

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Lucélia Gonçalves dos Santos**

**OS SIGNIFICADOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

CURITIBA

2011

**Lucélia Gonçalves dos Santos**

**OS SIGNIFICADOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia.

CURITIBA

2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LUCÉLIA GONÇALVES DOS SANTOS**

### **OS SIGNIFICADOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: **Prof. Dr. Joe Garcia**  
Universidade Tuiuti do Paraná

**Prof. Dr. Geysy Dongley Geminari**  
Universidade Tuiuti do Paraná

**Prof. Dr. Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Curitiba, 28 de outubro de 2011.

Aos meus queridos pais, pelo amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A dissertação, pela sua finalidade acadêmica, é um trabalho individual; é solitário o ato da leitura e escrita. No entanto, em um trabalho de pesquisa, precisamos do esforço e da cooperação de muitas pessoas. Há contribuições de natureza diversa que não podem, nem devem deixar de ser destacadas. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida, que me conduz e me leva nos seus braços sempre que não tenho forças de caminhar, pela presença sempre terna, doce e inspiradora.

Ao meu orientador Prof. Dr. Joe Garcia, pela competência científica, pela paciência prestada nos momentos de dúvidas, pela compreensão nos momentos de distância. Por sempre me estimular a escolher os caminhos certos, não os mais fáceis e os já percorridos, mas sim aqueles que mais teriam a acrescentar, os mais desafiadores, que me faziam atravessar os limites. A este competente professor, minha eterna admiração.

Aos professores, Prof. Dr. Geyso Dongley Geminari e o Prof. Dr. Jefferson Mainardes, sou imensamente grata pelas ricas contribuições a este trabalho de pesquisa.

À Profª Drª Isabel Pestana Neves, pela sua disponibilidade, valiosa e indispensável colaboração.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e souberam entender, tantas vezes, os motivos da minha ausência. Aos meus pais, grandes incentivadores de mais esta conquista. Aos meus irmãos, Luciane e Fábio. Aos meus cunhados Roosevelt e Priscila. Aos pequenos, Murilo, Pedro, Fernanda, Júlia e Rafaela, pela

alegria, pureza e brilho no olhar. Ao David, pelo amor, dedicação, confiança, apoio e compreensão pela ausência – ausência que rompeu com a circularidade do nosso relacionamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, por despertarem o interesse pela pesquisa acadêmica.

Aos meus anjos sem asas, meus amigos, que vibraram com cada pequeno passo que eu dava durante a minha pesquisa. Por dividirem momentos de angústias, decepções, alegrias e realizações. A todos os meus queridos amigos, de longe e de perto, mas, sobretudo, de todas as horas, pela amizade, pelas palavras de incentivo e pela paciência diante das minhas ausências durante esta trajetória.

Ao Grupo de Pesquisa de Indisciplina na Educação Contemporânea, pelas valiosas conversas, sugestões e incentivos.

Aos coordenadores, professores e alunos que, gentilmente, concederam as entrevistas possibilitando o florescer da pesquisa.

O meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta dissertação.

A escola procura transmitir um saber que não é o do senso comum – isto é, um saber público realizado através de várias “metalinguagens”. Este saber é aquilo a que chamei universalista. Contudo, tanto implícita como explicitamente, a escola transmite valores e a moralidade que os acompanha, que afectam os conteúdos e contextos da educação. Fazem-no estabelecendo critérios de conduta aceitáveis para alunos e professores.

Basil Bernstein

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre os significados atribuídos por um grupo de um colégio privado e não confessional localizado na cidade de Ponta Grossa (PR). um dos grandes obstáculos pedagógicos, comprometer o processo de ensino-aprendizagem e fragilizar a relação professor-aluno. M com preender os significados da indisciplina, atribuídos por grupo de sujeitos, referencial teórico, um conjunto de conceitos desenvolvidos por Basil Bernstein. Para o desenvolvimento do trabalho de campo utilizamos de pesquisa qualitativa. A seleção dos sujeitos entrevistados empregou critério de amostragem por variação máxima. Participaram dessa pesquisa, coordenadores, professores e alunos que ingressaram recentemente no colégio e aqueles já a um longo . Como método de análise dos dados, utilizamos uma forma de Análise de Conteúdo, que derivou as seguintes categorias para interpretar a indisciplina: a) ausência de disposições socioafetivas; b) desconexão com o ambiente de aprendizagem coletiva; c) esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem d) consequência da provisoriação da ação docente; e) reflexo da incompletude do papel formativo exercido pela família. O texto está estruturado da seguinte forma. Inicialmente, sobre alguns conceitos oriundos das teorizações de Basil Bernstein. Em seguida, a construção da indisciplina na escola, o conceito de indisciplina sob a ótica de . Na sequência, apresentamos pesquisa empírica, o tipo de amostragem, a seleção dos sujeitos pesquisados e do contexto estudado. Em seguida, a análise do conteúdo das entrevistas e na última as considerações finais. A pesquisa fornece um conjunto de leituras sobre a indisciplina escolar, que iluminam algumas de seus possíveis significados. Em destaque, a noção de indisciplina como uma ausência de disposições socioafetivas dos alunos. Além disso, seria um reflexo da provisoriação da ação docente em sala de aula, bem como uma consequência do esvaziamento *do processo de ensino-aprendizagem*. A investigação também sugere o cruzamento de fatores familiares e escolares na produção da indisciplina, pois existiria uma descontinuidade entre a ação formativa da família e as práticas pedagógicas da escola.

**Palavras-chave:** Educação. Práticas pedagógicas. Indisciplina escolar.

## ABSTRACT

This dissertation is an inquiry into the meanings referring to school indiscipline, made by a group of students, teachers and coordinators of a private and non-denominational school located in the city of Ponta Grossa, PR. School indiscipline is a complex phenomenon and one of the biggest pedagogical obstacles, which is able to damage the teaching-learning process and weaken the teacher-student relationship. Having as its objective to comprehend the meanings of indiscipline, made by that group of people, we have developed an inquiry that explores, in its theoretical frame of reference, a set of concepts thought out by Basil Bernstein. On the field research we have used the qualitative way of proceeding. The selection of the interviewed people followed the criterion of intentional sampling by maximum variation. Coordinators, teachers and students that participated in this research were divided into two groups. The first one, formed by those who recently joined the school, while the second was formed by those who were already at the school for a long time. As a method of analysis of the information, we chose the form of analysis of content from which the following categories for interpreting indiscipline have been derived: a) lack of socio-affective structures; b) disengagement with the environment of collective learning system; c) nullification of the teaching-learning process; d) result of the provisional teaching staff; e) reflection of the deficiency of the formative role performed by the family. The text is structured in the following way. First of all, we study some concepts created by Basil Bernstein in his theoretical studies. Then, we approach the building up of indiscipline in schools, arguing the concept of indiscipline under the light of the reflection of a group of theoreticians about it. Right after, we show some characteristics of the empirical research, of the sampling which was used and of the context which was been studied. Next we develop the analysis of the content of the interviews and in the last section we present the final considerations. This research offers us a series of readings about school indiscipline, which may make clear some of its possible meanings. We gave special emphasis to the notion of the indiscipline as the lack of socio-affective structures in the students. Moreover, it would also be a reflection of the provisional teaching staff, as well as a consequence of the nullification of the teaching-learning process. This inquiry also suggests that there is a crossing between family aspects and school aspects in the production of indiscipline, that is to say that there would be a discontinuity between the formative action of the family and the pedagogical practices of the school.

**Key-words:** Education, Pedagogical Practices, School indiscipline

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 – ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO, DISPOSIÇÕES SÓCIOAFETIVAS E DESEMPENHO DOS ALUNOS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM.....	30
TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DAS PEDAGOGIAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS ...	42
FIGURA 2 – RELAÇÕES ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO.....	43
FIGURA 3 – MODELO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE BASIL BERNSTEIN .....	46
QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA .....	85

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	12
<b>2 ELEMENTOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN.....</b>	19
2.1 DESDOBRANDO ALGUNS CONCEITOS: código, regras de reconhecimento e regras de realização.....	24
2.2 RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE SOCIAL: classificação e enquadramento .....	32
2.3 REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	37
2.4 TIPOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: visível e invisível.....	40
2.5 O CONCEITO DE DISCURSO PEDAGÓGICO .....	44
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA INDISCIPLINA NA ESCOLA .....</b>	50
3.1 O QUE É INDISCIPLINA NA ESCOLA? .....	51
3.2 A INDISCIPLINA SOB UMA PERSPECTIVA CULTURAL .....	58
3.3 EM BUSCA DE SIGNIFICADOS PARA A INDISCIPLINA NA ESCOLA .....	67
<b>4 EXPLORANDO O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	76
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	76
4.2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA .....	78
4.3 COLETA DE DADOS .....	80
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	81
4.5 ELABORANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	84
4.6 ANALISANDO O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS .....	86
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	108
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	111
<b>APÊNDICES .....</b>	116

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre os significados atribuídos às manifestações de indisciplina, por um grupo de sujeitos (coordenadores, professores e alunos), de uma escola não confessional da rede privada de ensino, na cidade de Ponta Grossa, no Paraná.

O agravamento das manifestações de indisciplina em escolas que ofertam a Educação Básica é objeto de preocupação no cenário educacional e tem ocupado um lugar de destaque nos diálogos entre os professores. Como afirma Silva (2001, p. 3), apesar de ser um tema recorrente ao longo da História da Educação, a indisciplina escolar preocupa não só a professores e pais, mas também a todos que estão interessados nos problemas da Educação. As escolas da rede pública e privada são o palco dos atos de indisciplina, os quais incidem de maneira perturbadora no contexto escolar contemporâneo, desestabilizando a relação pedagógica e comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

É inegável que a indisciplina escolar gera, entre os docentes, inquietação e reflete, de forma subjacente, vários fatores intra e extraescolares. Configurando-se como um dos grandes obstáculos pedagógicos, é um fenômeno complexo, que ao inviabilizar o êxito no processo de ensino-aprendizagem desencadeia insucesso no processo de construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos, desfavorecendo a socialização entre eles e causando frustração.

Constatamos, a partir da leitura da produção acadêmica sobre indisciplina escolar, que existem muitos pesquisadores e interessados nesse assunto. No

entanto, é oportuno ressaltar que permanecem lacunas e questões a serem investigadas, para uma melhor compreensão dos significados atribuídos pelos atores escolares<sup>1</sup> às manifestações de indisciplina na escola. Na literatura educacional consultada, não encontramos referências de trabalhos que abordem seus significados, segundo a leitura teórica que aqui exploramos.

Esta pesquisa, que conjuga um estudo teórico e a realização de um trabalho de campo, contribui para o preenchimento da lacuna de pesquisa sobre os significados que são atribuídos às manifestações de indisciplina na escola. Aqui, entretanto, não pretendemos apresentar soluções finais ou sugerir alternativas infalíveis, mas tornar mais intensa a compreensão das manifestações de indisciplina tendo vista a perspectiva de coordenadores, professores e alunos.

Nosso interesse pelo estudo da indisciplina na escola surgiu da inquietação observada, entre os professores, no exercício da prática profissional. Esse tema ganhou visibilidade de modo mais acentuado nas muitas conversas informais com professores, que solicitavam a mobilização da coordenação pedagógica em apresentar soluções efetivas para transpor esse obstáculo pedagógico. Ao estar atuando na escola, constatamos que as queixas sobre indisciplina multiplicam-se rapidamente, e que os docentes sentem-se impotentes diante das manifestações relacionadas à indisciplina. Ela é uma preocupação constante, no cotidiano escolar, entre professores, em início da carreira ou mesmo entre aqueles com longos anos de experiência.

A partir de várias leituras, consideramos que nesta investigação, o conceito de indisciplina deve ser entendido como manifestação, explícita ou implícita, de

---

<sup>1</sup> Com base nos escritos de Dubar (2004), utilizamos o termo “ator” como um indivíduo autônomo, um construto humano, inventivo, criativo que é capaz de aproveitar as oportunidades, isto é, desenvolver estratégias. É definido concretamente pela sua posição, dinâmica de poder e pelo contexto vivido como um ator participante de um coletivo.

condutas que transgridem as regras, legitimadas na interação pelos atores escolares no contexto regulador da escola, desorganizando a relação pedagógica.

Em nosso cotidiano escolar percebemos que o enfrentamento da indisciplina evoca a busca por soluções imediatas ou paliativas, que tentam conter a ocorrência desse tipo de manifestação, num exercício de manutenção do controle, mas que desconsidera o verso e o reverso de tais atos. Essa busca pela restauração da ordem, entretanto, mesmo justificada pela necessidade de recuperar o clima para ensinar e aprender, não deve estar desatenta à totalidade das interações nos contextos das salas de aula. Nesse sentido, argumentamos pela superação da ideia de indisciplina como um atributo natural dos alunos, pois presenciamos, muitas vezes, que essa forma de atribuição influencia nossas percepções.

Entendemos que é de vital importância compreender os significados atribuídos às manifestações de indisciplina por todos os envolvidos na relação pedagógica. Não é uma “caça aos culpados”, porque isso não leva a uma resolução, e geralmente a produção de indisciplina recai sobre os alunos. Nesse sentido, acreditamos na existência de uma linha que atravessa a compreensão dos vários atores escolares, algo que é construído pela interação que exprime uma determinada cultura, a qual influencia o processo ensino-aprendizagem. Exige-se uma leitura mais completa que contemple o posicionamento e as interações estabelecidas entre todos os envolvidos.

Consideramos, nesse sentido, que a perspectiva dos outros atores escolares seja considerada, pois as interações entre todos os envolvidos contribuem para a construção dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina. A escola é o local de operacionalização da educação, revela-se como espaço privilegiado, onde

as manifestações de indisciplina ganham visibilidade, acarretando consequências para o desenvolvimento da relação pedagógica.

A própria questão da prevenção às manifestações de indisciplina na instituição escolar precisa ser pautada a partir da atribuição dos significados da indisciplina. Na escola, os indivíduos se socializam; propicia-se aos alunos uma interação mais ampla com a cultura. Ali, por meio do currículo, da disciplina e rotina escolar, ocorre a aprendizagem individual e coletiva, bem como a *inclusão* de valores e formas de conduta.

A cultura escolar é constituída por um conjunto de crenças e valores próprios que, nas interações entre os atores escolares, são elaborados e compartilhados. Assim, as manifestações traduzidas como indisciplina envolvem o modo como os atores escolares se relacionam. O contexto permeado pela cultura escolar estabelece uma estreita relação com as manifestações de indisciplina, perpassada na complexidade da estrutura física, pedagógica, relacional, hierárquica e cultural.

As manifestações de indisciplina acabam por desestruturar a relação pedagógica, inviabilizando o processo ensino-aprendizagem. A ausência de disciplina que ali se estabelece, está atrelada a um conjunto de regras pedagógicas. Conforme Estrela (2002, p. 62), as regras criam ou restabelecem as condições necessárias para a aprendizagem coletiva, desempenhando um papel de regulação funcional que harmoniza o sistema normativo e o sistema produtivo da aula. No espaço escolar, as regras podem guardar a intenção de ordenamento, controle e enquadramento. A ruptura dessas regras pode ser considerada indisciplina. Essa interpretação, entretanto, embora construída na escola, nem sempre é evidente.

Ao nos debruçarmos sobre a questão da indisciplina na escola, detectamos a complexidade e a pertinência de tal objeto de estudo. Esta investigação concorre

para o avanço das pesquisas, mediante a forma como explora os conceitos do pensamento teórico de Basil Bernstein, para compreender quais são os significados que se atribuem às manifestações de indisciplina na escola. Tal conhecimento é importante para pensar e redesenhar visões e práticas nas escolas.

A forma como os atores escolares significam suas ações e interpretam a dos demais envolvidos traduz uma óptica institucional. As manifestações de indisciplina surgem no contexto das interações e refletem quais são os encontros e desencontros dos diversos grupos de sujeitos presentes na escola. Por isso, entrevistamos coordenadores, professores e alunos, pois são esses sujeitos que fazem acontecer o enredo do cotidiano escolar.

Para selecionar os sujeitos desta pesquisa, utilizamos um procedimento de amostragem por variação máxima, seguindo critérios propostos por Patton (1990), que são apresentados no capítulo 4. Essa abordagem orientou a seleção de um conjunto de sujeitos de pesquisa, para serem entrevistados. A partir de um roteiro de entrevista foi possível obter os registros, cujo conteúdo foi analisado em busca dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola. Para isso, utilizamos como método a análise de conteúdo proposto por Bardin (2009).

Pelo fato de utilizarmos as conceituações de Basil Bernstein, optamos por apresentar, primeiramente, os elementos referentes à sua teoria. Sendo assim, a presente pesquisa está estruturada da maneira descrita na sequência. Após o item da introdução, apresentamos um capítulo que versa sobre alguns conceitos oriundos das teorizações de Basil Bernstein. Na primeira parte destacamos alguns aspectos principais do pensamento desse teórico. Ali, exploramos os conceitos de *código*, *classificação* e *enquadramento*. Em seguida, discorremos sobre as regras da prática pedagógica e os dois tipos de transmissão educacional, as modalidades de prática

pedagógica *visível* e *invisível*. Finalizamos esta seção com o conceito de *discurso pedagógico*.

No capítulo seguinte exploramos a construção da indisciplina na escola. Nele, apresentamos o conceito de indisciplina, sob a óptica de alguns teóricos. Também analisamos como as manifestações de indisciplina são socialmente construídas e veiculam valores, crenças, ritos, regras, e complexas elaborações que afetam a relação pedagógica e que se inserem na cultura da escola. Encerramos o capítulo com a revisão de alguns trabalhos desenvolvidos no campo de estudos da indisciplina escolar. Iniciamos destacando a tese de Silva (2007), que apresenta uma leitura sociológica sobre disciplina e da indisciplina na aula. Outro importante trabalho de referência é a dissertação de Silva (2002), intitulada *(In)disciplina e prática pedagógica: um estudo sociológico no contexto da aula de Ciências*. Ao lado desses, consultamos relevantes trabalhos desenvolvidos no campo de estudos da indisciplina. Um deles refere-se à dissertação de mestrado de Golba (2008), que teve como objeto de investigação a indisciplina escolar na perspectiva de alunos. O outro trabalho é um artigo de Garcia (2009), que apresenta uma investigação realizada junto a professores da Educação Básica, explorando suas representações sobre a indisciplina escolar.

No próximo capítulo trabalhamos aspectos referentes à configuração da pesquisa empírica realizada; descrevemos o tipo de amostragem utilizada, o processo de seleção dos sujeitos pesquisados e as características do contexto estudado. Posteriormente, destacamos o instrumento de coleta de dados e abordamos o método de análise de conteúdo, com base em Bardin (2009). Na sequência, procedemos à análise do conteúdo das entrevistas, explicando as categorias que foram elaboradas. No último capítulo, apresentamos algumas

considerações finais sobre os significados atribuídos pelos atores escolares às manifestações da indisciplina.

## 2 ELEMENTOS DA TEORIA SOCIOLOGICA DE BERNSTEIN

Neste capítulo, analisamos alguns conceitos oriundos das teorizações de Basil Bernstein, os quais estão presentes na análise da pesquisa empírica. As formulações teóricas desenvolvidas por este autor buscam estabelecer relações entre as evidências empíricas e a teoria de modo específico. As sutilezas dessas teorizações revelam o trabalho de refinamento da teoria realizado pelo autor.

