º ao 3º lugar.

**A origem da indisciplina, na sua opinião está, sobretudo, relacionada à:**

Causas	
a) família;	
b) experiências anteriores na escola;	
c) ambiente sócio econômico;	
d) questões psicológicas ou emocionais;	
e) deficiência mental/dificuldades de aprendizagem;	
f) metodologia do professor na sala de aula;	
g) falta de autoridade do professor	
h) excesso de proteção à criança;	
i) concepções construtivistas de aprendizagem (o aluno e suas diferenças é o centro do processo)	
j) professor desautorizado nas novas propostas de ensino	
k) escola desinteressante	
l) alunos desinteressados	
m) escola pouco exigente	
n) escolas grandes/classes superlotadas	
o) outros especifique)_____	

4. A seguir estão descritas várias situações de sala de aula. Avalie cada uma delas, conforme as alternativas abaixo, assinalando com um (x) apenas uma das colunas.

	CONSIDERO INDISCIPLINA				5 NÃO É INDISCIPLINA
	1	2	3	4	
	MUITO GRAVE	GRAVE	POUCO GRAVE	DEPENDE	
1. Há um aluno que não faz tarefa e não deixa ninguém fazer, batendo a mão na cabeça do colega, pegando seus objetos escolares.					
2. Os alunos de uma determinada sala combinam de fazer paredão na sexta-feira por causa do jogo que querem assistir.					
3. O professor está explicando um conteúdo à sala e nota que têm dois alunos que não param de conversar.					
4. Um aluno se nega a fazer as atividades propostas, dizendo que não vai fazer por que não quer, está sem vontade.					
5. Pergunta ao professor por que ele grita tanto.					
6. Um aluno que agride os professores.					
7. Um aluno que mente para o colega.					
8. Aluno que insiste em escrever com letra de forma, embora o professor ache que ele deve escrever com letra cursiva.					
9. Aluno que suja a sala e escola.					
10. Um aluno que quando o professor diz não, ou um colega o contraria, ele empurra as carteiras e chuta quem estiver pela frente.					
11. Um aluno que se nega a participar de atividades promovidas na escola, tais como, cantar músicas religiosas, etc.					
12. Um aluno não para quieto, conversa, anda pela sala, mesmo você chamando sua atenção.					
13. Aluno que diz ao professor que não fez lição porque não havia compreendido o que era para fazer					

14. Tem um aluno que independente da situação sempre dá respostas agressivas ao professor e aos colegas.					
15. O aluno o tempo todo interrompe o trabalho da sala, falando alto, contanto piadas, zombando dos colegas.					
16. Um aluno que não quer fazer a tarefa, alegando que já sabe o conteúdo.					
17. Um aluno que a qualquer questionamento para outros alunos, dá resposta sem esperar a sua vez.					
18. Um aluno fica nervoso com o professor dizendo que ele só chama a sua atenção e dos outros não					
19. Há um determinado aluno que causa medo em todos os colegas, e constantemente ameaça e bate nos mesmos.					
20. Na sala de aula os alunos brigam constantemente entre si.					
21. O professor se ausenta da sala e quando volta pede a um aluno que diga quais colegas fizeram bagunça. O aluno não diz.					
22. Aluno que mente para o professor, dizendo que não fez lição de casa por que ficou doente.					
23. Um aluno que termina a atividade primeiro que todo o mundo e quer continuar a fazer a unidade do livro ainda não trabalhado pelo professo					
24. Classe em que a maioria não faz a tarefa de casa e faltam às aulas.					
25. Um aluno que não aceita que você olhe sua bolsa depois de uma situação de furto em sala que é necessário esclarecer.					
26. Uma sala que os alunos não param sentados, andam, correm.					
27. O Aluno que usa caneta e caderno que o professor acha inapropriado para a série.					
28. Aluno que diz que estudar é chato, aquela escola é muito chata e que ali não se pode fazer nada.					
29. Aluno diz que não vai fazer a lição por que está cansado, com a mão cansada.					
30. Após uma denúncia de que há drogas na escola, policiais são chamados à escola para que façam revista no aluno, porém tem um aluno que se nega deixar que o revistem.					
31. Classe em desordem, suja e deteriorada.					
32. Um aluno não faz nada (não copia a matéria, não presta atenção na aula, não aprende nada, etc.), mas não para na carteira (conversa, briga com os colegas etc.).					