Basil Bernstein, que ocupou a cátedra Karl Mannheim, foi presidente emérito de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres; nasceu no dia 11 de novembro de 1924 e faleceu no dia 24 de setembro de 2000. Ele cresceu em Londres, filho de uma família de imigrantes judeus, a carreira de Bernstein reflete sua preocupação com a compreensão e remoção de barreiras à mobilidade social ascendente. Em 1960, iniciou a pós-graduação na Universidade de Londres e concluiu o doutorado em Linguística. No Instituto de Educação permaneceu durante toda a sua carreira. Recebeu inúmeros prêmios, o título póstumo lhe foi concedido pela Associação Sociológica Americana: o prêmio Willard Waller pela vida de contribuições à Sociologia da Educação em 2001. (SADOVNIK, 2001)

De acordo com Morais (2004, p. 4), “a teoria de Bernstein abre caminho a novas perspectivas na investigação educacional, criando uma linguagem interna de descrição que permite um trabalho empírico frutificador e de bases seguras”. A conexão entre o campo da teoria e a pesquisa de base empírica favoreceu a elaboração de princípios de descrição e a análise do funcionamento do aparelho escolar. Para Sadovnik (2001) e Santos (2003), a sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, tendo principalmente uma base em Émile Durkheim, mas

também recebeu influências de Weber e Marx. Além disso, estabelece relações com os escritos de Foucault a respeito dos processos de poder e controle.

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p.4), “o estruturalismo refere-se à perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade”. A estrutura é entendida como conjunto ou totalidade de relações interdependentes, por meio da qual se produzem significados permeados pela cultura.

Com base em alguns conceitos, buscamos compreender o fenômeno da indisciplina – temática recorrente nas queixas de muitos docentes, configurando-se em um dos obstáculos presente na escola. Como afirma Aquino (1996, p. 7), “há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. A escolha por uma leitura sociológica amplia a visão centrada unicamente na figura do aluno, para focar-se no contexto da escola e no contato entre os intervenientes na relação pedagógica.

Entendemos que o modo como a escola organiza-se, funciona e acontece resulta de uma perspectiva compartilhada, uma cultura, da qual também deriva uma leitura dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina. Sob a perspectiva ampla de compreensão acerca do complexo fenômeno da indisciplina na escola, faz-se necessário considerar os significados que lhe são atribuídos. Para isso, torna-se relevante considerar a perspectiva compartilhada pelos diferentes atores da escola. A compreensão dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina, pelas lentes do pensamento teórico de Bernstein, não objetiva enquadrar a realidade a este modelo teórico, mas enriquecer a pesquisa, assumindo uma dimensão sociológica.

A construção dos conceitos e da teoria proposta por Bernstein pode clarificar a relação entre escola e sociedade, e a integração entre as macrorrelações de poder e as micropráticas no contexto pedagógico. Nesse sentido, é por meio das micropráticas no contexto pedagógico, permeadas por relações de poder, que se poderá acessar os significados, ampliando-se o escopo de interpretação das manifestações de indisciplina. A leitura da indisciplina não pode restringir-se apenas a uma perspectiva centrada no comportamento dos alunos, por exemplo; pois isso deixa de considerar todo um contexto de relações pedagógicas que fornece sentido ao que se considera indisciplina na escola. Daí porque, os conceitos que Bernstein formulou podem ser produtivos e originais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Utilizar as conceituações de Bernstein para investigar a indisciplina, em nossa compreensão, acaba por fornecer uma descrição explícita do objeto de estudo aliada ao estudo empírico, e propicia uma compreensão bastante singular. Assim, optamos por ter como pano de fundo este quadro de referências. Dadas a extensão da obra e a gama de teorias propostas por Bernstein, selecionamos alguns de seus conceitos com a pretensão de estabelecer um diálogo profícuo.

Segundo Morais e Neves (2007, p. 115), “a evolução do pensamento de Bernstein aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control*”. Nestes, o autor desenvolve e aprimora suas teses sobre o papel do currículo e da pedagogia no processo de reprodução cultural. A teorização de Bernstein desenvolve-se, principalmente, em torno do conceito de código, abrangendo as noções de discurso e de identidade social.

A contemporaneidade e relevância das questões abordadas por Bernstein para o campo educacional representam um legado de grande valor. Um dos mais importantes fóruns de discussão sobre a teoria de Bernstein tem sido o evento

“International Basil Bernstein Symposium”. Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 6), o primeiro fórum foi realizado em Lisboa, em 2000; o segundo, em Cape Town, na África do Sul, em 2002; o terceiro, em Cambridge, Inglaterra, em 2004; o quarto, nos Estados Unidos, em 2006; o quinto, em Cardiff (País de Gales); o sexto na Austrália, em 2010 (na Griffith University’s South Bank Campus, em Brisbane). O próximo será realizado em 2012 na França.

Ao destacar a importância da Educação, Bernstein (1998, p. 24) afirma que, para que a escola desempenhe o seu papel, três direitos devem ser garantidos. O primeiro é a realização pessoal, que opera no nível individual e requer disciplina. Refere-se aos limites e à experiência destes limites como pontos de tensão que condensam o passado e um futuro possível. Quando esse direito é insatisfatório, ou seja, quando nem os professores e alunos confiam em si mesmos, torna-se difícil agir. O segundo direito é ser incluído. Este é uma condição da comunidade, opera no nível social, remete ao direito de ser independente e não significa ser meramente absorvido, mas sim autônomo. O terceiro opera no nível político; é o direito à participação, que se refere à participação na construção, manutenção e transformação da ordem social. A forma com que Bernstein olha a escola é de maneira dinâmica, na inter-relação de atores que ocorre no contexto pedagógico, contemplando os níveis individual, social e político.

Bernstein revela uma preocupação com os direitos à educação. Santos (2003, p. 25) parece corroborar com esse aspecto, quando afirma que uma educação para a cidadania “só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens”. Santos (2003, p. 46) explicita a importância da obra bernsteiniana, ao apontar que:

A originalidade, contemporaneidade e relevância dos problemas abordados por Bernstein constituem um legado inestimável para quem está preocupado com a escola, sua organização, seus processos de trabalho, de socialização dos conhecimentos e valores, suas relações com a comunidade na qual ela se insere. Sem oferecer soluções para os problemas com os quais a educação se defronta, Bernstein constrói conceitos e teorias que possibilitam iluminar a compreensão da complexa teia de relações entre escola e sociedade. Se a compreensão de um fenômeno por si mesma não produz mudanças é, no entanto, condição necessária para que estas ocorram.

A perspectiva sociológica, tendo como aporte teórico Bernstein, enriquece a compreensão dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola. Considera-se que o fenômeno da indisciplina contempla também a dimensão psicológica. No entanto, esta investigação deter-se-á no campo sociológico e pedagógico. Conforme Silva (2007, p. 42), a opção por uma perspectiva sociológica rompe com a visão da indisciplina ou disciplina manifestada pelos alunos como um atributo natural, possibilitando a visualização dos atos de indisciplina e disciplina como construções sociais, que são explicadas por meio de várias interações sociais.

A disciplina e indisciplina consideradas como uma construção social revelam que a ação cria uma arquitetura por meio do conjunto das interações sociais na escola. Bernstein (1998, p. 26) utiliza uma metáfora quando se refere à instituição escolar, afirmando que esta sustenta um espelho em que se reflete uma imagem, podendo haver diversas imagens, positivas e negativas. Essas imagens são projeções de uma hierarquia de valores de classe; projeções que revelam diferenças na produção e recepção.

Ainda de acordo com Bernstein (1998, p. 26), “a má distribuição dos recursos, que se produzem fora da escola e, também dentro dela, influí no acesso ao conhecimento escolar e a sua aquisição”. Para o autor, o conhecimento

transmitido pela escola baseia-se num princípio distributivo. A desigualdade nessa distribuição de conhecimento contribui para que a escola produza uma hierarquia, fundamentada no êxito e no fracasso dos alunos. Diante dessa colocação, questiona-se como a instituição escola, em si, pode distribuir de forma desigual o conhecimento? Existe uma influência exterior que possibilita essa desigualdade, mas no interior da escola essa desigualdade pode ser entendida a partir dos pré-requisitos que os alunos possuem? A desigualdade de distribuição do conhecimento pode estar relacionada com os atos de indisciplina dos alunos?

## 2.1 DESDOBRANDO ALGUNS CONCEITOS: CÓDIGO, REGRAS DE RECONHECIMENTO E REGRAS DE REALIZAÇÃO

Nesta seção, vamos abordar os conceitos de *código*, *regras de reconhecimento* e *regras de realização*, elementos centrais da teoria de Bernstein. A perspectiva sociológica desse teórico fornece uma base atual e produtiva para a análise dos significados da indisciplina na escola e esses conceitos fornecem elementos para pensar o contexto da relação pedagógica.

Segundo Gallian (2008, p. 241), para percorrer os escritos de Bernstein, “é necessário ter em mente que suas ideias se apóiam na concepção de que as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação que posicionam os sujeitos”. A distribuição de poder norteia os princípios de organização que acabam por desvelar a desigualdade entre classes sociais.

Desde os meados da década de 1950, de acordo com Davies (2003, p. 62), o interesse de Bernstein centrou-se no estudo de sistemas simbólicos. E conforme

Mainardes e Stremel (2010, p. 7), no terceiro volume de *Class, Codes and Control* (1975), Basil Bernstein desenvolveu a teoria dos códigos, estudando a conexão dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica.

Para Bernstein (1996, p. 133), o desenvolvimento da teoria e da pesquisa sobre códigos insere-se numa questão teórica ampla da sociologia clássica: “Como o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior?” A partir disso, surgem duas questões: uma específica, que remete à pormenorização minuciosa dos princípios que constituem o exterior; e outra mais geral, no que tange à descrição de como esses princípios são transformados em um processo, tendo em vista o interior que recebe uma forma inicial e como esta é transformada pelo indivíduo no contato com o mundo.

O conceito de código é central em sua teoria, e a definição geral salienta a relação entre significados, realizações e contextos. Bernstein (1996, p. 29) conceitua código como sendo “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. Essa regulação ocorre entre contextos e nas relações que se dão no interior dos contextos.

O código não deve ser visto, segundo Bernstein (1996, p. 14), simplesmente “como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)”. O código sofre interferência no modo de institucionalização determinado pela escola. Assim, “os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p. 28). Sendo considerado como uma determinação, o código nos remete à posição do aluno e do professor, e à sua relação com a indisciplina, tendo em vista que as posições desses

atores estão impregnadas de elementos culturais, que constituem toda a dinâmica da escola, no processo de construção, descrição, legitimação e de reprodução cultural.

De acordo com Bernstein (1996, p. 29), “o código regula as relações entre contexto e, através destas, as relações no interior de contextos”. O código, ao regular as relações entre contextos, gera princípios que, ao possibilitar essa distinção, propicia a produção de relações especializadas no interior do contexto. Esses princípios são chamados por Bernstein de *regras de reconhecimento* e *regras de realização*.

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização. (BERNSTEIN, 1996, p. 30).

Os alunos, ao possuírem as regras de reconhecimento, tornam-se capazes de reconhecer a peculiaridade do contexto do qual fazem parte e poderão produzir uma relação adequada com ele. O domínio das regras de reconhecimento é garantia de uma produção condizente com o contexto? Em termos de disciplina, o aluno atuará de acordo com o contexto, dependendo do significado do código; as sutis diferenças são construídas na interação entre os intervenientes da relação pedagógica. A codificação do código desencadeia toda uma compreensão das relações entre contextos e, no interior peculiar de cada um destes, é como se fosse um ato de acessar a caixa-preta da escola. Podemos considerar que o aluno será identificado como indisciplinado se agir de forma divergente daquilo que se espera naquele contexto vivenciado.

Em relação às regras de reconhecimento e regras de realização, Silva e Neves (2006, p. 4) afirmam:

[...] os alunos deverão ter *regras de reconhecimento* que lhes permitam reconhecer as relações de controle que estão presentes na prática reguladora do seu professor; significa também que deverão ter *regras de realização* que lhes permitam, não só selecionar, como significados apropriados à prática reguladora específica do professor, as atitudes e condutas legitimadas nessa prática (*realização passiva*), como atuar em conformidade com essas atitudes e condutas (*realização ativa*). Se os alunos não possuírem, num grau mínimo, estas regras, significa que não têm a orientação específica de codificação para as relações de controle que caracterizam o contexto regulador em causa e, na ausência desta, poderão revelar-se indisciplinados.

Assim, as regras de realização geram meios para a escolha criteriosa dos significados adequados ao contexto, evidenciando uma realização passiva; quanto à produção do texto legítimo, esta se denomina realização ativa. Para que a produção textual ganhe forma, torna-se necessária a aquisição das regras de reconhecimento e de realização. A conduta do aluno pode representar a produção do texto legítimo ou não.

Os significados da indisciplina estão atrelados às práticas de interação entre os atores escolares decorrendo uma produção textual, ou seja, condutas que nas diferentes práticas interativas tecerão diferentes códigos, dependendo da localização de orientações. O conceito de orientações relativo aos significados designa relações privilegiadas e privilegiantes. Sendo que, para Bernstein (1996, p. 31), o termo 'privilegiada' designa a prioridade de significados no interior de um contexto; e 'privilegiante' designa o poder conferido ao falante como consequência de significados selecionados. Assim, para o autor, a fonte de poder e sua legitimação surgem de uma base social externa ao contexto.

Bernstein (1996, p. 32) esclarece que “as características que criam a especificidade da prática interativa (isto é, a forma da relação social) regulam as orientações relativamente aos significados, e estas últimas geram, através da seleção, produções textuais específicas”. O aluno, ao reconhecer o contexto, pode produzir um texto adequado, ou não, mesmo considerando a leitura realizada, tendo em vista o processo de produção, reprodução e legitimação.

Para Silva (2002, p. 15), “mesmo que tivesse selecionado os significados inerentes ao contexto (realização passiva), se depois não consegue relacioná-los de modo a produzir o texto legítimo (realização ativa), não consegue, igualmente, revelar um grau elevado de desempenho”. Essa autora afirma que o nível de desempenho baixo deve-se à ausência de disposições socioafetivas favoráveis à produção do texto legítimo. As disposições afetivas favoráveis referem-se a ter gosto, aspirações, motivações, valores e atitudes apropriadas a determinado contexto. Pode ocorrer que esses indicadores não se direcionem para o mesmo sentido, porém será a combinação entre eles e o peso que o indivíduo lhes atribui que definirão as disposições socioafetivas.

Por exemplo, o aluno pode não gostar de uma atividade solicitada num determinado contexto, porém, se as aspirações e as motivações para a realização forem superiores, o aluno visualiza benefícios na produção dessa atividade, e as disposições socioafetivas serão favoráveis. No entanto, se além de não gostar do que foi requerido e as motivações, aspirações e valores forem frágeis ou fracos, a disposições socioafetivas não serão favoráveis. A localização dos atores determinada pelas relações de classe condiciona o acesso a orientações de codificação, bem como as formas de comunicação.

Pode-se também estender esse exemplo, quanto à indisciplina na escola, considerando a relação da indisciplina com as diferentes disposições socioafetivas. De acordo com o estudo de Silva, a indisciplina dos alunos pode ser resultado de falta de regras de reconhecimento e (ou) de realização para o contexto regulador da prática pedagógica e (ou) de disposições socioafetivas favoráveis para os contextos instrucional e regulador da prática pedagógica. Por mais que o aluno não goste de desenvolver uma atividade proposta pelo professor, mas possua interesses que possibilitem a colheita de frutos em curto, médio ou longo prazo, a disposição socioafetiva será favorável, podendo ser entendida como disciplinada, porque a existência dessa disposição favorável mobiliza o aluno a exercitar disciplina. Agir de forma indisciplinada pode representar uma ausência ou fragilidade das aspirações e motivações do aluno, combinado a uma disciplina que o aluno não considera agradável, ou a determinado exercício que não aprecia realizar, decorrendo disso uma disposição socioafetiva não favorável. Essa situação pode ser comumente identificada como uma manifestação de indisciplina.

A figura a seguir mostra as relações entre a orientação específica de codificação e as disposições socioafetivas, destacando uma influência mútua atuando no desempenho do aluno no contexto de aprendizagem.

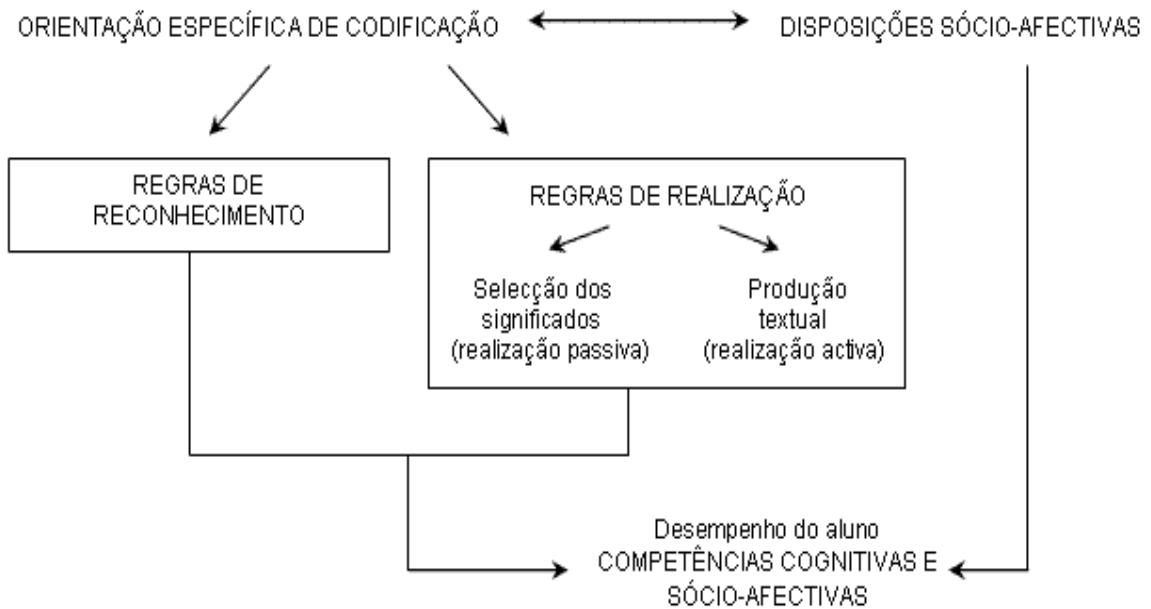


FIGURA 1 – ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA DE CODIFICAÇÃO, DISPOSIÇÕES SOCIOAFETIVAS E DESEMPENHOS DOS ALUNOS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

FONTE: MORAIS; NEVES (2001)

De acordo com Silva (2002, p. 16): “ter regras de reconhecimento e de realização para contextos diversos significa ter uma orientação elaborada. Em oposição, ter apenas uma destas regras ou ter estas regras apenas para contextos muito específicos significa ter uma orientação restrita”. Assim, a localização diferencial do sujeito tem efeito direto sobre o acesso a orientações diferentes para os significados e as formas de comunicação diferenciais.

A hipótese geral sobre a localização das orientações elaboradas e restritas, apontada por Bernstein (1996, p. 36), é a seguinte:

Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e uma base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado.

O autor complementa essa hipótese quando afirma que: “diferentes localizações geram diferentes práticas interativas, as quais realizam diferentes relações com a base material e, assim, orientações guiadas por diferentes códigos”. Dessa forma, os atores escolares, em diferentes localizações, geram diferentes práticas interativas que, por sua vez, realizam diferentes relações com a base material e, consequentemente, as orientações são guiadas por diferentes códigos. O professor e o aluno podem possuir, à luz dessa teoria, diferentes códigos, sejam eles restritos ou elaborados. A incompatibilidade dos códigos propiciará interpretações e até expectativas incongruentes.

Para Bernstein (1996, p. 38), “a distribuição das orientações depende da distribuição de poder criada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho”. A distribuição das orientações está diretamente conectada com a distribuição de poder, sendo que os diferentes códigos também possuem ligação com a questão do poder. Na escola, tanto professores quanto alunos detêm “parcelas” de poder, devido aos princípios de regulação da divisão social do trabalho, repercutindo em conexão com diferentes códigos.

Nesse sentido, Bernstein (1996, p. 38) afirma que “para que possamos definir códigos específicos, é necessário estabelecer não apenas a regulação do acesso a posições na divisão social do trabalho, mas também a regulação que delimita a realização de textos”. A regulação interfere na aquisição e reprodução dos

códigos na escola. As relações no interior da escola, por meio da educação formal, irão estabelecer as condições de realização. Segundo Bernstein (1996, p. 39), “qualquer produção ou reprodução tem sua base social nas categorias e nas práticas sociais”.

Qualquer divisão social do trabalho, afirma Bernstein (1996, p. 40), possui duas dimensões, sendo uma horizontal e outra vertical: “a dimensão horizontal se refere a categorias especializadas que partilham o pertencimento a um conjunto comum”, enquanto a dimensão vertical “se refere à posição hierárquica de uma categoria no interior de um conjunto e à relação hierárquica entre conjuntos”. Na escola, a relação de poder se faz presente, acomodando ou propiciando um questionamento das posições hierárquicas assumidas pelos atores escolares – o poder é elemento necessário para a mudança de posições.

## 2.2 RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE SOCIAL: CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Neste tópico, exploramos os conceitos de *classificação* e *enquadramento*. Esses dois conceitos são fundamentais na teoria do discurso e da prática pedagógica e contribuem para origem das modalidades desta. A ideia de prática pedagógica, utilizada por Bernstein (1998, p. 35), “considera esta como um contexto social fundamental através da qual se realiza a reprodução e produção cultural”.

## Classificação

O conceito de classificação refere-se às relações entre espaços. A definição da natureza da classificação está conectada às relações de poder estabelecidas pela divisão social do trabalho. O poder mantém a classificação que, conforme Bernstein (1996, p. 43), “se refere às relações entre categorias, não àquilo que é classificado”. O autor ainda afirma que diferentes graus de isolamento entre categorias criam diferentes princípios das relações entre categorias e, assim, diferentes princípios da divisão social do trabalho. O que irá definir a natureza da classificação possui implicações, nas relações de poder entre as categorias, enraizadas na divisão social do trabalho.

É o grau de isolamento que irá proporcionar a especificidade às categorias. Se existir um forte isolamento entre categorias, existirá um forte princípio de classificação e de relações de poder explícitas. Em contraposição, existindo um fraco isolamento entre categorias, o princípio de classificação será fraco, com relações de poder menos explícitas. Para que o isolamento se mantenha, devem existir mantenedores de isolamento e estes devem ter poder e condições para exercer sua função com precisão. Segundo Bernstein (1996, p. 43), “para sua criação, reprodução e legitimação, o isolamento pressupõe, assim, relações de poder”. Em complemento:

[...] no caso da classificação forte, temos uma forte separação entre as categorias. No caso da classificação forte, cada categoria tem sua identidade única, sua voz única, suas próprias regras especializadas de relações internas. No caso da classificação fraca, temos discursos menos especializados, identidades menos especializadas, vozes menos especializadas. No entanto, as classificações sejam fortes ou fracas carregam consigo relações de poder. (BERNSTEIN, 1998, p. 38).

Na relação pedagógica, se existir um forte isolamento entre a categoria professor e a categoria aluno, podemos dizer que as relações de poder, que lá se estabelecem, são relações de poder explícitas. Diante desse contexto, o aluno irá produzir um texto<sup>2</sup> que esteja em conformidade ou em divergência daquilo que é esperado. A prática regulativa busca tornar legítimo o grau de isolamento entre as categorias.

O caráter arbitrário das relações de poder desaparece, ao ser ocultado pelo princípio de classificação que chega a adquirir uma força de ordem natural. Conforme aponta Bernstein (1998, p. 39), as identidades que são construídas aparecem como integrais, reais, autênticas e como fonte de integridade. Assim, toda mudança, no princípio de classificação, é julgada uma ameaça ao princípio de integridade e de coerência do indivíduo.

A separação que dá origem ao princípio de classificação, ainda de acordo com Bernstein (1998, p. 39), possui duas funções: uma externa ao indivíduo, que regula as relações entre os sujeitos (ordem social), e outra que regula as relações internas do indivíduo (ordem interna). “Quando temos uma classificação forte, a regra é: as coisas devem manter-se separadas. Quando temos uma classificação fraca, a regra será: deve-se reunir as coisas” (BERNSTEIN, 1998, p. 43).

## Enquadramento

A partir dos princípios de controle, surgem relações de comunicação entre as categorias que vêm a constituir o enquadramento. Bernstein (1996, p. 59) esclarece que o enquadramento refere-se “ao princípio que regula as práticas

---

<sup>2</sup> O texto é a forma da relação social tornada visível, palpável, material (BERNSTEIN, 1996).

comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes". Sendo que o enquadramento pode ser forte, quando o transmissor de maneira explícita "regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo". (BERNSTEIN, 1996, p. 59). Já o enquadramento será fraco se o adquirente tiver um maior grau de regulação.

Juntos, a classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social. Esta definição constitui uma orientação para significados e para realizações consideradas legítimas por qualquer agrupamento social, ou seja, define o código. (GALLIAN, 2008, p. 241).

O poder sempre age na relação entre as categorias, estabelecendo relações legítimas de ordem, como afirma Bernstein (1998, p. 37). O controle, por sua vez, estabelece formas legítimas de comunicação, adequadas às diferentes categorias; transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria, socializando estas relações com os indivíduos; e veicula o poder de reprodução e o potencial para sua modificação.

Bernstein (1998, p. 45) assevera que, quando o enquadramento é forte, o transmissor possui um controle explícito (sequenciamento) e a base social da comunicação. Quando o enquadramento é fraco, quem dispõe de um controle aparente sobre a comunicação e a base social é o adquirente.

Bernstein (1998, p. 46) apresenta uma pequena formulação sobre os códigos pedagógicos, que pode originar uma grande quantidade de modalidades, tanto do discurso como da prática pedagógica.

$$\frac{O}{C_{je} \pm E_{je}} \frac{E/R}{\pm}$$

O – refere-se a orientações relativamente aos significados, elaboradas ou restritas (relações privilegiadas/privilegiantes);

C – refere-se ao princípio de classificação;

E – refere-se ao princípio de enquadramento;

± – refere-se aos valores da força (forte/fraco);

i – refere-se aos valores internos, no interior de um contexto comunicativo;

e – refere-se aos valores externos à regulação das relações comunicativas entre contextos comunicativos.

Tendo em mente que na classificação e no enquadramento – interno significa que estamos a falar de relações de classificação ou de enquadramento internas a um determinado contexto (por exemplo, contexto escolar) e externo significa que estamos a falar de relações de classificação ou de enquadramento externas ao contexto (por exemplo, relações entre os contextos escolar e extraescolar).

Segundo Bernstein (1998, p. 46):

[...] por tanto, no caso do enquadramento, o caráter externo se refere aos controles sobre a comunicação exterior ao contexto pedagógico que se introduz na comunicação pedagógica no seio desse contexto. Quando o enquadramento é forte, e o caráter externo é forte, a classe social pode desempenhar um papel fundamental. Quando o enquadramento externo é forte, com frequência, as imagens, vozes e práticas que refletem a escola dificultam para as crianças das classes desfavorecidas o reconhecimento a si mesmo e a escola.

Pode-se dizer que os alunos das classes populares possuem códigos diferentes daqueles que a escola assume. A distância ou diferença desses códigos acaba por gerar prejuízos para os alunos provindos dessa classe social.

### 2.3 REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural, segundo Bernstein (1996, p. 94), um dispositivo singularmente humano, tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura. O autor propõe que a lógica essencial de qualquer prática pedagógica é constituída da relação de três regras:

#### a) Regra hierárquica

A relação pedagógica consiste de transmissores e adquirentes. Para Bernstein (1996, p. 96), “o processo de aprendizagem de como ser um transmissor implica a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento, que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica”. O autor denomina essas regras de conduta de regras hierárquicas, instituindo condições para o estabelecimento da ordem, do caráter e dos modos de comportamento.

As regras hierárquicas têm a ver com o contexto regulador e referem-se às relações que se estabelecem entre sujeitos de diferentes posições hierárquicas - professor e aluno. Conforme Bernstein (1996, p. 99), “podemos definir uma

hierarquia implícita como uma relação onde o poder é mascarado ou ocultado por dispositivos de comunicação”.

### b) Regras de sequenciamento

No processo de transmissão, existe uma sequência do que é transmitido, assim toda a prática pedagógica implica regras de sequenciamento, direcionando o que vem antes e o que seguirá posteriormente, trazendo como consequência o surgimento das regras de compassamento. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 97), “o compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo”.

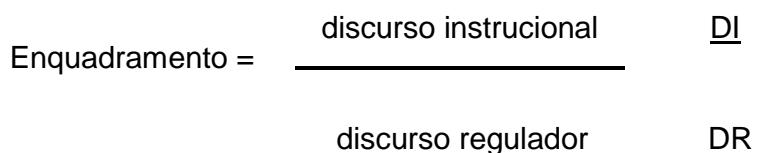
O autor destaca que as regras de sequenciamento podem ser explícitas ou implícitas. As regras explícitas regulam o desenvolvimento da criança, de modo comum em termos de idade – isso significa que a criança conhece qual é o estado de consciência que se espera dela; ela pode não gostar, mas isso é claro. Em contraposição, quando as regras são implícitas, o adquirente inicialmente pode jamais ter acesso ao conhecimento do significado, de seu sinal. Estando disponível apenas para o transmissor, pois o significado advém de complexas teorias e de sua recontextualização (BERNSTEIN, 1996, p. 99 e 102).

Um exemplo que podemos citar refere-se às regras estabelecidas pela escola, para a manutenção da disciplina neste ambiente. As regras podem não estar claras para os alunos, apenas para os professores; logo, isso traz implicações para as condutas manifestadas pelos alunos no contexto da relação pedagógica. A indisciplina aqui pode sinalizar o desconhecimento das regras ou uma visão opaca. No entanto, as manifestações de indisciplina também podem ocorrer mesmo quando o aluno conhece as regras e sabe que se espera o cumprimento delas.

### c) Regras criteriais

De acordo com Bernstein (1996, p. 97), “existem critérios que se espera que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e às dos outros”. São esses critérios que indicarão o que conta como posição legítima ou não, relação social ou como comunicação.

A partir dessas regras, o autor denominou duas regras gerais. “As regras hierárquicas serão chamadas de regras *regulativas* e as regras de compassamento/sequenciamento e de critérios serão chamadas de regras *instrucionais* ou *discursivas*”. No contexto pedagógico de sala de aula, isto é, ao nível da prática pedagógica, podem considerar-se, na relação professor-aluno, as regras discursivas (seleção, sequenciamento/sequência, compassamento/ritmagem e critérios de avaliação), associadas ao contexto instrucional, que regulam a transmissão-aquisição do discurso instrucional, e as regras hierárquicas, associadas ao contexto regulador, que regulam a forma de comunicação. Bernstein (1996, p. 97) e Silva (2002, p. 17) destacam que as regras regulativas e discursivas estão presentes em qualquer modelo de prática pedagógica, porém são os valores de enquadramento correspondentes a estas regras que podem variar desde muito forte até muito fraco. Essa variação de enquadramentos é responsável por diferentes modelos e (ou) modalidades de prática pedagógica.



A força do enquadramento pode variar segundo os elementos do discurso de instrução, pode mudar também de acordo com o discurso instrucional e com o regulador. Assim, um enquadramento fraco do discurso regulador pode estar associado a um enquadramento forte do discurso instrucional. É importante considerar que esses discursos não mudam necessariamente no mesmo sentido; mas, naqueles casos em que o enquadramento sobre o discurso de instrução é fraco, o enquadramento do discurso regulador também o será. (BERNSTEIN, 1998, p. 45).

O autor afirma que quando o enquadramento é forte, tem-se uma pedagogia visível, em que as regras do discurso instrucional e regulador são explícitas, não se excluindo a existência de regras e mensagens tácitas. Segundo Bernstein (1996, p. 103), a pedagogia visível coloca ênfase no desempenho da criança, no texto produzido pela criança e no grau de satisfação dos critérios, ou seja, destaca-se o produto externo da criança. Quando o enquadramento é fraco, Bernstein (1998, p. 45) sugere que é provável que se tenha uma pedagogia invisível. As regras do discurso regulador e do discurso instrucional são implícitas, e os adquirentes as desconhecem em grande medida.

## 2.4 TIPOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: VISÍVEL E INVISÍVEL

Nesta seção, abordamos brevemente os conceitos de *pedagogias visíveis* e *pedagogias invisíveis*. Embora sejam tipos aparentemente opostos, ambas carregam pressupostos de classe social. (BERNSTEIN, 1996, p. 108).

a) Pedagogia visível

Uma pedagogia visível (centrada no professor) sempre coloca o destaque no desempenho da criança – se o texto que a criança produz está de acordo com os critérios, e no grau de satisfação a esses critérios. A ênfase na pedagogia visível é o produto externo da criança (BERNSTEIN, 1998, p. 103). Esta deve apresentar desempenho e resultado condizentes com o padrão estabelecido. As pedagogias visíveis atuam para produzir diferenças entre os alunos, por meio das regras de ordem reguladora e instrucional que são explícitas, “são práticas estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem, tanto para os transmissores quanto para os adquirentes”.

### Transmissão – Desempenho<sup>3</sup>

#### b) Pedagogia invisível

Uma pedagogia invisível (centrada no aluno) tem como foco os procedimentos internos do aluno (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais), em consequência dos quais um texto é criado e vivido. Todos os alunos compartilham desses procedimentos, porém a realização como texto fará surgir diferenças. No entanto, essas diferenças não são base para comparação, mas indicativo da singularidade. As pedagogias invisíveis preocupam-se em organizar o contexto pedagógico a fim de que as competências compartilhadas desenvolvam realizações adequadas ao aluno. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

### Aquisição – Competência<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Diz respeito a um texto específico que o estudante deveria produzir e às habilidades necessárias para a realização desta produção (SANTOS, 2003, p. 33).

Regras	Pedagogias Visíveis	Pedagogias Invisíveis
Regras Hierárquicas	Explícitas/fortes A distribuição do poder é franca e explícita. As regras da ordem social são explícitas. O professor é facilmente identificado. O discurso do professor é predominante. A classe é tratada como homogênea.	Implícitas/fracas O poder é ocultado pela comunicação. As regras são implícitas. O professor não é facilmente identificado. Os alunos têm autonomia. As diferenças entre os alunos são reconhecidas.
Regras de Sequenciamento / Compassamento	Explícitas As regras de sequenciamento são colocadas publicamente no currículo. As regras variam de acordo com a idade dos alunos. Constroem o projeto temporal da criança. A criança tem conhecimento do projeto temporal. Os rituais de transição são utilizados.	Implícitas Aprendizagem é tácita/invisível. Pressupõem uma longa vida pedagógica. A criança não tem conhecimento do projeto temporal.
Regras Criteriais	Explícitas As expectativas são específicas e conhecidas por todos. Foco: produto ou desempenho. Os alunos precisam satisfazer os critérios. Produz diferença entre os alunos (estratificação). Aprendizagem é individual e competitiva.	Implícitas As expectativas são múltiplas e difusas. Foco: aquisição/competência. Os alunos podem criar critérios. Produz singularidades: cada um pode progredir num ritmo próprio. Aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda.

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DAS PEDAGOGIAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

FONTE: MAINARDES (2007)

Com base na teoria de Bernstein, as autoras Morais e Neves (2009) argumentam sobre a possibilidade de haver práticas pedagógicas mistas; nos trabalhos realizados pelo Grupo ESSA, tem-se chegado a um modelo de prática

<sup>4</sup> Está relacionado a um significado emancipatório, associado à ideia de que não existe déficit cultural; de que o sujeito é ativo na criação de significados e práticas sociais; de que a aprendizagem é um processo interno, tácito e invisível e que não pode ser regulado externamente.

pedagógica mista que combina aspectos da pedagogia visível (centrada no transmissor/professor) com aspectos da pedagogia invisível (centrada no aquisidor/aluno) e que se tem revelado favorável à melhoria do desempenho de todos os alunos.

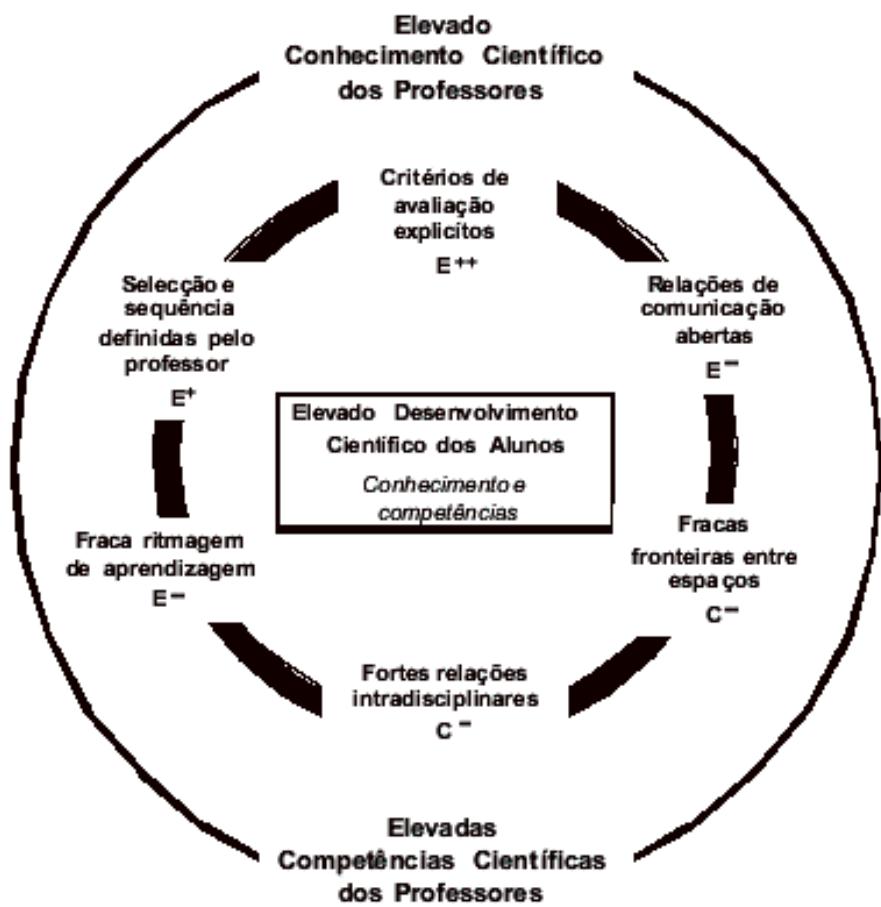


FIGURA 2 - RELAÇÕES ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO  
FONTE: MORAIS E NEVES (2009)

Segundo Morais e Neves (2009), as principais características sociológicas da modalidade de prática pedagógica mista são as seguintes:

- Classificação forte na relação professor-aluno.
- Enquadramento forte da seleção e da sequência do conhecimento.

- Enquadramento fraco ao nível do compassamento.
- Enquadramento forte ao nível dos critérios de avaliação, é explícito.
- Fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas.
- Classificação fraca ao nível da intradisciplinaridade.
- Classificação fraca das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno.

Morais e Neves (2009) também sugerem a importância da relação do conhecimento e das experiências dos alunos, com o conhecimento a ser adquirido para promover a aprendizagem. Tais características, segundo as autoras, podem conduzir a um desenvolvimento científico elevado, em termos de conhecimento e competências. No entanto, isso só será possível se os professores possuírem um elevado nível de conhecimento e competências científicas, pois não há ótimas metodologias que possam compensar uma proficiência científica escassa.

## 2.5 O CONCEITO DE DISCURSO PEDAGÓGICO

Nesta seção, abordamos o conceito, a produção e reprodução do *discurso pedagógico*. Segundo Bernstein (1996, p. 259), “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. O modelo do discurso pedagógico foca-se no que é transmitido como conhecimento educacional. Bernstein (1998, p. 58) desenvolve uma teoria sobre a produção e reprodução deste discurso. A gramática intrínseca do discurso pedagógico é fornecida pelo dispositivo pedagógico por meio de um conjunto de três regras que se relacionam entre si: regras de distribuição, regras de recontextualização e regras de avaliação.

Essa inter-relação ocorre de forma hierárquica, pois as regras de recontextualização derivam das regras de distribuição e as regras de avaliação, por sua vez, derivam das regras de recontextualização. A seguir, apresentamos essas regras de maneira sucinta:

- a) Regras de distribuição têm como função regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e da prática. Segundo Bernstein (1996, p. 61), as regras de distribuição criam um campo especializado de produção do discurso, com regras especializadas de acesso e controles especializados de poder, e afirma que o Estado controla cada vez mais esse campo. As regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir, o que se pode transmitir, a quem e em quais condições.
- b) Regras de recontextualização tratam de fixar os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos.
- c) Regras de avaliação constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulam a relação entre a transmissão e a aquisição destes discursos (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121).

O conjunto dessas três regras absorve dois tipos de discurso: discurso instrucional (discurso da competência) e o discurso regulativo (discurso de ordem). Para Silva (2002, p. 11), o discurso regulador domina sempre o discurso instrucional, ou seja, o discurso instrucional está embebido do discurso regulador.

Segundo Morais e Neves (2007, p. 121), o aparelho pedagógico, ao regular a relação das regras de distribuição, recontextualização e avaliação, fixa uma relação entre poder, conhecimento e consciência, constituindo-se em um elemento

decisivo de reprodução cultural. O modelo representado na figura a seguir refere-se à produção e à reprodução do discurso pedagógico. Procedemos a uma breve análise, amparados no trabalho realizado por Neves e Moraes (2007) e Silva (2002).

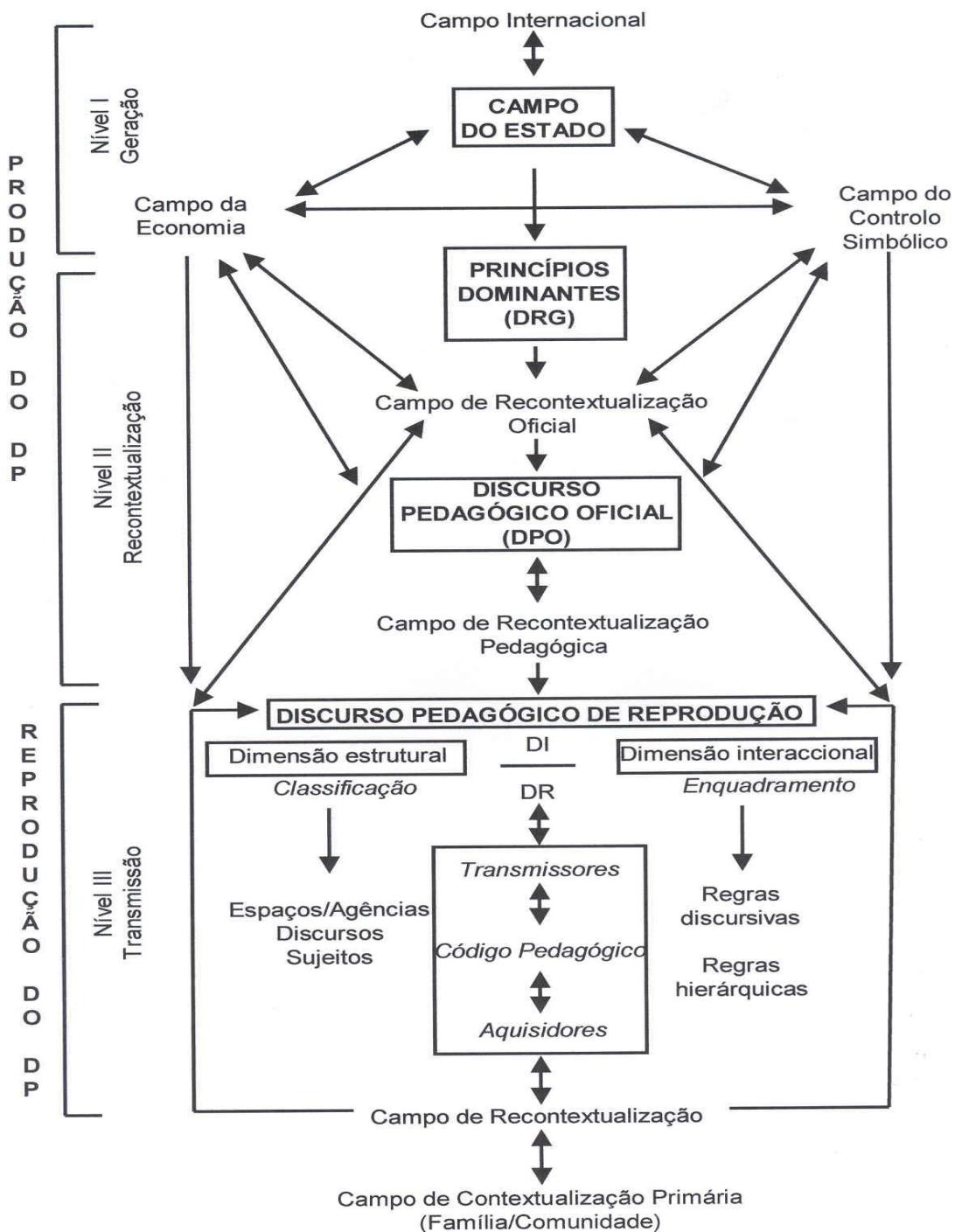


FIGURA 3 – MODELO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE BASIL BERNSTEIN

FONTE: ADAPT. POR MORAIS; NEVES (1986)

O discurso pedagógico é determinado por um conjunto complexo de relações que subentende a intervenção de diferentes campos e contextos. Na figura, em relação ao nível de produção, o nível I (Geração), verifica-se a interação entre os campos Internacional, do Estado, da Economia (produção de bens e de serviços e a distribuição e circulação do capital) e do Controle Simbólico (criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência através de meios simbólicos, ou seja, de princípios de comunicação). Essa interação dá origem ao discurso regulador geral (DRG). Esse discurso contém os princípios dominantes da sociedade, originando-se como produto das relações entre o campo do Estado e o campo da economia (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos). Está sujeito a sofrer influências internacionais, em menor ou maior grau; já o Estado funciona, no nível primário, como legitimador dos princípios de distribuição social do poder e do controle, sendo incorporados no discurso pedagógico oficial (DPO).

O discurso pedagógico oficial é resultado do ajustamento dos princípios dominantes a um novo contexto, entendido como sistema educativo, resultando num segundo nível de análise da produção do discurso pedagógico. Este se encontra expresso no currículo escolar, nos programas e também em normas diversas. O discurso pedagógico oficial, uma vez produzido, adentra o campo de recontextualização pedagógica, incluindo, por exemplo, os departamentos universitários de educação e instituições de formação de professores. Desse processo desponta o discurso pedagógico de reprodução. Ao estar inserido em diferentes níveis de ensino, pode estar sujeito a princípios de recontextualização dependentes do contexto específico de cada escola e da prática do professor.

O discurso pedagógico define-se pela relação DI/DR (leia-se discurso instrucional embutido no discurso regulador). Para a teoria de Bernstein (1996, p.

297), “o discurso instrucional diz respeito à transmissão e aquisição de competências específicas e o discurso regulador à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade”. As competências específicas dizem respeito aos conteúdos trabalhados pela escola, no processo de aquisição do conhecimento; quanto aos princípios de ordem, relação e identidade, estes se referem à conduta moral, social e aspectos do comportamento ensinado pela escola.

O discurso regulador é pré-condição para qualquer discurso pedagógico, pois cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão e aquisição do conhecimento, sendo que a ordem moral é anterior à transmissão de competências e uma condição para que a transmissão ocorra (BERSNSTEIN, 1996, p. 260). A ordem moral é enfatizada para a concretização da transmissão.

### **Estudos empíricos desenvolvidos com base nas teorizações de Bernstein**

Aqui destacamos que a investigação desenvolvida pelo grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), embora centrada na sociologia, é interdisciplinar. De modo particular na área das ciências ao nível dos Ensinos Básico e Secundário, embora abranja outras áreas do currículo e outros níveis de ensino. Constitui um grupo de investigação integrado no Instituto de Educação e no Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa que procura valorizar a perspectiva sociológica na análise da Educação.

A preocupação do grupo ESSA está voltada ao contexto instrucional, que constitui uma dimensão fundamental da investigação, e também com o contexto regulador devido sua importância crucial na área da Educação. Dedica-se à análise do sistema educativo, ao estudo da escola/sala de aula, à análise da interação

família/comunidade/escola, análise e intervenção ao nível da formação de professores e intervenção ao nível do desenvolvimento curricular e da prática pedagógica. Tem como coordenadoras as professoras Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves.

Vários artigos, teses e dissertações destacam como principal quadro conceitual de referência, a teoria sociológica de Bernstein. Tais estudos compreendem a teoria do discurso pedagógico, tal como apontado por Silva (2002, p. 19), análise de política educativa, relacionadas com a produção do discurso pedagógico, a recontextualização oficial do discurso pedagógico, como é o caso de análises de currículos, programas, manuais escolares e de contextos de formação inicial e contínua de professores. Sendo que a maior parte dos trabalhos tem como enfoque o micronível, explorando relações em sala de aula. Outros trabalhos exploram o significado sociológico da relação entre a orientação de codificação dos atores e o seu desempenho em contextos instrucionais e reguladores, com o intuito de encontrar práticas pedagógicas que promovam a melhoria do aproveitamento dos alunos, em particular dos socialmente mais desfavorecidos. A teoria de Bernstein tem sido utilizada como matriz teórica para muitas pesquisas, inclusive sobre indisciplina.

### 3 UMA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE INDISCIPLINA NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre a indisciplina na escola, com base nos escritos de Estrela (2002), Amado e Freire (2002), Garcia (1999), Parrat-Dayan (2008) e Amado (2001). A indisciplina na escola é um tema que ganha visibilidade, pois instiga, além dos sujeitos escolares, inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre esse importante objeto de análise, na área da Educação. A indisciplina colide com o êxito do processo de ensino-aprendizagem; além de provocar a inviabilidade desse processo, ela também gera desconforto e frustração, sendo fonte de estresse entre os docentes. Para Amado e Freire (2002, p. 7):

Disciplina e indisciplina são dois conceitos que “estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa grupo-classe, e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis.

O estudo sobre a indisciplina é de extrema relevância no contexto educativo atual, como comprova o aumento do número de publicações a respeito do tema. Convém também ressaltar que essa temática vem adquirindo contornos diferenciados, como afirma Garcia (1999, p. 103): “a indisciplina escolar não é um fenômeno estático que tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas”. Segundo esse mesmo autor, a indisciplina vem “evoluindo” nas escolas, sendo que vários fatores contribuem para sua eclosão.

Para o desenvolvimento do presente capítulo, destacamos o estudo da indisciplina, sob uma perspectiva sociológica. O texto está organizado da seguinte

forma: inicialmente abordamos o que é indisciplina na escola; em seguida, apresentamos a indisciplina sob uma perspectiva cultural, mencionando como surge ou passa a existir aquilo que chamamos de indisciplina e, na sequência, destacamos os significados da indisciplina na escola atual.

### 3.1 O QUE É INDISCIPLINA NA ESCOLA?

A indisciplina na escola é um dos principais obstáculos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. O alarme é dado pela frequência das manifestações e não pela sua natureza. Muitos docentes preocupam-se em demasia com a ordem em sala de aula, ainda mais do que propriamente com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Segundo Carita e Fernandes (2002, p. 15):

A indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar. Mas a indisciplina mexe mais fundo, sendo frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal. A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas.

A intensidade de indisciplina causa prejuízos tanto para o ensino, que é o cerne da prática docente, como para a aprendizagem dos alunos, entendendo que muitas das dificuldades que emergem na sala de aula não serão contempladas e superadas. Essa leitura da indisciplina desestrutura a relação professor-aluno, tornando-se um ataque ao professor, invadindo os limites da esfera da vida profissional e acarretando um sentimento de impotência. É necessário acrescentar que os problemas disciplinares são fonte de perturbação não só para professores no

início da prática docente, mas também para aqueles que possuem mais experiência profissional em sala de aula.

Ainda com relação a essa questão, Delgado e Caeiro (2005, p. 11) afirmam que “se existem questões que afetam os professores na sala de aula, a indisciplina dos alunos é seguramente uma delas”. Buscando analisar com afínco a questão da indisciplina que ocorre no espaço da instituição escolar, partimos da análise conceitual sobre ela, tendo como principal objetivo desvelar os significados da indisciplina na escola.

O conceito de indisciplina, para Estrela (2002, p. 17), relaciona-se com o de disciplina, podendo ser definido pela desordem e quebra das regras estabelecidas. A autora, em sua obra *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*, destaca que a indisciplina desestrutura a relação pedagógica. As regras, impostas na tentativa de estabelecer uma organização, podem possibilitar ou vir a desencadear o esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem, causando uma descontinuidade ou ruptura nas aprendizagens coletivas em sala de aula.

Segundo Amado (2001, p. 99), as regras em sala de aula possuem dois objetivos: por um lado, procuram dar sentido às relações sociais, agindo como instrumentos de socialização; e, por outro, atuam como um recurso de “gestão da aula”, regulando as interações para que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam alcançados. Já para Carvalho (1996, p. 132), “as regras não têm validade autônoma, como um imperativo categórico que valha por si, mas encontram seu significado como um caminho para a aprendizagem”.

Acreditamos que as aprendizagens coletivas em sala de aula, assim como a interação entre os vários atores na escola, recebem influência na dinâmica relacional por meio do uso de regras, adquirindo destaque, um caráter pedagógico. Quando

ocorre a transgressão de regras, os comportamentos indisciplinados são lidos na sua maioria com um teor negativo. Frelle (2001, p. 17) corrobora com essa afirmativa ao apontar que:

Predomina a versão de que comportamentos indisciplinados são essencialmente negativos, atrapalham a aprendizagem escolar, revelam falta de educação, ataque ou patologia e devem ser enfrentados por medidas moralizadoras, punitivas ou médico-psicológicas, isto é, que seus portadores devem ser culpabilizados, punidos ou curados, de modo que esses comportamentos sejam, de qualquer forma, eliminados.

Os comportamentos indisciplinados são considerados um “problema” para escola, é agregado uma visão negativa, devendo os seus culpados ser punidos a fim de banir esses comportamentos. Contrapondo essa ideia, Garcia (1999, p. 105) afirma que é necessário, ainda, “superar a noção de indisciplina que a toma apenas como uma questão de comportamento. Se a escola se preocupar somente em resolver ‘problemas de comportamento’ nunca chegará a ver a indisciplina resolvida”. Este autor segue destacando que “o ‘bom comportamento’ nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias”.

A indisciplina não é considerada por Garcia (1999) como uma patologia, uma anomalia em sala de aula. O autor com seus apontamentos possibilita uma nova leitura da indisciplina na escola. É comum o aspecto comportamental ser mais visualizado pelos docentes, principalmente o comportamento que gera tumulto em sala de aula, enquanto os alunos que permanecem em silêncio, realizando ou não as atividades, acabam sendo imunizados do “rótulo” de indisciplinados.

O conceito de indisciplina para Parrat-Dayan (2008, p. 19) não é estático, nem uniforme, nem universal. “A indisciplina relaciona-se com um conjunto de valores e

expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais". A autora afirma que o próprio conceito de indisciplina não possui uma uniformidade, pois sofre a interferência dos aspectos históricos e culturais. A partir desse conceito, poderíamos destacar a relevância do aspecto cultural da instituição escolar. Para Forquin (1993, p. 10), "o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade."

Compreendemos que o estudo da cultura escolar é de suma importância, para obtermos uma leitura mais ampla e profunda do contexto da escola. Não podemos cair no equívoco de fechar os olhos perante essa variável. Na relação entre a cultura e a escola, modificações históricas propiciarão que um conjunto de saberes e símbolos tenham maior destaque, no grupo em que socialmente é construído. O que a escola concebe como indisciplina, suas representações e crenças são compartilhadas entre os atores escolares, e são os sujeitos que atribuem significados à indisciplina.

Para Parrat-Dayan (2008, p. 21), "o conceito de indisciplina não apenas se traduz de múltiplas maneiras, mas é também objeto de múltiplas interpretações". Portanto, a partir de diferentes sujeitos escolares, professores, alunos e coordenação, poderá se realizar uma interpretação das manifestações de indisciplina, tendo por base uma leitura singular dos vários atores escolares.

Essa diferenciação de interpretação se faz presente no grupo de docentes, como podemos constatar na abordagem apresentada por Jesus (1999, p. 22), na qual a noção de indisciplina diz respeito:

[...] aos comportamentos dos alunos que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. Em concreto, a indisciplina pode ser manifesta por diversos comportamentos do aluno: 'fazer barulho', 'bocejar', 'sair do lugar sem autorização', 'participar fora da sua vez', 'dizer asneiras', 'agredir os colegas', 'discutir com o professor' etc. Alguns destes comportamentos assumem conotações diferentes entre os diversos professores, dificultando a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplina. Simultaneamente, os diferentes professores tomam atitudes diferenciadas perante os comportamentos que consideram de indisciplina, dificultando a percepção, por parte dos alunos, de quais são esses comportamentos e das consequências que deles podem advir.

Essa diversidade de manifestações de indisciplina, aliada aos diferentes sentidos assumidos pelos professores, torna-se um obstáculo para o entendimento dos alunos sobre quais atos são considerados como indisciplina e quais serão as posturas exercidas pelos docentes, na realização dos mesmos. As diversas manifestações de indisciplina, os diferentes atores envolvidos e o contexto em que aquela ocorre, precisam ser visualizadas no seu conjunto, para que a compreensão ou a leitura dos atos de indisciplina que ocorrem na escola possa ser completa. Além disso, quando permanece obscuro o que é entendido por indisciplina na escola pelos professores, os alunos possuirão uma percepção turva, já que diferentes conotações podem ser atribuídas à indisciplina.

Carvalho (1996, p. 132) destaca a importância em se renunciar à tentação de considerar que a disciplina como conceito se transforma em comportamento de forma independente do contexto. O autor complementa essa ideia ao afirmar que:

Acredito mesmo que essa crença de que exista um único tipo de comportamento a que chamamos disciplinado é responsável por muitas das afirmações que temos em relação à suposta indisciplina dos alunos. (CARVALHO, 1996, p. 132).

A disciplina, como conceito que se transforma em comportamento, precisa considerar o contexto, pois ao considerar apenas o comportamento, incorremos no

risco de estabelecer uma leitura incompleta e uma discussão rasa e até frágil. A disciplina não pode ser analisada como estando descolada do contexto em que se insere. Nesse sentido, entendemos por contexto (MARC e PICARD, s/d, apud AMADO, 2001, p. 30)<sup>5</sup> o conjunto das circunstâncias nas quais se insere a atividade interativa, determinado meio físico e temporal, conjunto de estruturas sociais, por práticas mais ou menos padronizadas e codificadas a executar em situações definidas e por um sistema simbólico, que concretiza e confere ordem e sentido à interação. De acordo com a caracterização ou exemplificação de um comportamento disciplinado, tem-se uma referência que definirá o nosso entendimento dos atos de indisciplina ocorridos na escola. Conforme Garcia (1999), para fins de desenvolvimento conceitual, a noção de indisciplina apresenta três principais planos de expressão na escola:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102).

A indisciplina, visualizada em vários contextos da sala de aula e nos diversos espaços da escola, possibilita uma leitura repleta de elementos significativos. Ao expressar essa incompatibilidade de expectativas, que por vezes entram em conflito na escola, a indisciplina pode sinalizar uma resistência, uma

---

<sup>5</sup> MARC, E.; PICARD, D. A interacção social. Porto: RES, (s/d).

ruptura, ou uma tentativa de reelaboração dos critérios e das expectativas assumidos pela escola. É no seu contexto que a indisciplina pode ser desvelada, no processo de relação entre os vários atores escolares.

Dessa forma, Amado (2001, p. 43) afirma que a indisciplina está intimamente ligada a tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas e “perspectivas” que as orientam, e aos condicionalismos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema. Pode se entender que indisciplina é uma construção que contempla vários elementos, e que vai definir a regulação e o controle da organização do espaço escolar.

Complementando essa ideia, Delgado e Caeiro (2005, p. 85) apontam que os fenômenos de indisciplina estão ligados a fatores exógenos, mas, sobretudo, aos aspectos endógenos do sistema escolar:

[...] Para a compreensão desses factores concorrem basicamente os aspectos ligados à extensão da escolaridade obrigatória, à heterogeneidade social e cultural dos alunos, as práticas familiares da sua educação, a ausência de valorização e significado da escola nas suas vidas, alguma falta de responsabilização dos alunos, a perda da autoridade do professor e até o modo do docente organizar as suas práticas pedagógicas em contexto de aprendizagem na sala de aula.

Em suma, o que é indisciplina na escola pode ser entendido como a transgressão das regras estabelecidas, que possibilitam as aprendizagens coletivas e um clima relacional favorável. Entre as várias elaborações teóricas, destaca-se, principalmente, a que trata a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, como sugere Garcia (1999). A indisciplina guarda vários significados, e a mensagem que ela revela precisa ser investigada com um olhar atento sob os códigos explícitos e implícitos, dentro do contexto no qual ela surge e na interação entre os atores.

Assim, acreditamos que a indisciplina é de fato uma construção social. Concordamos com Amado (2001, p. 35): “a indisciplina é uma realidade construída”.

Na sequência, destacamos como surgiu ou passou a existir o que chamamos de *indisciplina*.

### 3.2 A INDISCIPLINA SOB UMA PERSPECTIVA CULTURAL

Neste tópico, discutimos a indisciplina sob uma perspectiva cultural, pois entendemos que as manifestações de indisciplina são socialmente construídas, que veiculam valores, crenças, ritos, regras, complexas elaborações que afetam a relação pedagógica e que estão inseridas na cultura da escola.

Segundo Laraia (2009, p. 25) e Cuche (2002, p.35), foi Edward Tylor (1832-1917) quem sintetizou o vocábulo inglês apontando que o termo *cultura* inclui um todo complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos que o homem adquire como membro da sociedade. O homem é concebido como ser dotado de cultura e também dotado de capacidades de aprendizagens da cultura. Figura não apenas de reprodução, mas também é agente de modificação. Destaca-se a totalidade do ser humano como ser social, superando a visão da herança biológica.

Já Geertz argumenta que o conceito de cultura é essencialmente semiótico. Ele afirma:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4).

Essa interpretação de Geertz faz do conceito de cultura um tecido de significados, traz consigo os elementos de flexibilidade e ao mesmo tempo de plasticidade do seu conteúdo, demonstra uma busca mais por interpretação do que simplesmente uma explicação.

Para Gómez (2001 p. 12), “é extremamente útil entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.” Nesse processo que se fazem presentes inúmeras culturas, que se intercomunicam ora reproduzindo, assimilando ou recriando, analisamos a cultura como o resultado de uma construção social. Aqui percebemos uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que a escola produz a sociedade ela também acaba sendo produzida pela sociedade. No interior da escola, pode existir uma ausência de nitidez em relação à estrutura interna, pois as manifestações de indisciplina não podem ser entendidas isoladamente, mas, sim, na relação com seus pares antagônicos. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 60):

A cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é, antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste mesmo processo de negociação.

A indisciplina vem sendo significada e ressignificada, desde o surgimento da instituição escolar. Tal como aponta Tardif e Lessard (2008, p.63), “desde seu surgimento nos séculos XVI e XVII, os colégios e as pequenas escolas propõem uma pedagogia baseada num modelo autoritário e num controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos. Em complemento, segundo Silva

(2002, p. 25), ultimamente a palavra indisciplina tem integrado, com grande frequência, não somente o discurso daqueles que têm responsabilidades educativas, como também o da população em geral. A autora afirma que os meios de comunicação social têm sido certamente os consideráveis impulsionadores desse debate, possibilitando vantagens, mas também alguns inconvenientes. É positivo no sentido do envolvimento com a opinião pública, no entanto, também pode ter efeito negativo, no que tange à ausência de clareza na própria significação do conceito de indisciplina.

Na relação pedagógica, entendida, segundo Estrela (2002, p. 36), como “o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos”, diferentes matizes de interpretação surgem sobre o que chamamos de indisciplina. Para Delgado e Caeiro (2005, p. 16), as atitudes dos professores nem sempre são coincidentes em face dos comportamentos que consideram indisciplinados, “dificultando a percepção dos alunos sobre o que é ou não um comportamento perturbador e as consequências que daí podem resultar”. Não há uma unanimidade no corpo docente em “definir a indisciplina”, fato que vem prejudicar a real compreensão das manifestações de indisciplina. Além dessa “dificuldade” em estabelecer um ponto de encontro, e (ou) uma definição específica, convivemos com certo saudosismo que se faz presente no contexto escolar.

É frequente ouvirmos alguns professores dizerem que os alunos de hoje já não são como os de há uns anos atrás (sic). É frequente queixarem-se da dificuldade em manter uma ordem na aula que permita a aprendizagem. É frequente afirmarem que grande parte dos alunos de hoje tem uma crescente vontade de desrespeitar regras estabelecidas. (SILVA, 2001, p. 5).

De fato, os sujeitos que hoje frequentam a escola podem não ser os mesmos que são idealizados pelo corpo docente, gerando manifestações de saudosismo. Muitos professores recordam os momentos em que os alunos portavam-se de outra maneira em classe, atendiam às solicitações realizadas, demonstravam respeito ao professor. Hoje, os alunos, talvez, não tragam mais esse reconhecimento da figura do professor.

Para Bernstein (1989, p. 34), quanto mais baixas as camadas sociais maior será a resistência à educação formal. Essa resistência se expressa em diferentes modos e níveis, como, por exemplo, problemas críticos de disciplina, rejeição dos valores dos professores e também pela dificuldade em desenvolver e sentir a necessidade de um vocabulário amplo se dá preferência ao processo cognitivo descritivo ou invés do analítico.

Mas, quando surge ou passa a existir a indisciplina? Estrela (2002, p. 13) responde a essa questão ao afirmar que “a indisciplina na escola é um fenômeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, ela é também um fenômeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”.

De acordo com Jesus (1999, p. 32):

Tendo em conta que a realidade atual é completamente diferente e que os problemas devem ser analisados no contexto histórico-social em que ocorrem, não nos parece que o retorno a práticas de educação escolar utilizadas no passado possa constituir a via mais adequada para resolver os problemas que se colocam aos professores na atualidade.

A indisciplina é um tema atual, que possui raízes que perpassam a história da Educação, e o autor chama a atenção para o fato de que a indisciplina deve ser objeto de análise no momento do contexto do qual participa. Novos sujeitos habitam a escola, e são estes sujeitos que dão cor e movimento a um contexto específico.

Sendo assim, as expressões de indisciplina, na escola atual, compartilham uma singularidade que é construída juntamente com os condicionantes sócio-históricos, próprios da realidade que compartilham.

Jesus (1999) ainda destaca que as vias mais adequadas para resolver os problemas não são as utilizadas no passado, a fim de exercer o controle sobre as condutas dos alunos. A prática de controle social, que era tradicionalmente exercida pelos professores, acaba por reafirmar o olhar sobre a indisciplina como sendo um problema. Convém mencionar que, para Estrela (2002, p. 24), “os conflitos não se resolvem por censuras ou punições, mas por elucidação dos fenômenos de grupo, servindo o professor de espelho do grupo”.

Na escola, os sujeitos estabelecem laços de união, porém também compartilham conflitos. De acordo com Amado (2001, p. 52), as características pessoais dos alunos são importantes, para a compreensão dos comportamentos na aula. No entanto, deve ser considerada não somente a soma das características de cada aluno, mas uma dinâmica própria que atravessa toda a turma como grupo, como sistema.

Essa dinâmica é permeada pelas interações, que fazem parte de um contexto. Vários autores, entre eles Amado (2001) e Estrela (2002), abordam a indisciplina no contexto da relação pedagógica, com um olhar atento sob a questão da interação entre os sujeitos, de uma realidade construída e protagonizada por vários sujeitos escolares.

Numa aula, por exemplo, haverá quem interprete um acontecimento como correto ou desviante, justo ou injusto, aborrecido ou motivador. Com isso, a indisciplina será construída na própria aula, sendo o resultado de um processo de interação entre alunos e professores, possuindo todos eles expectativas mútuas, percepções e pontos de vista diferentes sobre o que aconteceu. (DELGADO; CAEIRO, 2005, p. 23).

Ainda, em complemento aos autores, pensamos que na escola, onde a indisciplina é construída, está presente, além de um universo de expectativas e percepções, um embate entre o poder dos docentes e dos alunos. Esse confronto de poderes é assimétrico; de acordo com Estrela (2002, p. 37), não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina.

Outra abordagem é fornecida por Rebelo (2007, p. 49), que argumenta que as manifestações de indisciplina são reações culturais, criadas naturalmente pelo grupo, no caso dos alunos, com o intuito de garantir um espaço próprio de atuação, diferente daquele imposto pelo professor por meio de uma prática silenciadora, na qual apenas a sua fala é valorizada.

Essa autora apresenta uma inspirada conceituação, pois essa criação natural pelo grupo, que ela afirma, é fruto do processo de interação, de construção, podendo também ser entendida como uma reação cultural de sujeitos que possuem uma cultura diferenciada, no entanto, compartilham e elaboram uma cultura única daquele grupo. Reside embutida nessa perspectiva, uma “cultura de indisciplina”, pois entendemos que esta última é composta por crenças, perspectivas, ritos e esquemas de pensamento, que são próprios dos vários atores escolares.

Segundo Rebelo (2007, p. 49), também pode ocorrer de o aluno se sentir excluído. Ao possuir uma cultura diferente daquela transmitida pela escola, é levado a crer que existe apenas uma maneira correta de se viver, que não é a sua. Assim, a “sua identidade e perspectivas de um futuro melhor diminuem e, ‘não tendo nada mais a perder’, denuncia a discriminação da qual é vítima por meio de atitudes incômodas entendidas por essa concepção como indisciplina”. Destacamos a relevância de se considerar o aspecto cultural, no estudo da indisciplina na escola,

que é um importante contributo para a análise dos significados atribuídos à indisciplina.

Garcia (2009) também apresenta uma visão muito produtiva para pensar a indisciplina na escola. Segundo ele, a “indisciplina seria uma mensagem cultural”. Para a leitura das expressões de indisciplina e a compreensão dos seus sentidos e intencionalidades, esse autor afirma que vai demandar o uso de lente da cultura institucional. O aspecto cultural reside nos esquemas de pensamentos, ritos, e percepções, que variam de uma instituição para outra. Para Juliá (2001, p. 9), a cultura escolar é descrita “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Ainda sob essa perspectiva, Estrela (2002, p. 57) destaca que “os aspectos relacionais inerentes à dinâmica do grupo turma constituem o pano de fundo em que se inscrevem os comportamentos de disciplina e indisciplina”. Carita e Fernandes, corroboram com tal argumentação, afirmando que:

É no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum ato como sendo indisciplinados e, sendo assim, ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito, é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado ato. (CARITA e FERNANDES, 2002, p. 17).

Não estamos buscando um “culpado” para a indisciplina na escola, nem queremos imputar ao aluno uma sentença, mas diante da complexidade e amplitude desse conceito, buscamos compreender seu surgimento. Para Jesus (1999, p. 22), “muitas vezes os professores atribuem a indisciplina ao próprio aluno, categorizando-o como ‘indisciplinado’, ou a fatores externos à escola, como seja a influência do meio familiar e do meio sócio-cultural de origem dos alunos”. Segundo

Estrela (2002, p. 83), “se permanece a tendência para imputar a origem da indisciplina na aula ao próprio aluno, a procura da sua etiologia tende a desculpabilizá-lo”.

Conforme Damke (2007, p. 114), “o professor deveria levar em consideração as diversas influências culturais que recaem sobre os alunos no decorrer do seu desenvolvimento cognitivo”. O contexto em que vive o aluno também deve ser considerado, pois muitas vezes o professor, na tentativa de resolver as manifestações de indisciplina, age de forma paliativa, considerando a indisciplina como um afrontamento, em vez de encará-lo como um desafio que precisa ser compreendido. Além disso, a autora afirma que:

As situações de indisciplina que surgem em sala de aula podem ser relacionadas ao aluno em função do estereótipo criado em torno dele. Essa rotulação pode ser incorporada por ele, que adquire um status, na sala de aula e na escola, diante dos colegas, acompanhando-o pelos anos subsequentes. Entendemos que essa situação pode estar relacionada à elaboração social dos professores, por meio das interações entre eles, através da cultura institucionalizada da escola, a qual possibilita, por meio de suas regulações, ocasiões de rotulação de alunos, que podem persistir durante toda a vida escolar. (DAMKE, 2007, p. 97).

Sendo assim, estudar a dinâmica da sala de aula – o processo de interação entre alunos e professores – é profícuo, tendo em vista que a interpretação de professores e alunos pode divergir, não estabelecendo uma unidade de interpretação sobre as manifestações de indisciplina na escola.

[...] enquanto fenômeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que se estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade. (AMADO, 2001, p. 43).

Ao infringir as regras, ocorre uma desorganização da relação pedagógica, abalando o clima relacional entre aluno-aluno e aluno-professor, também levanta um questionamento sobre a autoridade docente presente na sala de aula. A construção de regras na escola pode contribuir para o engendramento da indisciplina na escola. Contracena, muitas vezes, uma imposição implícita de um conjunto de regras, à aparência de um combinado, porém com uma essência que não passa de um simples solicitado, sustentado por uma relação de poder que não é legitimada. É comum o uso de contratos pedagógicos, porém eles são ineficazes quando sua elaboração é verticalizada e, quando após as transgressões, não ocorre um trabalho de retomada das regras. Os autores, Delgado e Caeiro (2005, p. 40) apontam:

A eficácia destes contratos em ambiente escolar resulta no fato de os alunos se constituírem como parte integrante de um processo de negociação, assumindo deste modo um compromisso com os outros e consigo próprios, de acordo com o que ficou escrito no documento onde as responsabilidades e os privilégios foram claramente explicitados e assinados pelas partes contratantes.

Ainda sobre essa temática tão recorrente na escola atual, existe uma “tentativa” por um controle de homogeneização, que torna opaca a visão sobre a noção de indisciplina por meio do uso de mecanismos disciplinares. Os alunos precisam ser integrantes da cultura ali instalada, atuando como construtores e reconstrutores, participando nesse processo de socialização com os demais atores. De acordo com uma perspectiva sociológica, para Silva (2002, p. 31), os alunos “provenientes das classes sociais mais desfavorecidas ao confrontarem-se, na escola, com regras e valores diferentes daqueles em que foram socializados, podem assumir uma postura de revolta, traduzindo-se esta em atos de indisciplina”. É solicitado ao professor um olhar atento sobre a origem social do aluno, pois essa pode ser divergente da cultura valorizada pela escola.

A instituição escolar, por meio de mecanismos de regulação, influencia a prática pedagógica, gerando modos de perceber e conceber a indisciplina. No entanto, o professor, em sala de aula, vai utilizar de estratégias decorrentes da sua experiência profissional para realizar a leitura e interpretação dos atos de indisciplina.

Na sequência, debruçamo-nos sobre as pistas que nos levem à análise dos significados da indisciplina na escola.

### 3.3 EM BUSCA DE SIGNIFICADOS PARA A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Ao investigar a indisciplina na escola, buscamos explorar os possíveis significados que lhe são atribuídos. Nos tópicos anteriores, destacamos uma diversidade de conceituações acerca da temática, a fim de compreendermos o que é indisciplina na escola, e também apresentamos a indisciplina sob uma perspectiva cultural, entendendo que ela é construída socialmente.

Com o intuito de apontar os significados da indisciplina na escola, revisamos alguns trabalhos desenvolvidos no campo de estudos da indisciplina escolar. Iniciamos destacando a tese de Silva (2007), que apresenta uma leitura sociológica sobre disciplina e da indisciplina na aula. Outro importante trabalho de referência é a dissertação de Neves (2002) intitulada *(In)disciplina e prática pedagógica: um estudo sociológico no contexto da aula de Ciências*. Apresentamos também outros dois trabalhos que tiveram como objeto de investigação a indisciplina escolar. Um deles refere-se à dissertação de mestrado de Golba (2008), que investiga a indisciplina escolar na perspectiva de alunos; e o outro é um artigo de Garcia (2009), que

apresenta uma investigação junto a professores da Educação Básica. Esses trabalhos exploram a representação de alunos e professores sobre a indisciplina escolar.

Iniciamos com a tese intitulada “Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica” de Silva (2007). Aponta a partir da análise da literatura que a indisciplina possui uma relação direta com o acesso dos setores populares à escola. Segundo o pesquisador, essa visão é confirmada empiricamente, o que acarreta uma desqualificação tanto sobre os alunos como para as famílias oriundas desse setor.

Por acreditar que os alunos e as famílias dos setores populares não eram compostos por uma realidade homogênea, ele realizou uma pesquisa sob uma perspectiva sociológica em uma escola da periferia. Teve como objetivo principal identificar as condições internas e externas à escola que pudessem explicar as diferentes condutas dos alunos provenientes de setores populares com relação à disciplina escolar.

A análise dos dados indicou que os comportamentos de indisciplina assumem, em circunstâncias específicas, formas elevadas de perturbação da relação pedagógica. Além disso, os resultados indicam, também, a existência de uma variação na frequência com que os alunos participam dos eventos de indisciplina. Já a análise da vida familiar de alguns alunos-caso e das características dos docentes indica que os comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula encontram suas condições de possibilidade no cruzamento de fatores familiares e escolares.

Uma das pesquisas que articulou a teoria de Bernstein e a questão da indisciplina foi a investigação realizada por Silva (2002), que se centrou na análise

da relação entre os comportamentos de indisciplina observados nas aulas de Ciências e a prática pedagógica dos professores, e também as razões subentendidas a essa relação. A autora utilizou um quadro teórico de referência sobre Bernstein, tendo como objetivo averiguar a relação entre indisciplina e prática pedagógica. Recorreu-se à concepção dos alunos acerca de aspectos do contexto pedagógico, relacionando situações de indisciplina e da modalidade de prática pedagógica mais favorável a um clima de indisciplina. Com isso, teve-se acesso à concepção de uma prática pedagógica que favorecesse a disciplina na sala de aula.

Para aprofundar a análise da relação entre indisciplina e prática pedagógica, Silva (2002) analisou a posse dos alunos sobre as regras de reconhecimento, regras de realização e as disposições sócioafetivas. Os sujeitos desta pesquisa foram duas turmas do 6º ano de escolaridade. A perspectiva metodológica que orientou a investigação foi de natureza compreensiva-interpretativa. Além desta, foi utilizada uma linguagem externa de descrição derivada de uma linguagem interna de descrição desenvolvida por Bernstein. Os resultados demonstram uma relação entre a indisciplina ocorrida nas aulas de Ciências e a prática pedagógica. Os alunos atribuíram os seus comportamentos de indisciplina, principalmente à prática da professora, considerando que o enquadramento forte é a prática mais propícia à indisciplina. O enquadramento está relacionado com o controle social, que regula o processo de comunicação. Esse princípio delimita o que se pode comunicar, quando, em que contexto e como se deve comunicar. O estudo da relação indisciplina-prática pedagógica sugere que os alunos não possuem as regras de realização passiva e não têm as disposições sócioafetivas. Além disso, o estudo sugere que os alunos, ao reconhecerem as relações de poder professor-aluno e

identificarem formas de enfraquecer esse poder, atuam para enfraquecer essa relação.

A investigação realizada por Golba (2008), intitulada *A indisciplina escolar na perspectiva de alunos*, apontou que a indisciplina que ocorre em sala de aula pode significar uma interrupção da aula e também uma forma de afrontar o professor, da indisciplina que ocorre em outros espaços escolares, ressaltando o conflito entre alunos ou entre turmas. Outra questão levantada refere-se à insatisfação das expectativas que se reflete na forma de resistência. Esta sugere uma visão crítica dos alunos, que pode passar despercebida do olhar dos professores.

O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática, para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação. O conhecimento educacional, os valores e as relações sociais estão agora colocados dentro do contexto de relações antagônicas vividas, e precisam ser examinados conforme são expressos dentro das culturas dominantes e subordinadas que caracterizam a vida escolar. (GIROUX, 1986, p. 150).

A resistência opera como uma definição mental que desperta um novo entendimento sobre a indisciplina. Para Giroux, a resistência mantém relação com um contexto mais amplo que o espaço escolar; dessa forma, o aluno ao responder de maneira resistente está reagindo não apenas a um esquema local.

A pesquisa ainda sugere que a escola, com os seus sujeitos, torne-se reflexiva, e incentiva a reflexão para a mudança. Ao estabelecer uma relação entre a indisciplina e a prática docente, o aluno sinaliza a fragilidade dessa prática. O grito de socorro dos alunos, ecoado por meio da indisciplina, não ocorre por acaso, tem significados enraizados. Ao apontar a ausência de diálogo e das normas e regras

consistentes na escola, as manifestações de indisciplina podem significar que a relação pedagógica precisa ser repensada ou até reinventada.

Outro dado relevante diz respeito às relações interpessoais – a ausência de afinidade entre os sujeitos escolares pode propiciar as manifestações de indisciplina na escola. O trabalho conclui que, para os alunos, a indisciplina é legítima e possui um significado de natureza pedagógica, sendo uma denúncia da prática docente.

Para Garcia (1999, p. 104), “na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina”. Não é uma busca pelos culpados, nem uma tentativa de apontar que o professor intervirá a fim de solucionar a indisciplina, é uma relação mais complexa.

A relação professor-aluno é permeada por expectativas que nem sempre são atendidas. Nesse sentido, por vários motivos, essas expectativas são incompatíveis e a indisciplina surge composta por diferentes significados. São significados variados, uma graduação de cores que compõem esse fenômeno tão expressivo e revelador da escola.

Os atos de indisciplina na escola podem demonstrar dificuldades no âmbito pedagógico e extraescolar. Para compreender seu significado, de modo mais geral ou de forma completa, precisamos ter em mente o conjunto, a combinação de várias expressões de indisciplina no contexto da escola. Conhecer as causas dos atos possibilita o entendimento mais nítido dos significados elaborados.

Para Garcia (1999) e Parrat-Dayan (2008), as causas da indisciplina podem ter origem interna ou externa à escola. As causas internas circunscrevem-se na relação pedagógica, relação esta que envolve a relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem, o perfil dos docentes e alunos, esquemas normativos e

valorativos; e entre as causas externas podem-se citar como exemplo a influência dos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar.

Segundo Bernstein (1989, p.43), a estrutura familiar da classe trabalhadora está menos organizada formalmente que a classe média em relação com o desenvolvimento da criança. Há evidência que a relação que se faz presente é de classe social reforçando a existência de um projeto de educação que atenda aos interesses dessa classe, ressaltando a formação de uma elite que precisa estar preparada para ter um alto desempenho.

Na escola, contracenam sujeitos com perfis diferenciados, e a ação do professor está atrelada, de forma mais efetiva, com o aspecto regulativo da organização da sala de aula, sendo que a forma como é conduzido o trabalho docente poderá originar atos de indisciplina. Porém, nem todas as manifestações de indisciplina ocorridas na escola poderão ter uma ligação com a relação pedagógica.

Na sequência, apresentamos alguns pontos principais da investigação textual de Garcia (2009), intitulada *Representações dos professores sobre indisciplina escolar*. O objetivo desse artigo é analisar um conjunto de representações dos professores sobre indisciplina escolar, bem como suas implicações para as práticas pedagógicas relacionadas de forma particular com a indisciplina em sala de aula. Utilizamos esse artigo para ter um contraponto entre a representação dos professores, com a visão dos alunos, segundo os dados de pesquisa de Golba (2008). Garcia explora as representações dos professores sobre a indisciplina, como as apresentamos na sequência.

O foco de atenção dos docentes é o aspecto comportamental da indisciplina protagonizada pelo aluno. Esse viés de interpretação condiciona à noção de culpabilização ao aluno e reflete também um conjunto de crenças, valores e

esquemas de pensamento que se faz presente na escola. Para Curto (1998, p. 21), “contrariamente ao que habitualmente se possa pensar, não só o aluno como também o professor podem ser fonte e origem de indisciplina”. Nesse ponto queremos destacar que a busca por um “culpado”, direcionada apenas a um indivíduo, quer ele seja aluno, quer seja professor, é uma visão muito restrita.

A perspectiva de intervenção junto aos alunos é centralizada no sentido de deter, de controlar esse comportamento inadequado. Os juízos realizados pelos docentes estão carregados de valores que se farão presentes no uso de mecanismos de controle social. Salienta Domingues (apud ESTRELA, 2002, p. 17) a existência de um “quadro normativo difuso e volúvel” em que o espírito de disciplina não aparece constituir um objetivo de escola, o que é o próprio de uma escola da “era do vazio”. É um controle simplesmente situacional, distanciando-se de uma prática preventiva.

A seguinte representação, apresentada por Garcia (2009, p. 317), é “derivada dos encontros dos professores com a indisciplina, relaciona sua origem e sentido ao contexto próprio das relações entre os sujeitos que atuam em sala de aula”. Essa representação remete ao contexto da relação pedagógica, à indisciplina como produção no contexto das relações entre os sujeitos. O professor também se inscreve nesse “contexto de indisciplina”; logo, a dinâmica da relação pode ser alterada, exigindo uma prática docente socialmente partilhada.

Amado (2001, p. 17) entende a indisciplina como um “fenômeno interativo que se dá no contexto da aula e, em grande parte, devido às características específicas desse mesmo contexto”. Desse modo, os significados atribuídos as manifestações de indisciplina na escola podem adquirir contornos variados, com traços semelhantes e também singulares. Compreender a indisciplina por esse viés

mostra uma abertura para a compreensão da complexidade que esse fenômeno encerra.

Há outra representação considerada por Garcia (2009, p. 318) que “sugere que a indisciplina seria algo socialmente construído nas escolas”. Essa representação é mais elaborada e, sobretudo, mais completa. A leitura da indisciplina por um prisma social questiona a cultura da escola, que produz, por meios dos elementos compartilhados, uma compreensão do que seja indisciplina, levando os professores a investigarem essas linhas que compõem um tecido cultural, considerando uma nova perspectiva para a função da indisciplina na escola.

Forquin (1993) nos apresenta o conceito de cultura da escola, como sendo um conjunto de características do cotidiano escolar, descrevendo a cultura como um mundo humanamente construído. Ele escreve (p. 167):

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Conforme Garcia (2009, p. 318), “interagir com a indisciplina iria solicitar outras visões e posições dos professores em relação ao projeto pedagógico, ao modo de funcionamento e à cultura da escola”. Amplia o olhar dos professores para a consideração de elementos de suma importância da prática pedagógica.

As representações dos professores sobre a indisciplina escolar, para Garcia (2009, p. 321), “transforma suas visões em relação a diversos aspectos das suas

práticas pedagógicas, refletindo posições e influenciando a natureza das intervenções". A reflexão sobre essa temática tão complexa possibilita rever atitudes e ações de intervenção que estão instituídas no contexto da escola.

Diante dos dois trabalhos abordados, percebemos a importância de investigar os significados atribuídos pelos professores, coordenadores e alunos as manifestações de indisciplina na escola. Como vimos, os alunos denunciam uma fragilidade na prática docente, na própria organização da aula com o estabelecimento de regras, relações interpessoais e incongruência de expectativas. Esses dados são ricos para o estabelecimento de um diálogo com os docentes, a fim de que se alcance uma visão compartilhada.

Nesse sentido, constatamos a riqueza das contribuições dos sujeitos escolares sobre o entendimento da indisciplina na escola. É no conjunto das suas representações que poderemos acessar, com clareza, os significados que são atribuídos à indisciplina, e conhecer as práticas de intervenção utilizadas, mas, principalmente, elaborar práticas preventivas.

## 4 EXPLORANDO O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa. Assim, neste capítulo, destacamos as características desse tipo de investigação, expondo os procedimentos utilizados e como foi desenvolvido o trabalho de campo, incluindo os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados (já que o processo de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas). Na parte final, descrevemos o método de Análise de Conteúdo, que possibilitou a exploração dos dados obtidos.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O objetivo desta seção é descrever as características da investigação realizada, com destaque aos elementos do trabalho de campo. Esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, escolha que possibilitou o contato direto com os sujeitos da pesquisa: professores, alunos e coordenação pedagógica. Utilizamos um aporte sociológico, baseado nas formulações teóricas de Basil Bernstein, para a compreensão dos significados atribuídos, por aqueles, às manifestações de indisciplina. Esse autor rejeita a análise empírica sem uma base teórica subjacente, bem como a teorização que não permita ser transformada em função dos resultados empíricos.

A pesquisa seguiu diretrizes de uma investigação de natureza qualitativa. Em especial, observaram-se quatro das seis características apontadas por Eisner (1991, p. 32): foco em um campo; papel do pesquisador como um interlocutor e

principal agente de investigação; caráter interpretativo da pesquisa; uso de linguagem expressiva e a presença de voz dos sujeitos da pesquisa no texto.

Outra fonte de referência usada para orientar a abordagem dessa pesquisa foi o texto de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), no qual se atribui à investigação qualitativa cinco características. São elas:

- a) O envolvimento direto do pesquisador com a fonte de dados e o seu contexto original de pesquisa e o investigador tem um papel essencial nessa tarefa;
- b) A natureza descritiva desse tipo de pesquisa, que busca analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma que foram transcritos ou registrados;
- c) O interesse dos investigadores mais pelo processo da pesquisa do que simplesmente pelos resultados encontrados;
- d) A forma de análise de dados, que tende a ser mais de natureza indutiva;
- e) A importância dos significados atribuídos.

Tal como apontado por Eisner (1991), esse tipo de investigação é descritivo, o que estará refletido no modo como abordamos significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola. A esse respeito é interessante observar que a linguagem de descrição, segundo Bernstein (1996), é um instrumento de tradução em que uma linguagem transforma-se em outra.

Outro aspecto a destacar sobre essa pesquisa refere-se ao tipo de amostragem que usamos no levantamento de dados, compatível com a sua natureza. Patton (1990, p. 169) afirma que a seleção da amostra diferencia a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa: enquanto a primeira se concentra em

pequenas amostras de forma profunda e os sujeitos da pesquisa são selecionados propositalmente, a pesquisa quantitativa depende de amostragens maiores, probabilísticas. A lógica de cada enfoque é única, porque a intencionalidade é diferente.

Optou-se por utilizar uma amostragem intencional, compatível com o tipo de pesquisa qualitativa desenhada. Decidiu-se pela amostragem de variação máxima (PATTON, 1990, p. 172), uma modalidade de amostragem intencional que tem por finalidade captar e descrever os conteúdos centrais que atravessam os dados fornecidos por um grupo de sujeitos. Essa amostragem, embora não possibilite que se generalizem os dados dos informantes a todo grupo, sejam eles coordenadores, professores ou alunos, permite identificar padrões comuns nos dados fornecidos por eles.

#### **4.2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA**

O trabalho de campo foi desenvolvido em um colégio que oferta desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este estabelecimento de ensino, que pertence à rede privada, foi fundado há mais de setenta anos e está localizado em Ponta Grossa (PR), cidade com uma população estimada em 332.060 habitantes. O conjunto de escolas está distribuído em: 86 da rede municipal, 49 da rede estadual e 77 da rede privada de ensino.

A escolha por uma escola da rede privada de ensino deve-se ao fato de que nessa instituição, por ter uma gestão de iniciativa privada voltada ao mercado, ocorre uma pressão dos pais a respeito do desempenho acadêmico conquistado

pelos estudantes de modo mais intenso e também por se exercer um controle mais rígido sobre a condição dos professores. Além disso, não há na escola escolhida uma grande rotatividade de professores, compondo um cenário mais propício para a compreensão dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina.

No contato com algumas escolas privadas, percebeu-se a receptividade da direção. No entanto, encontramos algumas dificuldades em termos de horários para entrevistar os sujeitos da pesquisa. Durante essas tentativas, encontramos uma escola que se disponibilizou a participar da pesquisa, afirmando que haveria a possibilidade da realização das entrevistas durante o horário “vago” em que os docentes permaneciam na instituição, entre uma aula e outra.

A proposta da pesquisa foi bem acolhida pela instituição de ensino escolhida e a disponibilidade de organização dos horários contribuiu para a escolha. A escola totaliza um universo de 991 alunos, dos quais: 110 frequentam a Educação Infantil; 266 estão no Ensino Fundamental – séries iniciais; 266 no Ensino Fundamental – séries finais; e 346 são do Ensino Médio. A escola tem atendimento nos períodos matutino e vespertino, e no período noturno ocorrem, eventualmente, atividades extracurriculares.

Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores, professores e alunos. Foram entrevistados três (3) coordenadores, 10 professores e seis (6) alunos. Ao selecionarmos esta amostra de professores e coordenadores, escolhemos aqueles com maior ou com o menor tempo de trabalho na escola. Já em relação aos alunos, optou-se por aqueles que frequentavam o Ensino Médio e estudavam na escola desde a Educação Infantil, ou que estavam em seu primeiro ano naquela instituição. Com isso, selecionamos os sujeitos que possuíam um conhecimento maior da forma de funcionamento, organização e cultura da escola. Assim, pudemos observar se

havia uma conexão de opiniões, entre os sujeitos, experientes ou recentes na escola. É importante destacar que todos os participantes envolvidos foram consultados sobre o interesse de participação na pesquisa e consentiram que os dados fossem divulgados no meio acadêmico (APÊNDICE 2).

#### 4.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2010. O instrumento utilizado no desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Para Rosa e Arnoldi (2006, p. 30), as questões das entrevistas semiestruturadas “deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”. As questões que compõem o roteiro de entrevista (APÊNDICE 1) foram elaboradas a partir do referencial teórico, e destacam, principalmente, três variáveis: primeiro, o conceito de indisciplina; segundo, as causas da indisciplina; e terceiro, a mensagem dos atos de indisciplina.

Assim, de acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Antes de entrevistar os sujeitos selecionados, foi realizado um pré-teste do roteiro com outros sujeitos similares a este estudo, a fim de verificar algumas hipóteses e garantir o andamento da pesquisa.

Para analisar as falas dos sujeitos entrevistados utilizamos uma forma de análise de conteúdo, que possibilitou acessarmos o conteúdo explícito, bem como o

latente de seus depoimentos. Com isso, obtivemos uma compreensão sobre os significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola. O método utilizado baseia-se na obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2009).

Na seção seguinte, dedicamo-nos à exposição do método para contribuir para o entendimento teórico da escolha do mesmo.

#### 4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é um método de investigação textual. Antes do uso das técnicas modernas para a análise das comunicações, os textos já eram abordados de diversas formas, dentre as quais se destacam a Hermenêutica, a Retórica (que estudava as modalidades de expressão favoráveis à declamação convincente), e a Lógica, que tentava determinar, pela análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento, as regras formais do raciocínio exato (BARDIN, 2009, p. 16).

Para Bardin (2009, p. 16), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Há algo “a mais” presente nas comunicações, nos textos; aqui se percebe a preocupação com o conteúdo latente que possa habitar nas entrelinhas do conteúdo. Nesse sentido, vislumbramos uma vantagem na utilização desse método, pois acreditamos que a resposta das entrevistas detém mensagens que se encontram subjacentes ao conteúdo expresso.

Bardin (2009, p. 30) destaca que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde a dois objetivos:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem, se encontra lá de fato? Sendo muito pessoal pode ser partilhada por outros? A leitura que realizei é válida e pode ser generalizável? ;

- o enriquecimento da leitura: descoberta e esclarecimento de elementos de significações que nos conduzem à descrição de mecanismos que num primeiro momento desconhecíamos, pois não tínhamos atingido a compreensão.

Esses dois traços de busca pela descoberta e a necessidade de rigor marcam o desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento da análise de conteúdo. Um rigor científico a fim de validar as considerações pertinentes à mensagem. A clareza de elementos significativos na leitura, o que vem a ampliar a percepção inicial potencializando a compreensão.

A análise de conteúdo possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo 'para ver o que dá'.
- uma função de 'administração da prova'. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo 'para servir de prova'. (BARDIN, 2009, p. 31).

Essas duas funções da análise de conteúdo podem interagir de maneira complementar. Esta pesquisa atende a tais funções, pois, fazemos essa tentativa exploratória e utilizamos de administração da prova a fim de obtermos, pelo método de análise, uma validação. Como afirma Bardin (2009, p. 32), a análise de conteúdo “é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Assim, esse método não pode ser

utilizado como um “molde”, ela precisa ser reinventado atendendo aos objetivos pretendidos.

Bardin (2009, p. 44) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo refere-se a um método que engloba um conjunto de técnicas, tendo como objetivo compreender o conteúdo de um texto, ultrapassando a barreira do explícito a fim de acessar os significados atribuídos pelos atores escolares às manifestações de indisciplina na escola. A atribuição dos significados por um conjunto de sujeitos recebe a influência dos valores culturais que são compartilhados entre eles.

### **O método de Análise de Conteúdo utilizado**

Dentre os procedimentos usados na análise de conteúdo o mais antigo, e que na prática é mais utilizado, é a análise por categorias. Foi essa a abordagem de investigação utilizada para interpretar o conteúdo das entrevistas realizadas. Conforme Bardin (2009, p. 37), a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados, por isso, na sequência nos debruçamos em busca da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos escolares às manifestações de indisciplina na escola.

De acordo com Bardin (2009, p. 199), a partir do desmembramento do texto em unidades, são criadas as categorias. Existem diferentes possibilidades de

categorização, sendo que a investigação dos temas ou a chamada *análise temática* destaca-se pela rapidez e eficácia na aplicabilidade a discursos diretos e simples.

### **As fases da Análise de Conteúdo**

As fases desse método englobam a pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação. As atividades da pré-análise incluíram uma *leitura flutuante*, tal como aborda Bardin (2009). Nesse primeiro momento estabelecemos o contato com o conteúdo das entrevistas a serem analisadas, a fim explorar as mensagens ali armazenadas.

Posteriormente utilizamos uma técnica de leitura semântica das entrevistas. Seguimos com a codificação do material e a elaboração das categorias. Segundo Bardin (2009, p. 146), a classificação dos elementos em categorias impõe a investigação daquilo que cada um deles têm em comum, o que permitem seu agrupamento. A compreensão dos significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola se concretiza mediante a leitura fornecida pelas categorias, que expressam os conteúdos centrais que atravessam as opiniões dos vários grupos de sujeitos escolares.

### **4.5 ELABORANDO AS CATEGORIAS**

Foram entrevistados três (3) coordenadores, seis (6) professores (experientes) que atuam no colégio há mais de 10 anos, quatro (4) professoras

(recentes) com cerca de um ano de prática docente. Essas professoras lecionavam nos vários níveis de ensino, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também entrevistamos três (3) alunos que frequentavam o colégio desde a Educação Infantil e que estavam no 2º ano do Ensino Médio, e três (3) alunos que ingressaram há um ano naquele estabelecimento de ensino. Todos os alunos entrevistados cursavam o 2º ano do Ensino Médio. Eles foram escolhidos devido à qualidade das informações que poderiam fornecer.

Em função de os sujeitos da pesquisa pertencerem a vários grupos da escola, procedeu-se à denominação de cinco grupos, da seguinte maneira: Grupo A – coordenadores A1, A2, A3; Grupo B – Professoras experientes B1, B2, B3, B4, B5, B6; Grupo C – Professoras recentes C1, C2, C3, C4; Grupo D – Alunos experientes D1,D,2,D3; Grupo E – Alunos recentes E1,E2, E3.

GRUPOS	A	B	C	D	E
SUJEITOS	Coordenadores	Professores	Professores	Alunos	Alunos
	A1	B1	C1	D1	E1
	A2	B2	C2	D2	E2
	A3	B3	C3	D3	E3
		B4	C4		
		B5			
		B6			
TOTAL	3	6	4	3	3

QUADRO 1- SUJEITOS DA PESQUISA

FONTE: O autor (2011)

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, com isso realizamos uma leitura das respostas de cada um dos entrevistados. Em seguida, reunimos as entrevistas transcritas, segundo os grupos de sujeitos. Essa organização, porém, não estava completa, pois dividiu o conteúdo das falas, prejudicando o entendimento global das respostas dos sujeitos escolares. A fim de sanar essa fragmentação, iniciamos, a partir das perguntas, uma nova organização. Abaixo de cada pergunta dispomos cada uma das respostas dos diferentes grupos e com base em uma leitura semântica destacamos um conjunto de índices que levaram à elaboração das categorias.

A construção dos índices seguiu a ordem dos assuntos abordados nas entrevistas. Ao trabalharmos com cinco grupos de diferentes sujeitos, produzimos algumas categorias que representam similaridades no conteúdo das falas dos entrevistados. As categorias produzidas durante o processo de análise de conteúdo se inter-relacionam ao longo do documento.

#### 4.6 ANALISANDO O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Ao analisar o conteúdo das entrevistas realizadas nesta pesquisa, tínhamos em mente compreender os significados atribuídos às manifestações de indisciplina na escola, por um grupo de sujeitos. Tais significados, entretanto, devem ser considerados em relação a um contexto. Tal como sugere Bernstein (1996, p. 136): “todos os significados são dependentes do contexto, mas os significados diferem com respeito às suas relações com um contexto local e quanto à natureza dos pressupostos sociais sobre os quais eles repousam”. Concordamos com a existência

de tal dependência sugerida por Bernstein, a investigação nesse sentido, pode apresentar diferenças no que tange ao contexto das escolas da rede privada de ensino, na relação com os propósitos de classe social ali estabelecidos, espaço de reprodução e produção cultural. Isso implica, por exemplo, que os significados atribuídos por eles não serão generalizados ou estendidos ao universo de outras escolas.

A análise aqui apresentada também segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, que orienta o pesquisador a procurar entender as manifestações de indisciplina segundo a perspectiva do grupo específico de sujeitos escolares. Mediante o método de Análise de Conteúdo utilizado, produzimos cinco categorias, que descrevem a indisciplina escolar como: a) ausência de disposições sócioafetivas; b) desconexão com o ambiente de aprendizagem; c) esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem d) consequência da provisoriação da ação docente; e) reflexo da incompletude do papel formativo exercido pela família. Portanto, a análise apresentada a seguir explora os significados da indisciplina escolar por meio das categorias destacadas acima.

Uma primeira categoria obtida atribui à indisciplina a noção de *ausência de disposições socioafetivas entre os estudantes*. Esse significado, articulado no conteúdo das entrevistas, sugere que a indisciplina seria algo decorrente de uma lacuna existente na constituição do aluno, que se expressa, por exemplo, na falta de interesse que este demonstra pelas atividades em sala de aula, ou pela ausência de aspirações e de valores.

*Não acho que a indisciplina seja só fazer bagunça, a indisciplina é também você não participar, não se envolver, a criança não entende o que ela está fazendo dentro da escola. (A1)*

*Turma que não demonstra emoção. (A2)*

Essa forma de significar a indisciplina, portanto, parece sugerir que ela seria algo intrínseco aos alunos. Dessa forma, as manifestações de indisciplina poderiam ser visualizadas fundamentalmente nas atitudes dos alunos, independentemente dos demais sujeitos, ou dos processos e das relações presentes em sala de aula.

*Indisciplina é o mal comportamento moral. [...] a disciplina deve fazer parte do caráter da pessoa. (B1)*

A indisciplina, na leitura acima, seria algo *dos alunos* e estaria presente em seus diversos atos. Estaria refletida na ausência de disposição para aprender, em atitudes desconectadas do ambiente e da cultura escolar.

*O aluno está na sala de aula sem fazer nada, tem um monte de atividade para fazer e ele deliberadamente está com o material largado e não quer fazer. (A2)*

A indisciplina também seria visível na ausência, que eles poderiam apresentar, em termos de disciplina de estudo, ou na incapacidade para começar e terminar uma atividade. Em sala, tais alunos assumiriam mais um papel de figurantes, distantes e desinteressados. Entretanto, quando assim percebidos e caracterizados pelos professores, pode se estabelecer um círculo vicioso, pois o

modo de percepção dos professores, sobre as supostas condutas indisciplinadas dos alunos, é capaz de influenciar o processo de produção dessa indisciplina.

*O aluno pode ser indisciplinado, mas o professor pode ser indisciplinado quando ele não respeita a gente. (E1)*

Em complemento, o modo como os alunos respondem àquelas representações dos professores, poderia contribuir para alimentar um padrão de comportamento de relacionamento. Nessa interação, seria um desafio, para os professores, romper com essa circularidade, deixando de responder com desinteresse àquela suposta falta de disposição dos indisciplinados.

*Você está trabalhando, você dá o teu melhor e se você tivesse dado o teu pior não teria tido diferença para eles, a resposta emocional deles é zero, então você não sabe se eles aprenderam você sai do mesmo tamanho que entrou. (A2)*

A leitura da indisciplina como uma ausência de disposições socioafetivas dos alunos suscita questões sobre o que estaria ocorrendo no próprio tecido das relações afetivas entre professores e alunos. A afetividade é um fio que compõe o tecido dessa relação professor-aluno, dando-lhe uma consistência humana capaz de estruturar e dar sentido à relação pedagógica.

*Pra vir um moleque e me afrontar, me afrontar na frente de todos os outros, o professor que já não dormiu direito, já trabalhou um monte ontem, já está no segundo período do dia trabalhando. Então isso cria, gera um embate entre professor e aluno. (A1)*

Assim, essa leitura da indisciplina, como suposta ausência de disposições socioafetivas, acaba atribuindo aos alunos uma *dupla culpabilidade*. De um lado, neles próprios residiriam as razões pela fragilização de suas aprendizagens em sala de aula. Em complemento, seriam também responsáveis pelo esvaziamento da relação professor-aluno.

*O aluno que vem para cá, ele sabe que ele tem certos deveres a serem cumpridos e quando ele não cumpre, não há nem o que discutir, porque ele sabe que ele não cumpriu com aquilo que foi compactuado entre os pais dele durante a matrícula. (B2)*

A indisciplina, como ausência de condições para interagir de forma apropriada, nos processos de aprendizagem e socialização, em sala de aula, estaria expressa também na *falta de limites* ou em atitudes de *desrespeito*.

*Aquele aluno que extrapola os limites, que não respeita o professor e que consequentemente não respeita os colegas e não respeita a si mesmo é aquele aluno que não obedece hierarquia em sala de aula, aquele aluno que não mede a consequência dos seus atos. (B1)*

*Geralmente o aluno que não quer estudar é o que não está satisfeito com a escola, geralmente é aluno que não quer compromisso. (B3)*

*Uma ação em que não se respeita as regras do colégio, ou não se respeita o professor ou um colega. (D1)*

Tal como afirma Bernstein (2003, p. 82), “os limites regulatórios que restringem o acesso e distribuem os movimentos são explícitos e bem demarcados. A classificação é forte”. A indisciplina refletiria um viés instalado na conduta dos alunos, que agiriam de forma divergente aos padrões de conduta vigentes na escola.

Em complemento, a indisciplina seria um viés também de leitura dos esquemas dispostos na cultura institucional. Portanto, ao pensar a indisciplina como ausência de disposições socioafetivas, os professores sugerem lacunas na percepção social e no comportamento dos alunos, com implicações para a aprendizagem e qualidade das relações pedagógicas na escola.

*A indisciplina desnorteia... tira a gente um pouco assim do eixo. (C4)*

*Diminui o rendimento, estresse do professor, eu acho que é isso, esses dois então, do aluno e do professor, fora a questão de ter que ficar chamando para corrigir, traz aqui para coordenação, isso também não deixa de ser um problema, fica tirando da sala, se torna um incômodo. (E2)*

*Os alunos fazem os erros dentro da sala de aula, daí o professor fica bravo, daí eles acham que está errado. Os alunos ficam irritados quando o professor chama a atenção, eles sabem que estão errados, mas não gostam de serem chamados à atenção. (E3)*

De acordo com a característica de discurso, proposto por Bernstein (2003, p. 82) no modelo de desempenho, “as regras de reconhecimento e elaboração de texto legítimo são explícitas”. Os alunos reconhecem qual é a atitude que é esperada pelo professor. Ou seja, o controle ocorre de modo conciso, o aluno reconhece esse controle na prática reguladora do professor, tal como ilustra a entrevistada:

*Se está o tempo todo fiscalizando ou direcionando ela não vai ser indisciplinada. (B4)*

Reconhecer e internalizar os códigos da escola não constitui uma garantia de disciplina, pois há que se considerar o conjunto de aspirações e motivações do aluno. Entretanto, embora as expectativas de professores e alunos possam apresentar diferenças, a combinação entre eles e o peso atribuído a esse acordo, pelos alunos, são importantes para definir as disposições socioafetivas destes.

*Bem mais tarde, a gente vê o resultado do trabalho não é no agora.  
[...] é um trabalho de construção diária de disciplina. (A1)*

A análise de conteúdo das entrevistas indica que, para os sujeitos da pesquisa, a indisciplina seria algo protagonizado fundamentalmente pelos alunos e que estaria na contramão da aprendizagem. Os atos de indisciplina desestabilizariam a relação pedagógica, fragilizando os vínculos afetivos e esvaziando os processos de ensino-aprendizagem.

Outro significado atribuído à indisciplina, que encontramos por meio da análise de conteúdo das entrevistas, reside na ideia de *desconexão com o ambiente de aprendizagem coletiva*. Assim, para os sujeitos da pesquisa, a indisciplina poderia ser definida como uma *desconexão*. Essa ideia sugere uma atribuição de causa intrínseca à indisciplina associada, novamente, ao aluno.

Mas, ao que se refere essa suposta desconexão? Segundo Domingues (1995, p. 81), quando os elementos parciais de um todo atuam ou influenciam de forma divergente, paralela ou mesmo antagônica, enfraquecendo a sua estruturação e eficácia, estamos perante uma *desconexão*. É a preocupação com essa natureza

de desconexão que encontramos no conteúdo das falas dos entrevistados, quando se referem à relação dos alunos indisciplinados quanto ao ambiente de aprendizagem.

Os atos de indisciplina deslocariam a atenção e a concentração dos alunos, resultando em um distanciamento em relação ao contexto e a finalidade das aulas. Entretanto, notamos que a compreensão dos sujeitos da pesquisa repousa, sobretudo, em aspectos comportamentais, atribuindo um significado à indisciplina baseado fundamentalmente na leitura de algumas condutas externas dos alunos, consideradas inapropriadas pelos professores.

Segundo os entrevistados, os indisciplinados, quando "em ação", não estariam conectados com o ambiente de aprendizagem. Isso seria percebido pelos comportamentos de inquietude, bem como de apatia – quando os alunos se esquivam e agem sem compromisso, assumindo uma posição contrária ao seu próprio êxito no processo de aprendizagem. Nesse cenário, é atribuído ao aluno um papel de protagonista.

*A criança não se envolve, não entende o que está fazendo dentro da escola. [...] vem para escola sem saber exatamente o que ele tinha que ter feito, ele não consegue amarrar os aprendizados dele em sala de aula, ele não estuda, ele não fixa, não faz as atividades perde interesse em sala de aula, porque ele perde a linha de raciocínio. (A1)*

*Às vezes o aluno quer mostrar "eu estou aqui". (A3)*

A leitura do significado da indisciplina, articulada por esta segunda categoria, sugere que aquela trata-se de manifestações que implicam um prejuízo ao processo de aprendizagem e que se refletem na forma como os alunos são avaliados. Nesse

sentido, a indisciplina poderia comprometer as notas escolares. Tal é o caso na escola onde atuam os sujeitos da pesquisa. Ali, adotam-se estratégias de controle explícitas, em função das quais os alunos podem ter suas notas rebaixadas em decorrência de comportamentos considerados indisciplinados pelos professores. Segundo os entrevistados, a indisciplina:

*Causa menor aprendizagem. (B3)*

*A indisciplina compromete a aprendizagem. (B6)*

*[Resulta em ] não aprovação no vestibular, reprovação. (D3)*

*Diminui o rendimento. (E2)*

Segundo os sujeitos da pesquisa, disciplina seria uma condição de primeira ordem, para se estar conectado ao ambiente de aprendizagem, e os alunos por meio das atitudes indisciplinadas se desconectam desse ambiente. Tal como aponta Vasconcellos (2006, p. 45) “sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo”. Entretanto, a existência de práticas coercitivas relacionadas ao modo como se tenta instituir disciplina pode produzir um resultado inverso àquele esperado pelos professores. Ocorre, no entanto, que há práticas de controle exercidas por professores que são consideradas algo ideal por muitos pais da classe média, que apreciam escolas que possuam processos de enquadramento e classificação fortes.

*Disciplina deve fazer parte do caráter da pessoa. (B1)*

*Nós temos uma cobrança em relação à disciplina. (B3)*

Se a ausência de disciplina é capaz de promover desconexão do aluno com o ambiente de aprendizagem coletiva, isso estaria presente em suas atitudes, divergentes em relação ao esperado pelos professores. Além disso, as ações dos alunos indisciplinados estariam desarticuladas também de disposições organizacionais, próprias do ambiente da escola, que visa à aprendizagem. As manifestações de indisciplina, nesse sentido, seriam não somente antagônicas aos critérios dos professores, em sala de aula, mas também em relação às orientações normativas da escola.

A indisciplina, interpretada como desconexão com o ambiente de aprendizagem, iria representar uma valorização superior ao contexto regulativo em detrimento do contexto instrucional. Em consequência, a forma de controle regulativo exercida pelos professores poderia desconectar ainda mais o aluno do ambiente de aprendizagem. Aquele aluno que não se dedica a aprender nas aulas, que não quer realizar as atividades ou mesmo copiar a matéria, mas conversa muito em sala de aula e com isso se distrai, estará agindo de forma a confirmar a atribuição de "indisciplinado", e sob diversos aspectos sua conduta poderá ser interpretada como resistente ou desconetada.

A conexão com o ambiente de aprendizagem pode ser interrompida pela imposição de um conjunto de regras e valores culturais, sendo assim, o aluno assume uma posição de resistência aos diversos mecanismos de controle que são institucionalizados, atingindo as disposições sócioafetivas e enfraquecendo a relação professor-aluno.

A terceira categoria resultante da Análise de Conteúdo interpreta a indisciplina como *esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem*. Nessa perspectiva, o aluno seria o principal agente desse esvaziamento. Tal como expresso na fala destacada abaixo:

*O aluno está na sala de aula sem fazer nada, tem um monte de atividade para fazer e ele deliberadamente está com o material largado e não quer fazer. (A2)*

Embora o destaque ao aluno, tal esvaziamento precisa ser pensado sob uma visão de totalidade das relações pedagógica em sala de aula. Partindo da premissa que em sala de aula, como experiência coletiva, requer o envolvimento tanto de , es dois participantes do processo precisam agir consonância. seria Para haver condições de convivência e aprendizagem, portanto,

*O papel básico do professor é ensinar, o papel básico do aluno é pelo menos tentar aprender, fazer uma parte do esforço, a aula é metade do professor e metade do aluno. Se o aluno não fizer nada é uma aula de 50%, mesmo que seja o melhor professor do mundo. (A2)*

*Qualquer comportamento dentro da sala de aula que prejudique o desenvolvimento da aula, não necessariamente a minha atividade como professora, mas que prejudique os colegas também, que distraia a atenção, faça com que eles se concentrem em outras coisas. (B1)*

Os professores entrevistados sugerem a necessidade da sintonia entre o ensino e a aprendizagem. E, para isso, a linguagem teria um papel fundamental. Tal como aponta Bernstein (1989, p. 66), a linguagem é considerada como um dos

meios mais importantes para iniciar, sintetizar e reforçar maneiras de pensar, de sentir e de compartilhar que estão relacionadas funcionalmente com o grupo social. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser influenciado por aquilo que Bernstein denomina "pedagogia visível". Bernstein (2003, p. 75) afirma que o modelo de desempenho está articulado com as pedagogias visíveis, em contraposição o conceito de competência possui estreita relação com o surgimento das pedagogias invisíveis.

Para Bernstein (2003, p. 81) um modelo de desempenho, "coloca a ênfase na produção do adquirente, um texto específico que o adquirente deve elaborar, e nas habilidades especializadas e necessárias para a produção desse texto ou produto específico". Enquanto o conceito de desempenho evidencia o produto final, a valorização recai sobre o produto e não sobre o processo. Desse modo, a indisciplina como esvaziamento do processo ensino-aprendizagem seria mais nítida segundo um modelo de desempenho, que reforçaria de modo subjacente as desigualdades entre as classes, tendo em vista a complexidade da classe média.

De acordo com Power e Whitty (2008, p. 126), as tensões dentro da classe média, segundo as análises de Bernstein, "representam uma ferramenta muito útil para explorar não apenas as preferências dos pais pelas escolas, mas também para entender a subsequente trajetória escolar de seus filhos". A pedagogia visível, ao colocar ênfase no desempenho, sugere que as produções dos alunos recebam uma atribuição de nota, a qual acaba por diferir os alunos entre si. A seleção, a sequência e o ritmo dos conteúdos estão concentrados de forma mais intensa nas mãos dos docentes. Os alunos têm maior clareza dos critérios, devido à forma explícita apontada pelos professores. De acordo com Bernstein (2003, p. 84), no modelo de desempenho, "o espaço, o tempo e o discurso originam classificações e

enquadramentos explícitos que, embora possam abrir espaço para disputas, constituem e transmitem ordens".

*O domínio na sala de aula é fundamental para ter disciplina e daí a aprendizagem consequentemente, se o aluno não para, se ele fica conversando ele não aprende, uma coisa leva a outra. (B4)*

A prática pedagógica é um dispositivo que produz e reproduz cultura. Tal como aponta Bernstein (1996, p. 93), a prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural e a natureza das regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriais atuam de forma seletiva sobre o conteúdo. Independente da modalidade de prática pedagógica haverá a reprodução de pressupostos de classe, que exerce influência sobre o currículo e a gestão da sala de aula. Também haverá um esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem de forma subjacente, como apontam as exemplificações dos entrevistados sobre as manifestações de indisciplina:

*Falta de respeito entre os alunos e com o professor (A3*

*O professor está explicando e o aluno começa a fazer comentários inapropriados. Comentários junto com a minha fala, coisas que provocam risos dos colegas que desviam a atenção para ele, para o que ele está falando e não para o que eu estava explicando (B2)*

*Não cumprir horário. O aluno não faz o que é pedido (B6)*

*Conversar em momentos indevidos. Fazer tarefa na sala de aula. Não apresentar a tarefa. (D3)*

A indisciplina, além de esvaziar o processo ensino-aprendizagem, também afetaria a convivência em sala de aula, o que, para alguns dos entrevistados, legitimaria o uso de mecanismos de controle. No entanto, tal prática poderia gerar resistências e deslocaria o olhar sobre as questões curriculares.

A quarta categoria de análise encontrada refere-se à indisciplina como *consequência da provisoriação da ação docente*. Essa forma de interpretação da indisciplina situa o foco de suas causas na atuação dos professores, considerada, assim, ausente de consistência pedagógica em sala de aula. Essa ação dos professores – ao ensinar e se relacionar com os alunos – estaria refletindo lacunas de formação. Sob essa perspectiva, a indisciplina dos alunos poderia ser tanto explicada quanto legitimada. A provisoriação da ação docente, hoje, não estaria evidente apenas nas abordagens pouco efetivas usadas pelos professores para planejar, ensinar e avaliar os alunos, por exemplo, mas estaria também perceptível nas formas de lidar com as indisciplinas dos alunos em sala de aula. Tal como sugere um dos sujeitos da pesquisa:

*Falta de domínio do professor, os cursos de licenciatura não estão preparando adequadamente os alunos. [...] o professor não sai devidamente preparado para encarar uma sala de aula, porque o mercado está mudando, o aluno está mudando, o perfil do professor e do aluno também, é uma mudança de perfil do professor e do aluno, o professor sem uma preparação completa e o aluno sem aprender a respeitar o professor. (B3)*

A provisoriação da ação docente nos remete a pensar sobre a formação dos futuros professores, que a dinâmica do espaço escolar, . Segundo Garcia (2005, p.

5), as questões sobre formação de professores, de um modo geral, podem ser endereçadas conforme duas diferentes lógicas. De um lado, com base em alguma perspectiva teórica é possível refletir sobre fundamentos e vias possíveis da formação de professores. O outro é pensar a formação de professores a partir da perspectiva das próprias práticas exercidas.

*Ociosidade e aula mal preparada. Quando o aluno está ocioso e quando o professor não prepara a sua aula, com certeza teremos indisciplina. (A3)*

*A autoridade o professor não tem, ele conquista. Se ele tem uma boa aula ele tem autoridade naturalmente, se ele não é bom, se o pessoal não gosta dele, ele não tem autoridade nem que macete. (E2)*

A ideia de indisciplina como consequência da provisoriação da ação docente, fornece uma interpretação para as dificuldades para ensinar que alguns professores experimentam nos primeiros anos de docência, o que poderia refletir uma incompletude na formação inicial. Nessas condições, a ação docente se apresenta ausente de subsídios teóricos de como proceder de indisciplina na escola. Silva (2002, p. 5) argumenta que isso se apresenta menos problemático para professores com maior tempo de trabalho, que desfrutam de maior experiência e “domínio” da ação docente. Os professores mais experientes, por seu turno, apresentariam uma melhor desenvoltura.

*De repente, então essa questão da juventude na sala de aula, fazendo a diferença, marcando com o seu eu, de ser dele, fazendo a educação fluir, e de repente você vê esse novo professor entrando sem essa influência e de repente não conseguindo dar aula, então se você perguntar pra mim hoje eu tenho mais disciplina com os mais velhos por eles estar muito mais, os mais velhos são coesos nas situações e os mais novos estão entrando, se inserindo, então aqueles que começam o ano letivo desde o início já se entram, nós temos aqui o operacional e esse operacional trabalha a questão da coesão. (A3)*

A formação inicial dos professores, mesmo quando realizada em cursos e percursos consistentes, vai apresentar lacunas e limites, deixando os professores em uma condição de provisoriação, maior ou menor, que deverá ser trabalhada ao longo da formação continuada. Os estudos e debates sobre as licenciaturas e, de um modo amplo, sobre a formação dos professores em nosso País, tem avançado nas últimas décadas. Entretanto, pode-se afirmar que, sobretudo a formação inicial, ainda está distante de englobar o desenvolvimento de competências docentes necessárias para se atuar com alguma segurança diante da intensidade e complexidade das indisciplinas nas escolas. Isso resulta, por exemplo, que no início da carreira docente, os professores devem buscar (e encontrar) apoio no seio da própria escola. Ali, em meio aos tantos desafios da sua profissão, os professores percebem a provisoriação da sua formação, enquanto procuram ajuda e se esforçam para transpor suas dificuldades. Assim, mediante a interação com os pares e de reflexões coletivas os jovens professores aprendem a romper com o individualismo e o isolamento usualmente presentes nessa fase da carreira docente (FRANCO, 2009, p. 35).

*O apoio pedagógico ajuda bastante para tentar resolver, a gente tenta solucionar em sala de aula, mas quando não é possível vai para a coordenação pedagógica. (C1)*

*O orientador reforçou a autoridade do professor, isso faz com que se tenha mais disciplina reforçar a autoridade do professor. (D2)*

*Porque o trabalho com a direção e da coordenação é apoiar o trabalho do professor, se nós não fizermos isso como coordenação o professor fica desprotegido e ele já fica sem a autoridade maior que ele, dentro da hierarquia da escola para se suportar. Ele não vai tomar as atitudes que estão além da capacidade dele de tomar decisão, e a indisciplina se estabelece. (A2)*

*A conduta de todo mundo tem que ser igual [...] isso vai se tornando um hábito. (B4)*

A provisoriação da ação docente suscita a reflexão sobre os processos de formação e de reinvenção da condução do trabalho pedagógico em sala de aula. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 49), trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo pelo uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.

*Nós tínhamos uma escola que nós podíamos prever o que podia acontecer, hoje nós temos uma escola que não podemos prever, a diversidade tá aí, de repente acontece na sala de aula e você tem que trabalhar com aquilo naquele momento, antigamente você já criava a situação pra evitar, hoje não tem como você evitar, você tem que trabalhar com aquilo que te surge na frente, você tem que estar preparado pra isso. Antigamente você tinha a reação do aluno, você sabia o máximo que ele podia reagir, eles estão muito mais espertos hoje, eles dão de 1000 a 0. Essa geração tá vindo muito esperta, mas só que não tá trazendo as coisas boas juntas, existe pessoas que lógico que trazem, não estou generalizando, a indisciplina é colocada não pela maioria pela minoria, se você ver da sala de aula é 1%, não é 99% seria o contrário. Então eu sempre digo que os pequenos problemas nós resolvemos como se fossem grandes, até para eles não se tornarem grandes. (A3)*

Os professores, ao não exercerem um domínio de sua profissão, não estem em condições de criar estratégias de natureza antecipat, encontrando refúgio em formas de pensamento e ação de defensiva. Tal como sugere Canário (2005, p. 124): “os professores aparecem imersos numa situação perturbante em que o passado é encarado de forma nostálgica, o presente com base na lamentação e o futuro marcado pela incerteza”. Ao celebrarem o passado, como tempo em que eram mais seguros do seu trabalho, os professores parecem assumir uma espécie de perspectiva defensiva, sob a qual justificam seus limites nem tanto como devido à provisoriade da sua formação, mas em função dos desafios insuperáveis encontrados no presente.

De acordo com Estrela (2002, p. 109), a indisciplina produz efeitos negativos no tocante à socialização, aproveitamento escolar e igualmente na relação entre os docentes. Tais efeitos atingem todos os atores escolares, nas mais variadas

graduações. Diante desse cenário, há que se analisar novas maneiras de ensinar e de se relacionar com os alunos.

*Quando nós não podemos assim tomar conta da ação disciplinar nós estamos desvalorizando o nosso trabalho enquanto profissionais, nós estamos desvalorizando o ambiente escolar para a criança, para o jovem, nós estamos desvalorizando o conhecimento, tudo de bom que o conhecimento possa nos trazer, porque a indisciplina é muito nefasta para a escola em todos os sentidos. (B1)*

O entendimento, entre os sujeitos da pesquisa, de a indisciplina ser uma consequência da provisoriação da ação docente parece sugerir a urgência de se avançar a formação dos professores, particularmente em serviço. Será o debate sobre indisciplina e formação, no interior das próprias escolas, uma ação poderosa para a provisoriação da ação docente não se configure como uma condição de caráter permanente.

Ainda com base na análise do conteúdo das entrevistas, elaboramos uma quinta categoria, que atribui à indisciplina o significado de *reflexo da incompletude do papel formativo exercido pela família*. Essa leitura da indisciplina parece remeter a uma imagem tradicional de família, bem como em relação entre ela e a escola.

A variabilidade histórica da instituição familiar é um desafio para que se tenha um conceito geral de família (FORTUNA, 2006, p. 91). O modelo de família nuclear não está extinto, no entanto, temos outras constituições, com estruturas mais amplas que multiplicaram por assim dizer a constituição familiar que conhecíamos. O ambiente familiar, perante essas mudanças pode ser considerado como vulnerável. No entanto, também não é possível considerar de modo generalizado que todas as

manifestações de indisciplina estejam atreladas às alterações ou à própria dinâmica familiar. Segundo Hickmann (2006, p. 77), “o vínculo professor e aluno, assim como o de pai/mãe e filho, necessita estar constantemente demarcado pelas fronteiras do que é de competência do mundo do adulto e do que é competência do universo infantil”.

O papel formativo da família refere-se a um nível de socialização que mobiliza os filhos ao desenvolvimento de valores, limites e atitudes que poderiam ser transponíveis para o contexto escolar. Isso parece desejável aos sujeitos desta pesquisa, que apontam uma ressonância entre a incompletude no papel desempenhado pela família e a falta de disciplina dos alunos na escola.

*Daí é controle nós não vemos nenhum problema em controlar algumas coisas, registrar, sistematizar algumas atitudes da coordenação em relação ao aluno, sempre junto com a família. (A1)*

*Nós estamos com outra concepção de família, a família tradicional, pai, mãe e filhos, de repente ela se tornou, não é que ela dissolveu-seu, ela se multiplicou, a medida que o pai e a mãe se separaram, mãe refaz vida, pai refaz vida, daí tem filhos, pais e mães se voltam para os filhos mas concebem outras famílias, vão ter mais filhos e isso é um pouco conturbado e a criança muitas vezes não conseguiu entender, nem a relação dos dois, não entendeu nem a separação dos dois, e se porque estavam juntos se separaram e foram buscar outras pessoas depois, então de repente tem os filhos, tenho irmãos que não são da minha mãe, tenho irmãos que não são do meu pai, então eu acho que isso tende a um bom senso, mais tarde das coisas irem se agregando, agregando, mas, eu vejo assim muita dificuldade do aluno aceitar isso sabe, e esse momento de separação ele se torna bastante comum nesse momento e também faz com o nosso aluno chegue para dentro da escola, com o fato de olha eu estou aqui, porque ele não está em lugar nenhum, ele tem que sei lá encontrar algum lugar, esse lugar é a escola. (A3)*

Hickmann (2006, p. 78) afirma que a ausência do pai e da mãe na escola influencia nas representações que os docentes têm dos alunos. Embora isso apareça no conteúdo das entrevistas, . professores a disfuncionalidade da família, espelhada pela ausência de vínculos e de uma regulação forte e constante que tornam incompleta o desempenho da função formativa. como se os princípios de convivência pela escola não estivessem sendo contemplados na vida familiar.

*Falta de disciplina na família. (A1)*

*O aluno já vem com problema de postura de casa, eu acho que a indisciplina é causada por isso, a ausência de valores, muitas vezes e que não é dentro da escola muitas vezes que ela acontece, que ela já vem da própria educação que ele recebe dentro de casa, da maneira que ele trata o pai dele da maneira que ele trata a mãe dele, que ele trata os mais velhos, de repente a maneira que ele trata o irmão dele, ou então os amigos dele. Eu acho que a questão da indisciplina é um reflexo da sociedade lá fora e como ela tá encarando os valores. (A3)*

A incompletude no desempenho do papel formativo da família, assim, por vias indiretas, se revelaria nas ações de indisciplina dos alunos, que poderiam comprometer a relação pedagógica em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, é interessante observar que a incompletude apontada pelos sujeitos da pesquisa exprime sobretudo, uma expectativa sobre o papel da família, nem sempre conhecido por esta. Assim, família e escola deveriam estabelecer um nível de diálogo e um eventual pacto de colaboração, capazes de manter atualizadas suas mútuas expectativas em relação aos seus respectivos papéis formativos. Do contrário, a crítica sobre tal incompletude, tal como uma

correspondência sem endereço, nunca atinge seu destino e deixa de comunicar aquele interlocutor que deveria ser alertado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações de indisciplina são socialmente construídas e veiculam valores, crenças, ritos, regras, e complexas elaborações que afetam a relação pedagógica e que se inserem na cultura da escola. Pensar sobre indisciplina à luz da teoria de Bernstein solicita considerar o projeto de educação da classe – elite sobre o que esta pensa sobre educação e conhecimento válido no sistema educacional. Ao mesmo tempo em que a escola quer manter o controle, os sujeitos querem fugir de tal controle. O modelo educacional altamente pedagogizado afeta os alunos que podem apresentar dificuldades de adaptação ao modelo de desempenho altamente exigente e estratificado.

Tal como expressou Passos (1996, p. 118), a indisciplina “seria um fogo que atravessa a calmaria e faz nascer novos movimentos”. Ela é capaz de sinalizar algo e não somente interromper ou esvaziar o processo pedagógico.

Na escola, entre seus atores sociais, a indisciplina apresenta diferentes significados, que precisam ser investigados, analisados, trazidos à luz. Tal foi a motivação desta pesquisa, dedicada a compreender os significados atribuídos por um grupo de coordenadores, professores e alunos às manifestações de indisciplina na escola. Para isso, recorremos a uma pesquisa de natureza qualitativa, que envolveu uma aproximação àquele grupo de sujeito, a realização de entrevistas e uma análise de conteúdo de seus depoimentos.

No centro da fundamentação teórica desta investigação, situamos a perspectiva sociológica de Basil Bernstein, cujas ideias nos ajudaram a clarificar a relação entre escola e sociedade, e a integração entre as macrorrelações de poder e

as micropráticas no contexto pedagógico. O grupo social investigado é de classe média, que possui o código restrito e o código elaborado, termos utilizados por Bernstein para designar a orientação para os significados independentes dos contextos imediatos, que, além de ser utilizados na escola, também são usados pelos grupos sociais mais favorecidos. A aquisição de ambos os códigos indica que a modalidade de linguagem dos sujeitos da pesquisa é universalista.

O contexto educativo e a organização interna da escola solicitam relações sociais específicas, os princípios dominantes da sociedade podem ser reproduzidos e legitimados, requisitos da arquitetura escolar. As modalidades de código diferenciam as práticas pedagógicas, determinam as relações entre os atores escolares, regulando a reprodução cultural e a leitura sobre às manifestações de indisciplina.

Entre os sujeitos da pesquisa, encontramos a noção de indisciplina como ausência de disposições sócioafetivas entre os alunos. Essa suposta lacuna na constituição dos alunos indisciplinados não seria determinada pelo contexto regulador da escola, mas refletiria sua socialização primária, realizada particularmente no ambiente da família. Assim pensada, a indisciplina indicaria, sobretudo algo sobre o aluno; sua desmotivação em relação às práticas pedagógicas dos professores, uma ausência de aspirações ou de predisposição para aprender. Assim, a disposição do aluno seria algo central na produção da indisciplina, condição que não se transforma quando ele possui regras de reconhecimento e de realização, tais como denominadas por Bernstein.

Sob outra perspectiva, a indisciplina representaria uma desconexão entre os códigos do aluno e os códigos normativos do ambiente de aprendizagem coletiva,

haveria uma resistência às regras seja no contexto instrucional, seja no âmbito regulador.

A indisciplina seria também um fator de esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem, pelo efeito exercido sobre as relações de convivência em sala de aula. Os professores poderiam utilizar mecanismos de controle a fim de tolher essas manifestações, no entanto, o discurso regulativo poderia sobrepor-se ao discurso instrucional. Evidencia-se que a ação docente tem um caráter provisório.

A incompletude do papel formativo exercido pela família sugere também a ideia de ausência. Sobre as agências de controle a escola e a família, Bernstein afirma que:

[...] os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola. Isso porque o compassamento da aquisição é tal que o tempo na escola deve ser suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto. Deve haver uma disciplina pedagógica oficial no lar. (BERNSTEIN, 1996, p. 112).

Finalmente, a indisciplina na escola poderia ser interpretada como um reflexo da incompletude no papel formativo exercido pela família. Mas isso se apresentaria não somente em lacunas na socialização primária dos alunos, mas também nas próprias condições fornecidas pela família em apoio à escolarização da criança. Bernstein destaca a ausência do espaço e principalmente do tempo pedagógico, em casa, para as crianças da classe trabalhadora. A indisciplina, assim, estaria relacionada às práticas sociais e à condição econômica da família.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. S. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Asa, 2002.

AQUINO, J. G.(Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**: estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: AKAL, 1989. (v. 1).

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Porto: Porto, 2005.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula**. 3. ed. Lisboa: Presença, 2002.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 11 ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CURTO, P. M. **A escola e a indisciplina**. Porto: Porto, 1998.

DAMKE, A. S. **A percepção social da indisciplina escolar**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 51-74, 2003.

DELGADO, P.; CAEIRO, J. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

DOMINGUES, I. **Controlo disciplinar na escola: processos e práticas**. Lisboa: Texto, 1995.

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. Artigo apresentado no Primeiro Congresso da Associação Francesa de Sociologia, Fevereiro de 2004, p. 56-69.

EISNER, E. W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New York: Macmillan, 1991.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 87-108.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 33-36.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GARCIA, J. A construção social da indisciplina na escola. In: Seminário Indisciplina na educação contemporânea, 1., 2005, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UTP, 2005. P. 87-93.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abril. 1999.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

GOLBA, M. A. M. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HICKMANN, R. I. Escola e família: tênues limites da disciplina. In: XAVIER, M. L. **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 75-84.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: Asa, 1999.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. **Educação crítica e utopia**: perspectivas para o século XXI. Lisboa: Afrontamentos, 2004. p. 73-88.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Basil Berntein: antologia. **Revista de Educação**, Lisboa, V. X, n. 2, p. 149-159, 2001

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem a aprendizagem – optimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 22, n. 1, p. 5-28, 2009.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

POWER, S.; WHITTY, G. Bernstein e a classe média. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.119-128, jul./dez. 2008.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 4. ed. Petropólis: Vozes, 2007.

ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). **Perspectivas**, Paris, v. XXXI, n. 4, p. 687-703, dic. 2001.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompREENsões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, M. L. F. **Indisciplina na aula**: um problema dos nossos dias. Porto: Asa, 2001.

SILVA, M. P. **(In)disciplina e prática pedagógica**: um estudo sociológico no contexto da aula de ciências. 2002. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. **Compreender a (in)disciplina na sala de aula**: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 19 n. 1, p. 5-41, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In) Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- A) PARA VOCÊ, O QUE É INDISCIPLINA?
- B) CITE TRÊS EXEMPLOS DE INDISCIPLINA.
- C) POR QUE ACONTECE INDISCIPLINA NA ESCOLA?
- D) QUE TIPO DE IMPACTO A INDISCIPLINA CAUSA NA ESCOLA?
- E) COMO A ESCOLA TENTA RESOLVER A INDISCIPLINA?
- F) O QUE A INDISCIPLINA QUER COMUNICAR? QUAL A MENSAGEM DOS ATOS DE INDISCIPLINA?

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, declaro, na condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido da pesquisa intitulada **“OS SIGNIFICADOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA”**, desenvolvida por **LUCÉLIA GONÇALVES DOS SANTOS**, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Estou ciente que a entrevista será gravada e os dados fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa em andamento.

Ao participar desta pesquisa, não terei nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por minha participação, e o pesquisador compromete-se em manter sigilo com relação ao meu nome e ao meu local de trabalho para evitar qualquer constrangimento pessoal e profissional.

DECLARO, outrossim, que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa ciente que os dados obtidos serão divulgados no meio acadêmico.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador