

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

**Elisângela Moreira**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS DE  
INDISCIPLINA**

CURITIBA

2012

**Elisângela Moreira**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS DE  
INDISCIPLINA**

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

2012

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

M835 Moreira, Elisângela.

Prática pedagógicas de intervenção em contexto de  
indisciplina/ Elisângela Moreira; orientador Prof. Dr. Joe Garcia.  
105f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2012

1. Educação. 2. Indisciplina. 3. Intervenção. 4. Prática  
pedagógica. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-  
Graduação em Educação/Mestrado em Educação. II Título.

CDD - 370

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

*Dedico esta dissertação aos meus  
filhos Nathan e Emanuele, motivos  
a prosseguir meu caminho e jamais  
desistir dos meus sonhos...*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fez forte nos momentos mais difíceis. “Os que esperam no Senhor renovam as suas forças; sobem com asas como águias; correm e não se cansam; caminham e não se fatigam”. Is, 40:31.

Aos meus pais, pela parceria incondicional na realização dos meus sonhos.

A todas as pessoas que, durante estes últimos anos, têm participado da minha vida no Mestrado. A todos minha sincera gratidão.

Ao grupo de pesquisa de Indisciplina na Educação Contemporânea, da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo convívio e aprendizado.

Aos colegas do curso de Mestrado, que se tornaram amigos por trilharem os mesmos caminhos.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Às Professoras Dr<sup>a</sup>. Ieda Viana e Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria Haracemiv, pelas contribuições nesta dissertação.

Em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Joe Garcia, por compartilhar seu imenso conhecimento, por suas incomparáveis contribuições para a concretização desta pesquisa, e também, por me entender em cada etapa de dificuldade. Agradeço pela orientação, pela amizade e pelo exemplo a ser seguido.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vi</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>14</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	14
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE BERNARD CHARLOT.....	29
<b>3 INDISCIPLINA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>34</b>
3.1 DISCIPLINA E INDISCIPLINA ESCOLAR.....	35
3.1.1 Conceito de Disciplina.....	35
3.1.2 Conceito de Indisciplina.....	41
3.2 CONTEXTOS DE INDISCIPLINA NA ESCOLA.....	48
3.3 INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS DE INDISCIPLINA.....	56
<b>4 TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>69</b>
4.1 CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO.....	72
4.1.1 Os Professores Investigados.....	73
4.1.2 A Realização das Entrevistas.....	74
4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	76
4.3 CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
4.4 ELABORAÇÕES DAS CATEGORIAS.....	78
4.5 A INTERVENÇÃO DAS PROFESSORAS EM CONTEXTOS DE INDISCIPLINA.....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>111</b>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores nos anos finais do Ensino Fundamental, em contextos de indisciplina. É desenvolvido com base em entrevistas realizadas com um grupo de professoras de uma escola pública municipal de Curitiba. É comum encontrarmos nas escolas a indisciplina relacionada apenas a “problemas de comportamento”. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental, pois no contexto pedagógico, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores. Nesta pesquisa, optamos por focalizar o contexto de sala de aula, pois é nesse ambiente que o professor se depara, usualmente, com situações de indisciplina que interferem no processo ensino-aprendizagem e, nesse momento, sua intervenção poderá contribuir de forma positiva, bem como negativa para esse processo. Na fundamentação teórica deste texto, apresentamos uma perspectiva sobre educação escolar e exploramos algumas concepções do sociólogo Bernard Charlot. Em outro momento, selecionamos um conjunto de teóricos para explorar o conceito de *disciplina*. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de *indisciplina*, ao qual têm sido atribuídos diferentes significados, de acordo com o contexto considerado. Em seguida, descrevemos contextos de indisciplina, próprios ao ambiente escolar e que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Também apresentamos uma discussão sobre o conceito de *intervenção* em contextos de indisciplina, o qual é entendido como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da direção e coordenação da escola, quanto do professor em sala de aula. Posteriormente, apresentamos o desenvolvimento do trabalho de campo, que complementa a fundamentação teórica desta dissertação. Na parte final, apresentamos a análise da prática pedagógica de intervenção dos professores, em contextos de indisciplina. No último momento, descrevemos as considerações finais, resgatando alguns itens que foram citados na revisão teórica e identificados na pesquisa de campo desta dissertação.

Palavras-chave: Educação; Indisciplina; Intervenção; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This paper has the objective to analyze the pedagogical practices of intervention carried out by teachers in the final years of primary school, in contexts of disciplines. It was developed based on interviews with a group of teachers in a public school in Curitiba. It is common to find in school indiscipline related to behavior problems. According to Garcia ( 1999, p. 102) the idea of indiscipline shouldn't be restricted to behavior dimension, because in pedagogical scope indiscipline may have the origin in other factors. In this research, we chose to focus on the context of the classroom because it is in this environment that usually the teacher faces some indiscipline situations that interfere in the teaching-learning process and in that moment the interposition should contribute positively or negatively for the process. In the theoretical substantiation of this paper, we show a perspective in the school education and explore some ideas of sociologist Bernard Charlot. In another point, we selected a group of theorists to explore the concept of discipline. Then, we present a reflection about the concept of indiscipline, which have been assigned different meanings according to the considered context. Next, we describe the context of indiscipline, specific for the school environment and that interfere in the process of teaching and learning. We also present a discussion on the concept of intervention in the context of indiscipline, which is understood as a strategic action that includes several pedagogical practices that can be originated both school board and school coordination, or even the teacher in the classroom. Subsequently, we present the development of the fieldwork, which supplements the theoretical foundation of this dissertation. In the final part, we present the analysis of pedagogical intervention of teachers, in contexts of indiscipline. At the last moment, we describe the final considerations, recovering some items that were mentioned in the literature review and identified in the field research of this dissertation.

Key words: Education; Indiscipline; Intervention; Pedagogical Practices.

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores, nos anos finais do Ensino Fundamental, em contextos de indisciplina. É desenvolvida com base em entrevistas realizadas com um grupo de professoras de uma escola pública municipal de Curitiba.

A indisciplina escolar sempre foi um tema presente em minha vida profissional, enquanto professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entretanto, na época, percebia a indisciplina restritamente como “problemas de comportamento” dos alunos, pois era assim que a escola lidava com a indisciplina. No meu entendimento, a família era a principal responsável por esses problemas. Não havia mobilização da equipe pedagógica sobre como resolver situações de indisciplina e não se discutia esse assunto em reuniões pedagógicas. Os casos de indisciplina mais frequentes eram resolvidos de forma isolada, normalmente chamando-se os pais para solicitar sua atenção nos problemas de comportamento de seu filho.

Ao longo de minha experiência de doze anos atuando em escolas, observei a indisciplina sendo resolvida pelos professores com base em suas próprias experiências, quando recorriam a seus próprios conceitos e intervinham de acordo com a dinâmica da turma. Não se buscava uma compreensão compartilhada das questões de indisciplina e formas de intervenção fundamentadas, que pudessem transformar a prática desses professores. Para alguns autores, tais como Amado (2009) e Garcia (1999), a solução para a indisciplina deve ser mais preventiva do que corretiva. Mas como se pode prevenir algo que não se compreende adequadamente?

Esta pesquisa nasceu da necessidade que sentia de compreender a indisciplina no contexto escolar e, particularmente, a questão da intervenção exercida pelos professores em sala de aula. O interesse pelos estudos sobre esse tema fez com que tivesse contato com o Grupo de Pesquisa sobre Indisciplina na Educação Contemporânea, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), onde havia estudado Pedagogia, antes de decidir pelo Mestrado em Educação.

Ao perceber a importância dos estudos sobre indisciplina escolar, iniciei a leitura de pesquisas já realizadas sobre esse tema, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP. A princípio, tive acesso a algumas dissertações defendidas por alunos do grupo de indisciplina, tais como o trabalho de Oliveira (2004), que investigou as atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar, bem como a dissertação de Brito (2007), que apresenta uma investigação sobre a concepção de indisciplina entre os docentes de Educação Física. Esse último autor buscou, primeiramente, compreender a questão da disciplina e do controle dos alunos no interior da escola e, especificamente, no contexto da Educação Física, que utiliza basicamente os esportes como seu conteúdo principal.

Os diversos estudos sobre indisciplina escolar, que pudemos revisar, revelaram o quão relevante é pesquisar e discutir sobre esse tema. Entretanto, a literatura educacional também revela lacunas e, portanto, possibilidades de pesquisa. É nesse sentido que esta dissertação deseja fornecer uma contribuição para o avanço das pesquisas sobre indisciplina, tendo por foco as práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina escolar, exercidas por professores do Ensino Fundamental.

O estudo do conceito de indisciplina revela uma variedade de concepções, apresentadas por diferentes autores. Para Amado (2004, p. 207), em termos

genéricos, a noção de indisciplina escolar refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

É comum encontrarmos nas escolas a indisciplina relacionada apenas a “problemas de comportamento” e, mais comum ainda, é a encontrarmos sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental, pois no contexto pedagógico, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores.

Na concepção pedagógica de Estrela, indisciplina seria desordem na relação pedagógica. O conceito de indisciplina, para Estrela (2002, p. 17), refere-se à “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. De acordo com essa autora, não podemos falar de disciplina ou de indisciplina fora do contexto sócio-histórico em que ocorre. “A indisciplina só adquire significado em relação ao processo pedagógico em curso”, ou seja, podemos compreendê-la apenas em relação às funções desempenhadas dentro desse processo (ESTRELA, 2002, p.14).

Esta investigação não tem por finalidade fornecer soluções formais e finais para situações de indisciplina, mas obter respostas às minhas indagações relativas à questão das ações de intervenção exercidas nas escolas. Em termos amplos, desejamos analisar as práticas pedagógicas de intervenção dos professores em contextos de indisciplina. Nesta pesquisa, optamos por focalizar o contexto de sala de aula, pois é nesse ambiente que o professor se depara, usualmente, com situações de indisciplina que interferem no processo ensino-aprendizagem e nesse momento, sua intervenção poderá contribuir de forma positiva, bem como negativa para esse processo. Mas, o que é *intervenção disciplinar*?

A noção de intervenção disciplinar, para Garcia (2011, p. 3), refere-se a: “um conjunto de práticas exercidas pelos professores tendo em vista restaurar determinadas condições de convivência e aprendizagem coletiva em sala de aula, supostamente alteradas devido a expressões de indisciplina”. Para esse autor, a intervenção do professor não seria apenas em manter um ambiente favorável de convivência, mas também restabelecer uma condição de aprendizagem do educando (p. 3).

A finalidade de intervir em situações de indisciplina pode ter por objetivo, não somente amenizar ou solucionar questões de comportamento ou de convivências entre os alunos, mas, também, reorganizar a aprendizagem coletiva. Um fator importante seria o professor averiguar se os procedimentos adotados em sua prática pedagógica de intervenção interferem no processo, apenas como amenização do fato ocorrido naquele momento ou se sua intervenção possui como objetivo compreender e explicitar as causas de indisciplina escolar.

É possível encontrar nas escolas uma variedade considerável de formas de intervenções exercidas pelos professores, que nem sempre são efetivas no sentido de restaurar a disciplina ou conseguir um melhor ambiente de aprendizagem. As formas de intervenção podem ocorrer de forma planejada, fundamentada ou mesmo espontânea, variando de acordo com o clima da sala de aula, com as características da turma ou até mesmo em função da relação afetiva existente entre professores e alunos.

Para a realização desta pesquisa, também, vamos explorar os conceitos de *disciplina* e de *indisciplina*, com base em diferentes autores. Tais concepções serão importantes para analisarmos as práticas pedagógicas de intervenção exercidas pelas professoras entrevistadas.

Tendo em vista o objeto de investigação aqui proposto, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, que conjugou a construção de um referencial teórico e um trabalho de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1991, p. 56): “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. A investigação qualitativa, portanto, reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa, em que os dados não são abordados por aqueles de uma forma neutra. Tal é a abordagem que utilizamos.

A pesquisa que realizamos apresenta uma natureza qualitativa e foi desenvolvida através de observação participante, que, segundo Ludke e André (1986, p. 9), insere o pesquisador na realidade estudada. Também utilizamos entrevistas para obter depoimentos sobre formas de intervenção praticadas pelos professores. Finalmente, utilizamos um método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), para interpretar os dados obtidos.

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa são professoras que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Ensino. A seleção da amostra foi intencional. Esse tipo de amostragem, segundo Patton (1990, p. 169), possibilita selecionar casos ricos em informações, que permitiram conhecer em profundidade questões importantes para a investigação.

Tendo em vista selecionar os sujeitos de pesquisa, optamos por utilizar uma *amostragem intencional por intensidade*. Segundo Patton (1990, p. 171), esse tipo de amostragem consiste em obter casos específicos que apresentam o fenômeno de interesse de forma intensa. A amostragem de intensidade envolve um pouco de informação anterior e um julgamento prévio. O investigador tem de fazer algum trabalho exploratório para determinar a natureza da variação da situação de estudo

(p. 172). Os critérios utilizados para selecionar os sujeitos da pesquisa obedeceram aos seguintes itens: 1º - professores que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental; 2º - que apresentam um tempo de magistério superior a dez anos; 3º - que haviam realizado cursos de formação continuada.

Este texto está dividido em três seções. A primeira é a introdução. A segunda seção apresenta uma perspectiva sobre educação escolar, explorando algumas concepções do sociólogo Bernard Charlot. Inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre Educação no Brasil e apenas em seguida dedicamos atenção ao pensamento de Charlot (2008).

Na terceira seção, apresentamos uma discussão sobre os conceitos de disciplina e de indisciplina escolar. Em primeiro plano, selecionamos um conjunto de teóricos para explorar o conceito de *disciplina*. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de *indisciplina*, ao qual têm sido atribuídos diferentes significados, de acordo com o contexto considerado. Em seguida, descrevemos contextos de indisciplina, próprios ao ambiente escolar, e que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Na última parte dessa seção, apresentamos uma discussão sobre o conceito de *intervenção* em contextos de indisciplina, o qual é entendido como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da direção e coordenação da escola, quanto do professor em sala de aula.

Na quinta seção deste texto, apresentamos o desenvolvimento do trabalho de campo, que complementa a fundamentação teórica desta dissertação, inserida nas seções precedentes. Na parte final desse item, apresentamos a análise da prática pedagógica de intervenção dos professores, em contextos de indisciplina. No último

momento, descrevemos as considerações finais resgatando alguns itens que foram citados na revisão teórica e identificados na pesquisa de campo desta dissertação.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta seção, inicialmente descrevemos uma contextualização histórica da educação escolar no Brasil, com base em alguns teóricos brasileiros, tais como Ribeiro (1998), Romanelli (2000) e Saviani (1998 e 2010). Apresentamos também uma leitura sobre Educação, com base em alguns dos principais documentos norteadores da Educação Básica, que têm sido utilizados por professores na construção e reconstrução de bases conceituais.

Em seguida, exploramos algumas concepções do sociólogo Bernard Charlot. Esse pesquisador francês, nascido em Paris em 1944, mas radicado no Brasil, tem-se dedicado ao estudo principalmente das relações dos alunos de classes populares com o saber escolar. Nos escritos desse teórico, destaca-se a ideia de que as mudanças ocorridas na Educação brasileira, nas últimas décadas, provocaram uma desestabilização da função docente. A indisciplina cumpriria um papel nesse processo de desestabilização, e seria decorrente de diversos fatores, tais como mudanças no perfil do aluno, na família, nas relações de poder e nas formas de organização da escola. Os professores têm dúvidas de como lidar com as diferenças dos alunos, pois foram preparados para lidar com alunos padronizados. Lidar com indisciplina na escola é lidar com as diferenças dos alunos.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os Jesuítas trouxeram para o Brasil um padrão de educação próprio da

Europa. Isso não quer dizer que as populações indígenas que aqui viviam já não possuíam características próprias de fazer educação, porém, não tinham as marcas repressivas do modelo educacional trazido pela Companhia de Jesus<sup>1</sup>. Segundo Saviani (2010, p. 38), na organização social dos indígenas, observa-se que:

Os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contratos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. (SAVIANI, 2010, p.38).

A educação jesuítica iniciava-se com o aprendizado da língua portuguesa (para os índios); prosseguia com a doutrina cristã, com a escola de ler e escrever, com canto orfeônico e música instrumental; elevava, de um lado, o aprendizado profissional agrícola e, de outro, a gramática latina para aqueles que se destinavam a realizar estudos superiores na Europa (SAVIANI, 2010, p. 43).

No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Trouxeram os costumes, a religiosidade, e também seus métodos pedagógicos. Para Ribeiro, (1998, p. 22), a organização e plano de estudos (*Ratio Studiorum*) continham orientações com base na cultura europeia, evidenciando assim uma constatação da impossibilidade de ensinar os índios. “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados”. (RIBEIRO, 1998, p. 23).

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente

---

<sup>1</sup> Ordem religiosa jesuítica formada por padres. Foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534.

por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2010, p. 56).

As condições objetivas que favoreciam a ação educativa da Companhia de Jesus foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural, que foi transferido para a Colônia, através da formação dos padres da Companhia de Jesus, que segundo Romanelli (2000):

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos, Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. (ROMANELLI, 2000, p.33).

A segunda condição consistia no conteúdo cultural ensinado pelos padres. Este conteúdo seria, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizava por uma intensa reação contra o pensamento crítico que começava a despertar na Europa, “por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela valorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja, quer dos antigos” (ROMANELLI, 2000, p. 34).

Para Maciel e Neto (2006, p. 468), a Ordem dos Jesuítas não foi criada apenas com fins educacionais. É provável que no início de sua fundação, não figuravam esses fins entre os seus propósitos, pois a confissão, a pregação e a

catequização eram as prioridades dos Jesuítas. “Os exercícios espirituais transformaram-se no principal recurso, os quais exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos”. No entanto, aos poucos, a educação ocupava um dos lugares mais importantes entre as suas atividades.

A Companhia de Jesus foi fundada durante o movimento de reação da Igreja contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo seria interromper o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: “a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas” (MACIEL e NETO, 2006, p. 468).

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação de elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. (ROMANELLI, 2000, p. 35).

A Companhia de Jesus foi atingida diretamente pelo Marquês de Pombal e expulsa em 1759. Para Ribeiro (1998, p. 33), o motivo da expulsão devia-se ao fato de ela ser um empecilho na conservação da unidade cristã, bem como da sociedade civil. A educação jesuítica não estava de acordo com os interesses do Estado, pois “era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo.

O principal objetivo das escolas da Companhia de Jesus era servir aos interesses da fé. Segundo Ribeiro (1998, p. 33), “educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”. O Marquês de Pombal, o então Ministro da Educação, pensou em organizar a escola para servir aos interesses do

Estado. De acordo com essa autora (1998, p. 33), “surge com isso um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”.

O Alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores. (RIBEIRO, 1998, p. 33).

Nessa fase, para Romanelli, (2000, p. 36), o sistema educacional enfrentou inúmeras dificuldades. Do período da expulsão da Companhia de Jesus até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema de educação dos Jesuítas, transcorreu um período de 13 anos. Com a expulsão, desestruturou-se o sistema de ensino existente. Ainda para essa autora, (p. 36), a forma única da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pelas disciplinas isoladas, as chamadas aulas régias, inseridas com a reforma pombalina.

De acordo com Sodré (1970, apud ROMANELLI, 2000, p. 37), mesmo que parcelado, fragmentário e rebaixado de nível:

O ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos. (SODRÉ, apud ROMANELLI, 2000, p.37)

Assim, no século XIX, no Brasil, segundo Romanelli (2000, p. 37-38), diversifica-se um pouco a demanda escolar. De acordo com essa autora, a presença de uma camada intermediária, acentuada com a mineração, fez-se cada vez mais visível, em função de seu comprometimento político, que desde cedo percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Se essa camada intermediária procurava a educação como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão nos proporcionar uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época, e posteriormente. Embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas. Ainda para essa autora:

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que pelo seu artigo 35, itens 3.º e 4.º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (ROMANELLI, 2000, p. 41).

Para Romanelli (2000), era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino que já existia desde o Império. Era uma forma de oficializar, na prática, a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Essa situação refletia uma dualidade que não passava do próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2000, p. 41).

Na organização escolar, segundo Ribeiro (1998, p. 73), percebe-se influência da filosofia positivista. Seria uma forma de implantar e difundir essas ideias por meio da educação escolarizada. A Reforma de Benjamin Constant apresentava como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira. Para Romanelli (2000):

Se a reforma de Benjamin Constant teve o mérito de romper “com a antiga tradição do ensino humanístico”, não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentaram implantar no Brasil. (ROMANELLI, 2000, p.42).

De acordo com essa autora, surgiram outras reformas seguidas a essa, como a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo do Marechal Hermes da Fonseca, em 1911, o que ocasionou um “retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos” (ROMANELLI, 2000, p.42-43). A reforma de Carlos Maximiliano surge em função de reoficializar o ensino no Brasil. A reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, em 1925, representou a última tentativa do período no sentido de instituir normas que regulamentassem o ensino, no intuito de estabelecer um acordo entre União e os Estados, tendo como objetivo promover a educação primária e também eliminar os exames preparatórios e parcelados, herança do Império que ainda vigorava.

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. (ROMANELLI, 2000, p. 43).

Em 1930, segundo Ribeiro, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob responsabilidade de Francisco Campos, ligado ao movimento de reformas educacionais. Em 1931, pelo Decreto nº 19.890, o Governo sanciona o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Em 1932, o texto do Manifesto, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores, reflete a preocupação destes com uma política nacional de educação na época (RIBEIRO, 1998, p. 107-108).

De acordo com Romanelli (2000, p. 153), a nova Constituição de 1937 enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, sendo a Educação dever do Estado, o qual estava cometendo discriminação social por meio da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. De acordo com essa autora:

As lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação. (ROMANELLI, 2000, p. 153).

Segundo Romanelli (2000, p. 154), em 1942, por iniciativa do Ministro da Educação de Vargas, Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, abrangendo todos os ramos do primário e do médio. O decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, da Lei Orgânica do Ensino Industrial, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que “tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 2000, p.166).

A Constituição de 1946 é, pois, um documento de inspiração ideológica liberal democrática. Segundo Romanelli (2000, p. 171), os princípios liberais da Carta Magna de 1946 que

(...) asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. (ROMANELLI, 2000, p. 171).

Segundo essa autora, com base na doutrina registrada na Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão de educadores com o objetivo de elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional. “Começa então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta iniciada no final da década de 1920” (ROMANELLI, 2000, p. 171).

A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho. Para os trabalhos preliminares, foram organizadas três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior. (ROMANELLI, 2000, p. 171).

De acordo com essa autora (2000, p.171), em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma longa luta em torno das propostas apresentadas, votadas apenas em dezembro de 1961, treze anos depois, que resultava na Lei 4.024. “Jamais na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este”.

Para Romanelli (2000, p. 185-186), em 12 de fevereiro de 1962, era instalado o Conselho Federal de Educação, e, no mesmo ano, o Conselho aprovava o seu

Plano Nacional de Educação para o período de 1962/1970. O Plano previa a escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos no primário e nas duas primeiras séries do ginásio, previa também 50% da população de 13 a 15 anos nas últimas séries do ginásio, bem como 30% de escolarização para a população de 15 a 18 anos no colegial.

Diante do golpe militar de 1964, foram interrompidas iniciativas e mobilizações que vinham sendo realizadas em torno da educação, entre elas, o projeto de reforma universitário, bem como o Plano Nacional de Alfabetização. No período da ditadura militar, muitos membros dos grupos ligados a estas atividades foram vítimas de repressão (RIBEIRO, 1998, p. 189-190). Observamos que no fim do regime militar, as discussões referentes às questões educacionais assumem um caráter político. De acordo com essa autora:

Com base em algumas evidências, já foi considerado que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 4.024/61 – acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria. (RIBEIRO, 1998, p. 193).

O papel da escola seria preparar os alunos por meio de assimilação dos conteúdos para assumirem seu lugar na sociedade. A concepção defendida sobre o papel da escola era que todos deveriam ter oportunidades iguais, bastava que o aluno se esforçasse e quando não conseguisse alcançar uma posição social, era o responsável pelo seu próprio fracasso.

Ao analisar os principais documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, na atualidade, notamos que se destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 10.172/2001, regidos pela Constituição da

República Federativa do Brasil. O Plano Nacional de Educação estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação e orienta Estados e Municípios a criar e estabelecer planos semelhantes, compatíveis com as metas nacionais.

Segundo Saviani (2000, p. 7), o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “nasceu em virtude da exigência do art. 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Para cumprir esse dispositivo, que concedeu à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”.

De acordo com a composição dos Níveis Escolares, podemos afirmar com base no art. 21 da LDB, que a Educação Escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. II – Educação Superior. Segundo Brasil (1996), no art. 22:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O acesso à Educação Básica é um direito de todos os cidadãos. É dever do Estado atender aos alunos mediante ofertas qualificadas, também é “indispensável como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática” (CURY, 2002, p. 170).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é também um documento muito importante para a compreensão da Educação Escolar. Para amparar a criança e o adolescente em seus direitos e deveres, o ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reitera o direito constitucional de acesso e permanência das crianças brasileiras na escola, bem como o direito de seus responsáveis de terem ciência das propostas educacionais das escolas. A sociedade em geral, o poder público, a

família e a comunidade são chamados à responsabilidade de garantir os cuidados necessários para que crianças e adolescentes tenham todas as condições para um desenvolvimento saudável, que os integre plenamente à vida cidadã.

Em meio às determinações sobre a educação escolar, vemos, por exemplo, um chamado à gestão democrática, que visa à participação de pais, alunos, professores, gestores e funcionários na construção efetiva de uma escola justa. Observamos que os documentos norteadores visam, sobretudo, a responder aos desafios sociais que as escolas enfrentam, mas as questões mais próximas à prática pedagógica dos professores são pouco enfatizadas.

Os documentos não nos levam a pensar em características únicas de alunos, professores, família, comunidade e escola. Entretanto, quando nas escolas, é preciso considerar as práticas diárias em curso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre o item convivência, este reflete uma orientação lacunar, que são questões fundamentais para praticar o currículo oficial da escola.

Os PCNs são apresentados aos professores como uma referência para orientações de objetivos, conteúdos e didáticas do ensino, e estabelecem para os sistemas de ensino uma base nacional comum nos currículos e servem de eixo norteador na revisão ou elaboração da proposta curricular de cada escola.

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, 1997, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se referem ao cotidiano, quando tratam das orientações didáticas. Seu maior compromisso está ligado às grandes linhas norteadoras das ações dos professores e não abordam, por exemplo, questões como a indisciplina, que são situações imprevisíveis na escola. As necessidades mais frequentes dos professores, no cotidiano escolar, entretanto, estão relacionadas à prática pedagógica em curso e às situações mais concretas pertinentes ao coletivo.

Podemos encontrar nos PCNs de 6º ao 9º ano, a inclusão dos “Temas Transversais”, os quais exigem “uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados” (BRASIL, 1998, p. 35). Os Temas Transversais ligados ao trabalho escolar envolvem questões sociais, têm natureza diferente das áreas convencionais, portanto:

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. (BRASIL, 1998, p. 26).

Os Temas Transversais (p. 30) no projeto educativo da escola abordam, também, questões pertinentes ao “convívio escolar”, que “refere-se a todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar”. Encontramos nos PCNs, explicitamente no item de “convívio escolar”, que:

É certo que muitas medidas estão fora do alcance dos educadores, mas há muitas delas que são possíveis e, quando for o caso, a reivindicação junto aos responsáveis em torno da solução de problemas é um importante ensinamento das atitudes de auto-estima, co-responsabilidade e participação. (BRASIL, 1998, p. 31).

A Educação no Brasil é atravessada por desencontros entre aquilo que propõem seus principais documentos norteadores e as práticas efetivamente exercidas nas Escolas. Semelhante desencontro será observado entre o que deseja a escola, através do seu projeto pedagógico, e a forma como, na prática, os professores exercem formas de intervenção disciplinar, as quais deveriam ser convergentes aos propósitos educacionais previstos naquele que deveria ser o principal documento norteador das ações na escola.

O Ensino Fundamental era obrigatório dos sete aos quatorze anos (da 1ª à 8ª série). A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade e a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 amplia o Ensino para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. Para essa mudança, foi estabelecido o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. O Ensino Fundamental de nove anos tornou-se, portanto, obrigatório na educação nacional. O foco da nossa investigação está nos anos finais (6º ao 9º), nos quais estão alunos geralmente na faixa etária de 11 a 14 anos de idade. Essa é a fase de transição da infância para a adolescência e, na escola, podemos observar inúmeras mudanças em suas condutas.

Nessa etapa de escolarização, acontece uma drástica mudança na carga horária de estudo, com o aumento no número de disciplinas. Além disso, já no 6º ano, também se intensifica a cobrança por bom desempenho, bem como por comportamentos adequados. Ao longo de nossa experiência atuando em escolas, constatamos que alguns professores insistiam em dizer aos seus alunos que eles

não eram mais “crianças”, enquanto continuavam a tratá-los como tais. Também observamos alguns casos em que professores discutiam com alunos, como se estes fossem adultos, de “igual para igual”, sem ao menos considerar suas idades e a fase de desenvolvimento em que se encontravam.

Ao se falar em Educação Básica, não podemos deixar de lado a realidade em que esta se insere. Analisando a educação brasileira, tal como se desenvolve em nossas escolas nos dias atuais, veremos que diferentes tendências pedagógicas estão presentes na prática pedagógica dos professores e educadores em geral (SAVIANI, 1998, p. 40). Para esse autor, predomina na prática educativa dos professores uma influência “progressista”, pois nos cursos de licenciatura o professor absorveu o ideário da “Escola Nova”. O professor concebe o processo educativo como tendo o aluno como centro.

Na perspectiva escolanovista, a ação educativa se realiza na relação professor-aluno, portanto, interpessoal. Por isso, o professor deve estar sempre disposto a levar em conta os interesses do aluno. Segundo Saviani (1998, p.41), no intuito de se relacionar bem com eles, o professor espera uma classe pouco numerosa, conta com apoio de especialista, laboratórios, material didático em abundância e em variedades, mas quando chega à realidade, encontra a sala superlotada, atrás um quadro-negro e giz. Descobre então que tudo isso não passa de um luxo para raríssimas escolas. Para Saviani (1998), começa aí o drama do professor:

Sua cabeça é escolanovista, mas as condições em que ele terá de atuar são as da escola tradicional. Isso significa que ele deverá ser o centro do processo de aprendizagem; que deverá dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos assimilem. (SAVIANI, 1998, p. 41).

Esse é um cenário comum nas escolas, em que os professores necessitam intervir. Vasconcellos (2009, p. 46) afirma que, “o professor não simplesmente conhece as necessidades do contexto, como pode acabar por incorporá-las, fazê-las suas, em razão de seu desejo de ajudar a transformar aquela realidade em que está atuando”. Ainda que o professor siga um bom plano de ação, se não tiver conhecimento da realidade e não conseguir captar as necessidades da turma terá dificuldade em tornar sua prática significativa.

A Educação nos leva a refletir sobre legislação, sistemas, gestão, enfim, mas os principais problemas enfrentados pelas escolas estão relacionados à sala de aula, à prática educativa, bem como à relação professor-aluno. Para Nóvoa (1997, p. 28-29), “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. Para esse autor, nenhuma inovação poderá passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e de seu funcionamento. Isso nos remete à ideia de que toda a mudança na Educação decorre da organização do ambiente educativo e também da prática pedagógica do professor, ambas devem estar articuladas com a escola e com seus projetos.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE BERNARD CHARLOT

Nesse item, apresentamos uma visão sobre educação proposta por Bernard Charlot. Segundo esse autor (2008, p. 18), até a década de 1950, a escola primária cumpria funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares, como de moralização. Poucas crianças estudavam além do nível primário. No Brasil,

nessa época, grande parte da população não era alfabetizada por não entrar na escola primária ou então por permanecer pouco tempo nesse nível de ensino.

Havia um distanciamento em relação à escola e às crianças pobres. Para Charlot (2008, p.18), naquele período histórico, a escola não representava perspectiva de vida profissional futura e não prometia ascensão social para os alunos, com exceção de uma pequena minoria que passava a ensinar na escola primária. Ao se referir àquele período:

A escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico, não acarreta conseqüências dramáticas e, sendo assim, não é objeto de debate social. (CHARLOT, 2008, p. 18).

Várias contradições acontecem dentro da escola. Nas décadas de 1960 e de 1970, a escola passou a ser pensada sob uma perspectiva estrita de desenvolvimento econômico e social. Essa perspectiva traria um esforço para universalizar a escola primária e a seguir o Ensino Fundamental. Estudos e diplomas permitiriam conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola (CHARLOT, 2008, p. 19).

Vale ainda destacar algumas das contradições dentro da escola em função da configuração sócio-escolar. Os alunos que não conseguiam ter sucesso na escola tinham, por conseqüência, uma relação conflituosa com ela e com os professores. Eram alunos que se encontram em dificuldades para assimilar as exigências da escola em relação à aprendizagem e à disciplina. Os professores sofriam pressões sociais, pois eram considerados os principais responsáveis pelo sucesso dos seus

alunos. Podemos afirmar que as funções conferidas à escola nos anos 1960 e 1970 perduram até os dias atuais.

Para Charlot (2008, p. 20), todas as transformações que ocorrem na sociedade, estejam elas ligadas à globalização, à ideologia neoliberal, ou mesmo ao desenvolvimento em ritmo rápido das novas tecnologias de informação e comunicação, “têm conseqüências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas”.

Segundo esse autor, o professor já não é um profissional que deve aplicar regras predefinidas, que possa controlá-las, é um profissional que deve resolver o problema. O professor passou a ganhar uma autonomia profissional mais ampla, sendo agora responsabilizado pelo fracasso escolar dos alunos. Segundo Charlot (2008):

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto [...]. O professor deve agora, pensar de modo, ao mesmo tempo, ‘global’ e ‘local’. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’. (CHARLOT, 2008, p. 20).

Nesse contexto, a prática do professor passa a ser analisada pela capacidade de dar condições de inserção do aluno à sociedade, possibilitando-o de ser capaz de se envolver com a sociedade da qual faz parte. Esse é o modelo de educação que pretende formar o aluno apto a atuar de forma crítica. Segundo Estrela (2002, p. 21), “o professor deixa de ser o transmissor direto do saber para se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem”. Esse ambiente deve estimular os alunos, de modo a despertar-lhes o interesse e a participação livre, bem como de incentivá-los para o desenvolvimento de sua autonomia.

Tardiff (2002, p. 118) enfatiza que, “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. O educador democrático não pode esquecer que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar possibilidades de construção, pois o aluno é um ser humano inacabado e precisa de estímulo para desenvolver-se.

Segundo Charlot (2008, p. 21), “o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea”. Vemos uma formação cada vez mais ambiciosa proposta aos alunos, que visa cada vez mais à nota e não ao saber. Segundo esse autor, o professor encarna essa contradição radical, em que sonha transmitir saberes e formar os jovens, mas na realidade vive dando notas aos alunos.

A Educação Escolar no Brasil é marcada por desencontros, desde a etapa histórica da educação jesuíta até os dias atuais, portanto, o ensino vem sofrendo rupturas. Em cada fase descrita neste capítulo, observamos que se diversificam as formas e modelos de organização do ensino. As reformas surgiram para reoficializar o ensino no Brasil e instaurar normas que regulamentassem o ensino, entretanto, foram várias tentativas frustradas ao longo dos anos. Esses desencontros refletem-se na prática pedagógica do professor, do qual é exigido um novo perfil de educador.

O professor é convidado a pensar de forma crítica e a intervir em diversas situações do cotidiano escolar. O grande desafio, hoje, para o professor em sala de aula, é como intervir em situações de indisciplina, e em que se fundamenta sua intervenção. Mas o que é indisciplina para o professor? Seria apenas a ausência de disciplina? Estaria o professor intervindo apenas em situações imediatas que

surgem na sala de aula, sem considerar o contexto que possibilita os eventos de indisciplina?

Na seção seguinte, destacamos algumas discussões importantes para nossa pesquisa voltadas à investigação de disciplina e indisciplina escolar. Também apresentamos uma abordagem de contextos de indisciplina, bem como assuntos pertinentes à intervenção do professor nesses contextos.

### 3 INDISCIPLINA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO

Dividimos esta seção em três perspectivas. Inicialmente apresentamos uma discussão voltada à investigação dos conceitos de disciplina e indisciplina escolar. Em primeiro plano selecionamos um conjunto de teóricos para explorar o conceito de *disciplina*. Ao longo desse item, consideramos coerente para o contexto pedagógico uma visão de disciplina formativa, atenta ao desenvolvimento da aprendizagem do educando. Ainda naquele item apresentamos uma reflexão sobre o conceito de *indisciplina*, o qual tem atribuído diferentes significados de acordo com o contexto considerado. Argumentamos que o entendimento do que seja indisciplina na escola requer uma análise do contexto na qual ela surge e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida apresentamos o conceito de *contextos de indisciplina* restrito ao ambiente escolar. Em seguida descrevemos diferentes contextos de indisciplina encontrados nesse ambiente, tais como, a relação professor-aluno e o ambiente de sala de aula.

No último item apresentamos uma discussão sobre o conceito de *intervenção em contextos de indisciplina*, o qual será entendido como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da direção e coordenação da escola, quanto do professor em sala de aula. A prática pedagógica de intervenção, partindo da ação do professor em sala de aula, pode ter por objetivo constituir uma disciplina que possa viabilizar as condições necessárias para as aprendizagens coletivas.

### 3.1 DISCIPLINA E INDISCIPLINA ESCOLAR

Neste item, a discussão dos conceitos de disciplina e indisciplina está organizada em dois momentos. Veremos, em primeiro plano, a noção de *disciplina* e sua ligação com o contexto pedagógico. Essa etapa da discussão se faz necessária para definir uma perspectiva pedagógica que condiga com o contexto pesquisado. No segundo momento, faremos uma abordagem do conceito de *indisciplina*, com base em um conjunto de autores (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; GARCIA, 1999).

#### 3.1.1 Conceito de Disciplina

Ao pesquisar o conceito de *disciplina*, constatamos a existência de uma variedade de concepções que parecem refletir uma pluralidade de padrões de comportamentos aceitáveis, vigentes em diferentes contextos sociais. Para Estrela (2002, p. 17), “há assim uma disciplina familiar, como há uma disciplina escolar, militar, religiosa, desportiva, partidária, sindical...”. Portanto, em cada contexto social o conceito de disciplina assumiria diferentes níveis de significado.

A ideia de disciplina também pode ser explorada a partir da etimologia desse termo. Segundo a autora citada (2002, p. 17), o termo *disciplina* é marcado por uma polissemia. Podemos atribuir-lhe várias significações, desde a designação de um “ramo de conhecimento” ou “matéria de estudo”, até o sentido de “regras de conduta” para fazer reinar a ordem numa coletividade e a obediência a essa regra.

O termo *disciplina*, além de indicar um campo do conhecimento, também se refere à conduta, comportamento e obediência às regras em sala de aula. Essa conotação, entretanto, expressa um entendimento restrito e tradicional desse termo.

Ainda explorando uma leitura etimológica do termo *disciplina*, encontramos em Garcia, (2006, p. 70) duas matrizes possíveis de significado. A primeira, advinda da palavra latina *discipulus*, que pode ser interpretada como “um indivíduo que se apropria de algo que lhe está sendo mostrado e indicado - daí o sentido de discípulo como “aquele que aprende” (GARCIA, 2006, p. 70). A outra matriz etimológica, explorada por esse autor, também tem origem latina e deriva do verbo *disco*, que significa “aprender, ensinar, tornar-se familiarizado”. Esse verbo também tem relação com os termos “educar e docência, com os quais compartilha um sentido de transformação” (GARCIA, 2006, p. 70-71).

Para Estrela (2002, p. 18), a evolução do conceito de disciplina, como fim e meio educativo, “parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes”, passando por uma fase em que se compreende como conformidade ao mesmo tempo exterior e interior e chega a uma concepção em que se valoriza acima de tudo a interioridade e o engajamento livre do indivíduo. Essa concepção tradicional de disciplina escolar implica que o professor ocupe o lugar central na organização do ato pedagógico, sendo a disciplina em sala de aula algo determinado pelo professor. Ao aluno cabe estar atento, ser obediente e respeitar as determinações do professor.

Na obra de Jan Amós Comenius (1592 – 1670), “Didática Magna”, publicada no século XVII, encontramos um capítulo dedicado à questão da disciplina escolar. Comenius (1997, p. 311) afirma que uma escola sem disciplina procede com lentidão, mas enfatiza que isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, mas sim, de vigilância e de atenção constante dos professores e dos alunos.

Podemos destacar na obra desse autor um princípio antigo de intervenção pedagógica, pautada na importância da integridade do sujeito, quando descreve

que “a disciplina deveria ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais”. Para esse autor, a disciplina deveria ser exercida “sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com simplicidade e sinceridade” (COMENIUS, 1997, p. 311). Isso nos remete à ideia de que o modo de intervenção dos professores era instalar no aluno outro tipo de comportamento, na intenção de transformá-lo em cidadão disciplinado. Essa era a forma de o aluno perceber que a correção lhe era infligida para o seu bem. Durante muito tempo, a concepção de disciplina e a forma de intervenção pedagógica, apresentadas por Comenius, estiveram presentes nas escolas, servindo de base para intervenções pedagógicas.

Já no século XX, encontramos outras funções da disciplina na escola. Segundo Gotzens (2003, p. 19), por exemplo, a disciplina servia para “modificar o comportamento do aluno para ajustá-lo às exigências estabelecidas por aqueles que, sendo responsáveis pelo funcionamento escolar, zelam por seu cumprimento”. Essa abordagem sugere a necessidade de transportar o aluno para uma educação pré-estabelecida pela escola e que seria exigida pela sociedade, a qual espera uma transformação do sujeito, para que este seja inserido no contexto sociocultural e político de sua época. Por isso, a disciplina social, segundo Estrela (2002, p. 17): “transforma-se num fim educativo de caráter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o caráter de fim imediato e de meio da educação”. Assim, se a aprendizagem de regras prescritas socialmente apresenta uma finalidade educativa, essa aprendizagem passa a ser ao mesmo tempo um exercício da ação educativa.

A noção de disciplina pode assumir uma conotação negativa ou positiva, estar relacionada à conduta, atitude, comportamento, bem como relacionada à

aprendizagem. Entre essas conotações de disciplina escolar, consideramos coerente para o contexto pedagógico uma visão de disciplina formativa, orientada para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, através da qual ele possa se expressar e decidir com liberdade.

No campo pedagógico, segundo Vasconcellos (2009, p. 23-24), a ideia de disciplina apresenta três sentidos diferentes. Em primeiro plano, o autor descreve a disciplina como algo ligado à organização da sala de aula. Em segundo, descreve-a como um atributo intelectual. No último plano, o autor menciona a disciplina como área de estudos presente na grade curricular, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, e outras. O sentido de disciplina relacionado à organização da sala de aula refere-se a comportamento, postura, atitude e, portanto, à expectativa da convivência diária para o desenvolvimento da aprendizagem. Finalmente, a disciplina intelectual seria uma exigência para o processo de aprendizagem. Para esse autor, é preciso domínio e competência docente para construir a disciplina em sala de aula.

Segundo Freire (1989, p. 4), “a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade”, portanto, a autoridade tem de ser séria e coerente. Para o autor, a disciplina é fundamental para nosso crescimento e sem a qual podemos atrapalhar nosso desenvolvimento. Por isso, exige da autoridade paterna e docente uma seriedade, para tornar possível à criança, a descoberta de que a disciplina é fundamental para ela. Nesse contexto, a disciplina não é somente individual, mas é também social, pois tanto os responsáveis pelo educando na escola quanto em casa têm uma participação ativa sobre a disciplina como necessária para o desenvolvimento.

Encontramos em Parrat-Dayan (2008, p. 8) uma conotação formativa de disciplina. Para essa autora, a disciplina: “permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências”. Além disso, a autora sugere que ser disciplinado é estabelecer para si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se pretendem alcançar.

Para entender as diferentes abordagens que os professores fazem sobre disciplina, recorreremos a Estrela (2002, p. 18), a qual define disciplina em três concepções. Na primeira concepção, a autora descreve disciplina como conformidade exterior às regras e costumes - essa é uma visão tradicional em relação à intervenção do professor, pois sua intervenção acontece de acordo com sua visão de disciplina. A segunda concepção proposta por Estrela (2002), descreve disciplina como atitude de consentimento baseada em compreensão e adesão às regras que organizam a relação pedagógica em sala de aula. Nessa visão, os professores entendem que a intervenção passa por um acordo entre o professor e os alunos.

O conceito de disciplina, aqui estudado, tem como base a terceira concepção proposta por Estrela (2002, p. 20-22), que descreve disciplina como autodisciplina. Essa concepção de disciplina, como forma de autonomia, surge com o movimento da Educação Nova, que contesta a natureza autoritária da disciplina tradicional e exige outra construção da relação pedagógica, voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. A autodisciplina diz respeito à habilidade do aluno aderir ações, pensamentos e comportamentos. Para Estrela (2002):

Nos primeiros tempos de vida é difícil a disciplina não assentar na imposição que cederá o passo à disciplina consentida e à

autodisciplina, à medida que o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança permita a passagem de heteronomia para autonomia. (ESTRELA, 2002, p. 28).

Para essa autora (2002, p. 28), esse percurso é lento e a ação educativa pode ter duas influências, dificultar ou estimular a evolução de práticas geradoras de heteronomia para práticas geradoras da autonomia. Nesse processo, os alunos são os responsáveis pelas regras que devem ser elaboradas e revisadas democraticamente por eles. Nesse caso, “a manutenção da disciplina não exclui as sanções, mas a criança submete-se a elas mais facilmente, porquanto contribuiu para a elaboração das regras e se sente responsável pela sua preservação” (ESTRELA, 2002, p. 21). A autodisciplina enquanto expressão de ordem interior não desvaloriza a ordem exterior. Não exclui a intervenção do professor que desenvolve a função junto com o aluno de organizador do ambiente de aprendizagem.

Relacionamos a ideia de *autodisciplina* a *autocontrole*, o qual pode ser definido como a capacidade de o aluno se controlar frente a uma determinada situação, em que ele possa aprender a lidar melhor com suas emoções e habilidades. O autocontrole depende também da interação no ambiente escolar, em que os alunos desenvolvem coletivamente o compromisso com a aprendizagem. Assim “a indisciplina aparece, pois como um acto de rebelião contra as regras de vida coletiva” (ESTRELA, 2002, p. 23).

Na medida em que o aluno controla suas tarefas, ele desenvolve a autodisciplina e na medida em que esta passa a ser desenvolvida pelo educando, começa então a organização de seu tempo para a aprendizagem. Não significa que esse processo de criação de disciplina esteja livre do surgimento dos eventos de indisciplina em sala de aula, que poderão aparecer como desvio às regras estabelecidas coletivamente.

A seguir, passaremos para a abordagem do conceito de *indisciplina*, com base em um conjunto de autores.

### 3.1.2 Conceito de Indisciplina

Este item trata do conceito de *indisciplina*. Essa noção será aqui desenvolvida no contexto das relações pedagógicas, tal como sugere Estrela (2002, p. 36), que abrange “a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas”. Na atualidade, os eventos de indisciplina parecem ter-se tornado comuns nas escolas. Isso tem-se apresentado tanto no relato de professores quanto no destaque que fazem os meios de comunicação social (AMADO, 2004). Para compreender a indisciplina do ponto de vista social, é necessário considerar outras problemáticas que permeiam a educação, como os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, a globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação (CHARLOT, 2008).

O estudo do conceito de indisciplina revela uma variedade de concepções apresentadas por diferentes autores. Encontramos em Amado (2004, p. 207) que a noção de indisciplina, em termos genéricos, refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em uma visão empírica, é comum encontrarmos nas escolas a indisciplina relacionada apenas a problemas de comportamento, e, mais comum ainda, é a encontrarmos sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental. No contexto pedagógico, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores. Com a evolução da indisciplina nas escolas, surgem novos estudos

para abordar esse assunto, que, para muitos docentes, gestores, pais, alunos, comunidades, tornam-se ofensivos.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre indisciplina passaram a ganhar maior destaque nas obras de autores brasileiros bem como de portugueses. Entre os autores portugueses, destacam-se os estudos produzidos por Estrela (1986) e Amado (1989, 2001), os quais desenvolveram estudos sobre indisciplina que se tornaram referência na Europa. No Brasil, esse tema está presente nos escritos de pesquisadores como D'Antola (1989), Freire e Shor (1986), Aquino (1996), Garcia (1999), Xavier (2002), entre outros.

Na concepção pedagógica de Estrela, a indisciplina seria desordem na relação pedagógica. O conceito de indisciplina, para Estrela (2002, p. 17), refere-se à “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. De acordo com essa autora, não podemos falar de disciplina ou de indisciplina fora do contexto sócio-histórico em que ocorre. “A indisciplina só adquire significado em relação ao processo pedagógico em curso”, ou seja, podemos compreendê-la apenas em relação às funções desempenhadas dentro desse processo (ESTRELA, 2002, p. 14).

Observamos que a escola se encontra munida de regras pré-estabelecidas e uma vez que essas regras não são cumpridas entende-se que há desordem no ambiente escolar. A indisciplina parece ser entendida como desordem do ambiente escolar e em alguns casos, interpretada como o não cumprimento de regras. Em Fortuna (2002), encontramos um conceito dominante de indisciplina escolar relacionado ao não cumprimento de regras:

Indisciplina é não-cumprimento de regras; é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência

combinados, sem uma justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo. (FORTUNA, 2002, p. 90).

A indisciplina é entendida aqui como o não cumprimento das regras estabelecidas anteriormente por um grupo, dentro do qual são determinadas normas e valores, bem como princípios de convivência e organização. Nem sempre uma quebra de regras pode ser considerada indisciplina, pois aquela pode não implicar desordem ou prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem individual ou coletiva.

Para De La Taille (1996, p. 10): “se entendemos por disciplina comportamentos e conjunto de normas, a indisciplina passará a ser entendida de duas formas. A primeira seria a revolta contra essas normas e a segunda seria o desconhecimento delas”. Segundo esse autor, o primeiro caso poderia ser traduzido como forma insolente e o segundo como desorganização das relações.

Ao considerar disciplina como *comportamento* ou *conjunto de normas* é preciso ter o cuidado para não se pensar que qualquer outro tipo de comportamento, que não seja o esperado naquele momento, seja um ato de indisciplina, pois nem sempre a violação ou desrespeito a uma regra significa indisciplina. É possível afirmar que em alguns casos a indisciplina do aluno possa ser um reflexo da conduta do professor em sala de aula e também o modo como esse julga a indisciplina.

Damke (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a percepção social dos professores a respeito da indisciplina escolar. A autora desenvolveu um estudo com nove professores que lecionavam no Ensino Fundamental e Médio. Na abordagem do conceito de indisciplina, constatou, de acordo com os professores pesquisados, que “a indisciplina seria o desinteresse do aluno, que traz contrariedade à sala de aula em relação à aprendizagem. A percepção social dos professores sobre o conceito de indisciplina conduz a uma

situação caracterizada no aluno” (DAMKE, 2007, p. 157). O conceito de indisciplina na percepção desses professores estaria relacionado à falta de interesse dos alunos em relação à aprendizagem. Nesta perspectiva conceitual, a indisciplina seria uma característica do aluno, que se manifesta como uma maneira de escapar das atividades.

E sua pesquisa, Oliveira (2004) estudou as atitudes de duas professoras das séries finais do Ensino Fundamental para compreender a complexidade do fenômeno da indisciplina. Seu objetivo foi investigar as atitudes dessas professoras relacionadas à indisciplina escolar. Para essa autora:

[...] foi possível constatar que o modo como as professoras agem diante das expressões de indisciplina dos alunos (componente comportamental das atitudes), refletem o conhecimento, as crenças e as opiniões (componente cognitivo das atitudes) das professoras, bem como sentimentos das mesmas relacionados à indisciplina escolar (componente afetivo das atitudes). (OLIVEIRA, 2004, p. 171).

A autora constatou que a indisciplina era entendida pelas professoras apenas sob a dimensão comportamental e que elas desconsideravam a concepção de indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem. As professoras consideravam a indisciplina escolar como algo relacionado apenas ao comportamento dos alunos, que de alguma forma atrapalhavam o desenvolvimento da aula. Segundo Vasconcellos (2009, p. 24), as questões de indisciplina sempre estiveram presentes no ambiente escolar com ênfase nas queixas sobre o comportamento do aluno.

Silva (2007), em sua pesquisa de doutorado, analisou durante um ano o comportamento de alunos de duas turmas de 8ª série, em escolas da periferia de Belo Horizonte. Segundo esse pesquisador, existiria uma tendência nos atuais estudos para tratar indisciplina e violência escolar sob a mesma visão. Isso ocorre

porque o conceito de indisciplina frequentemente é usado para definir qualquer tipo de comportamento desviante observado na escola. Esse autor constatou que a indisciplina, que afeta as regras que visam a assegurar as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico, não apresentava tanta relevância para alguns professores pesquisados quanto a indisciplina que estes associavam à violência, que na maioria dos casos é enquadrada como ato infracional (SILVA, 2007, p. 96).

A tentativa inovadora para Silva foi deixar clara a distinção conceitual de indisciplina e de violência. Tem-se observado nos últimos anos um perigo real de tomar o conceito de violência como o “principal aglutinador simbólico dos eventos disruptivos ocorridos na sala de aula” (SILVA, 2007, p. 273). Segundo esse autor, diversos tipos de indisciplina são frequentemente tolerados pelos professores que, em certos momentos, podem nem mesmo percebê-los. Em algumas circunstâncias, esses comportamentos podem funcionar como uma espécie de “válvula de escape”, em que fornecem aos alunos meios de descontração para não levar a sério um espaço social marcado por uma forte rotina de trabalho (SILVA, 2007, p. 268).

De acordo com Aquino (1996, p. 40), nos relatos dos professores em relação à indisciplina, esta aparece como sendo uma das dificuldades fundamentais do cotidiano escolar, tendo como obstáculos centrais o comportamento desregrado dos alunos, traduzido como: “bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeitos às figuras de autoridade etc.” O conceito de indisciplina escolar, segundo Aquino (1996, p. 40-41), configura-se enquanto um “problema interdisciplinar e transversal à pedagogia”, pois a indisciplina vai além do âmbito estritamente didático-pedagógico e, por vez, deveria ser tratado por um número maior de áreas das ciências da Educação. Para o autor, seriam necessários dois olhares distintos para o tema, sendo um sócio-histórico e outro psicológico. O

primeiro apoiado no que tange à cultura e, o outro, com o objetivo de mapear a influência das relações da família na escola.

Se a escola tratar a indisciplina em uma perspectiva psicológica, estará se ocupando em atender individualmente os alunos julgados com problemas. Do ponto de vista sócio-histórico, a escola passará a ser um lugar de discussão de culturas e em pauta estarão no discurso as transformações econômicas, tecnológicas e sociais. Segundo Estrela (2002, p. 14), não devemos confundir indisciplina escolar com delinquência, nem com patologia individual de ordem biopsicológica associada a distúrbio de personalidade ou de comportamento. Do ponto de vista pedagógico, pode-se afirmar que:

[...] a indisciplina se refere às condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola. (GARCIA, 2001, p. 376).

O autor defende a ideia de indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a indisciplina deixa de ser vista apenas como uma irregularidade inerente ao próprio comportamento e passa a ser vista também como algo que os alunos não estão reproduzindo. “A indisciplina escolar não é um fenômeno estático que tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas, ao contrário, está evoluindo nas escolas” (GARCIA, 1999, p. 103).

Diversos estudos e pesquisas sobre as causas da indisciplina revelam que isso estaria associado a atitudes de insatisfação que os alunos expressam na escola. Essas atitudes podem estar relacionadas aos diversos fatores ocorridos no cotidiano escolar, como a prática pedagógica do professor, bem como sua organização em sala de aula (GARCIA, 1999; XAVIER, 2002).

Amado (2001b, p. 41) considera três níveis distintos de indisciplina escolar: *desvios às regras da produção*, *conflitos interpares* e *conflitos da relação professor-aluno*. O primeiro nível classificado pelo autor, *desvio às regras de produção*, diz respeito a um conjunto de comportamentos que perturbam o desenvolvimento da aula. O nível seguinte, *conflitos interpares*, está relacionado a comportamentos que comprometem o equilíbrio entre os alunos, como comportamentos agressivos e violentos como brigas e insultos.

O terceiro nível, *conflitos da relação professor-aluno*, diz respeito a comportamentos de indisciplina que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, como insultos, desobediência, contestação, castigo e também abrange a manifestação de agressividade contra os docentes e a escola. Nesse sentido, a indisciplina que ocorre na escola:

[...] não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal. (CARITA e FERNANDES, 1997, p. 17).

A indisciplina que ocorre na escola, portanto, não se restringiria apenas ao comportamento do aluno, mas estaria relacionada a todo o contexto pedagógico envolvido. Amado (2001a, p. 17) afirma que a indisciplina deve ser entendida “como um fenômeno interativo que se dá no contexto da aula e, em grande parte, devido às características específicas desse mesmo contexto”.

A indisciplina pode resultar da interação na aula, que envolve a relação professor-aluno e aluno-aluno. É necessário que nesse contexto de relações, professores e alunos busquem, coletivamente, uma disciplina de caráter relacional e emancipatório para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem. A disciplina

construída coletivamente desenvolve nos educandos o autocontrole, o qual se relaciona com a autodisciplina.

No item a seguir, abordaremos questões referentes a contextos de indisciplina na escola.

### **3.2 CONTEXTOS DE INDISCIPLINA NA ESCOLA**

O objetivo deste item é apresentar, inicialmente, uma breve construção do conceito de *contexto de indisciplina* porque entendemos que é importante abordar esse conceito estrito ao ambiente escolar. Em seguida, descrevemos diferentes contextos de indisciplina encontrados nesse ambiente, tais como a relação professor-aluno e o ambiente de sala de aula.

Para Garcia (2011, p. 1), “o termo contexto de indisciplina refere-se a um conjunto de elementos que circundam, constituem e possibilitam os eventos de indisciplina”. Dessa forma, podemos considerar que o contexto de indisciplina compreende um conjunto de relações, fatores, causas e ações que possivelmente viabilizam a indisciplina.

Ainda para esse autor, “a noção de contexto engloba, portanto, não somente o espaço e as ações de indisciplina, mas seus sujeitos, causas e significados”. Essa leitura sobre o contexto nos possibilita compreender que a indisciplina surge de um meio mais complexo que lhe torna possível uma configuração (GARCIA, 2011, p. 1).

De acordo com Garcia (2011, p. 2), podemos afirmar que os contextos de indisciplina incluem ao menos quatro componentes a considerar: “os fatos ocorridos, suas causas possíveis e as funções que desempenham na escola. Um contexto de indisciplina, portanto, pode englobar diferentes tipos de situações, reações, causas e

significados”. Dentre as diversas combinações possíveis, citadas acima, podemos considerar, a seguir, alguns contextos de indisciplina.

Em primeiro plano, os eventos de indisciplina no contexto escolar podem ser relacionados ao cenário social mais amplo em que se situa a escola. Para Amado e Freire (2009, p. 133), “a problemática da indisciplina dada a sua complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares”. A escola, em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade, a qual envolve desigualdades tanto econômicas quanto sociais, crise de valores, conflito de gerações, sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral (ESTRELA, 2002, p. 13). Notamos que os eventos de indisciplina surgem na escola, também como reflexos das tensões e conflitos da sociedade moderna.

De acordo com Amado (2001b, p. 42), “os factores que estão por detrás do comportamento de indisciplina são de ordem social, familiar, pessoal e escolar”. Para esse autor, os fatores de *ordem social e política* estão relacionados a interesses, valores, racismo, pobreza; os fatores de *ordem familiar* dizem respeito a valores familiares diferentes dos valores da escola; os fatores *institucionais formais* estão ligados a currículo, horário, espaço e os fatores *institucionais informais* tratam do relacionamento entre os alunos que criam um clima de conflitos e de oposição ao que a escola e professores exigem; os fatores *pedagógicos* estão relacionados aos métodos e competências de ensino, que têm a ver com a inconsistência na aplicação das regras; os fatores *pessoais do professor* têm a ver com seus valores, crenças, modo de autoridade e também sua expectativa negativa em relação ao aluno, e, para finalizar, o autor menciona os fatores *pessoais do aluno*, que têm a ver com seu interesse, adaptação, seu desenvolvimento cognitivo e moral.

No contexto escolar, segundo Amado (2001a, p. 47), “a opinião pública e, sobretudo o senso comum dos professores atribui, com frequência, a problemática da indisciplina de certos alunos a factores de ordem psicológica e médica”. Para esse autor, algumas das variáveis mais comuns no discurso dos professores são “hiperatividade e problemas psicológicos, o desinteresse, o insucesso, os problemas familiares” (AMADO, 2001a, 48). Esses discursos aparecem entre os professores, ou até mesmo na escola em geral, como um meio de se livrarem da responsabilidade das situações de indisciplina que surgem na escola, passando a acreditar que o modo como planificam e conduzem as atividades pedagógicas está coerente com a dinâmica da turma.

Observamos, na literatura educacional, uma grande ênfase no discurso sobre o acesso das crianças à escola e sobre como o ensino tem contribuído para a modernização do país. Entretanto, pouco se discute sobre o que estaria acontecendo dentro da escola (CHARLOT, 2008). Podemos encontrar no interior da escola, de acordo com esse autor, professores tradicionais, mas obrigados a dizer que são construtivistas. Suas práticas são tradicionais porque a escola é organizada para essas práticas. Declaram-se construtivistas, entretanto, para serem valorizados. Segundo esse autor, “a contradição permanece suportável, haja vista que, por um lado, trata-se das práticas e, por outro, de simples rótulo”. Atrás dessa oposição entre tradicional e construtivista, os professores tendem a ocultar as verdadeiras dificuldades e contradições que enfrentam (CHARLOT, 2008, p. 24).

A sala de aula constitui um importante contexto de indisciplina. Ali, podemos nos deparar com situações imediatas, o que possivelmente faz o professor pensar a indisciplina de forma isolada. O propósito do professor em organizar a sala de aula,

segundo Arends<sup>2</sup> (1995, apud CARITA e FERNANDES, 1997, p. 74), deve estar em aumentar a cooperação e o envolvimento entre os alunos e em diminuir o comportamento “disruptivo”. Para Carita e Fernandes (1997, p. 75), trata-se de enfatizar a necessidade de investir em duas dimensões essenciais do grupo “a dimensão da relação com o trabalho e a dimensão da relação com as pessoas”. Todo trabalho efetivo para a sala de aula depende do modo como se encontra organizada.

Encontramos em Good e Brophy<sup>\*\*</sup> (1984, apud CARITA e FERNANDES, 1997, p. 75), quatro distintos tipos de sala de aula. Esses autores classificam a primeira como aquela sala de aula sempre barulhenta na qual o professor tenta controlar os alunos com ameaças e castigos. A segunda, como aquela sala barulhenta, na qual, entretanto, todos parecem sentir-se bem, embora o trabalho não apresente os resultados que se espera, mas a aula continua assim. A terceira seria uma sala de aula sem problemas disciplinares, na qual há constantemente o regulamento, o controle apertado e rígido, em que o professor não gasta muito de seu tempo no exercício da autoridade, entretanto, na ausência do professor, há desordem na turma. A quarta e última é aquela turma que parece conduzir-se por si mesma; o professor tem a possibilidade de centrar-se na tarefa educativa e os alunos desenvolvem suas atividades à vontade. O clima é de bem-estar e de interação social. Nesse sentido, podemos interpretar contextos de sala de aula em que há um clima de equilíbrio bem como de desequilíbrio, clima em que flui a ordem, mas também a desordem na convivência, situações de bem-estar e também de mal-estar, as quais são vivenciadas diariamente por alunos e professores.

---

<sup>2</sup> ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa, McGraw-Hill, 1995.

<sup>\*\*</sup> GOOD T. L.; BROPHY. **Looking in classroom**. New York, Harper and Row, 1984.

Outro elemento dentro do contexto de indisciplina está relacionado ao perfil do professor. Encontramos professores autoritários, permissivos, reguladores. A falta de preparo do professor em relação à indisciplina traz uma lacuna de como lidar, ou até mesmo de como entender esse fenômeno que ocorre na escola. A fragilidade dos professores está pontuada por Carita e Fernandes (1997, p. 15), quando escrevem: “a indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar”. Este despreparo para lidar com a indisciplina em sala de aula pode resultar em desânimo e até mesmo no desejo de abandonar a profissão (ESTRELA, 2002; GOTZENS, 2003).

A indisciplina é percebida de diferentes maneiras por alunos e professores e precisa ser analisada no contexto pedagógico em que ocorre. Ela não deveria ser reduzida a um comportamento individual, o que iria enfatizar somente a dimensão comportamental. Na escola, a indisciplina assume diversos significados, pois está associada a uma série de fatores relacionados a diferentes contextos (DAMKE, 2007, p. 119).

Além de lidarem com os problemas de aprendizagem que surgem em sala de aula, os professores também se deparam com as situações de indisciplina, mas nem sempre parecem ter domínio sobre essas situações, devido à sua falta de conhecimento sobre as questões de indisciplina na escola. Para Tognetta e Vinha (2007, p. 124), muitas escolas colocam toda a responsabilidade de indisciplina sobre o aluno e “disfarçam o verdadeiro problema que pode ser uma didática pobre e desinteressante”. Possivelmente, os professores deixam de agir na causa principal e estão, apenas, resolvendo os problemas imediatos que surgem em sala de aula.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores, que surgem no contexto da sala de aula, diz respeito aos *comportamentos perturbadores* da relação aluno-aluno. As perturbações do aluno podem surgir pelo desinteresse pela aula, desmotivação, baixa autoestima, entre outras que levam o aluno a ausentar-se da aula, perturbando outro colega ou todo o grupo. Qualquer tipo de situação que afete as relações entre os colegas pode ocasionar baixo rendimento referente à aprendizagem dos alunos envolvidos ou até mesmo de toda a turma.

De acordo com a tipologia construída em função das expectativas dos professores em relação a seus alunos, segundo Brophy e Good<sup>3</sup> (1974, apud AMADO e FREIRE, 2009, p. 26), haveria três tipos característicos de professores, segundo as influências marcantes que exercem no contexto de sala de aula.

O primeiro diz respeito aos professores “pró-ativos (proactive) que se caracterizam por interagirem amplamente com a turma e com cada um dos alunos em particular e por apresentarem expectativas flexíveis acerca de cada um deles”. O professor *pró-ativo* interage de acordo com a dinâmica da turma, o que facilita a construção coletiva da disciplina. O segundo tipo refere-se aos professores reativos que apresentam expectativas flexíveis, concedendo grande protagonismo a certos alunos na aula. O último tipo está relacionado a características de professores sobre-reativos (overactive) que ‘marcam’ rápida e excessivamente os alunos e tratam-nos em função destas expectativas relativamente fixas, rígidas e estereotipadas. As expectativas que os professores *reativos* e *sobre-reativos* apresentam em relação a seus alunos contribuem de modo direto e indireto para o contexto de indisciplina, em que as expectativas flexíveis têm características de

---

<sup>3</sup> BROPHY, J. ; GOOD, T. **Teacher-student relationships**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

professor permissivo e as expectativas fixas apresentam característica de professor autoritário.

O professor autoritário vigiaria constantemente seus alunos e manteria grande distanciamento afetivo. São professores irônicos, que usam como meio de controle a ameaça e o castigo, além de limitar a atividade e a liberdade dos alunos na aula, e raramente os elogiam.

O professor permissivo cria situações que o fazem perder o controle da aula, criando um ambiente propício aos comportamentos que impedem a aprendizagem (AMADO e FREIRE, 2009, p. 38). É possível afirmar que as indisciplinas que ocorrem em sala de aula se relacionam às diferentes práticas dos professores, tais como a flexibilidade, o entusiasmo, a maneira de ensinar, o modo como concebem o papel do aluno, bem como as expectativas que possuem sobre seus alunos (AMADO e FREIRE, 2009, p. 25).

Também encontramos aqueles professores denominados *eficazes*, que estimulam o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, envolvendo-os em trabalhos produtivos e significativos. Para Carita e Fernandes (1997, p. 77), esses professores favorecem a aprendizagem, pois há um clima de simpatia e respeito, e esses são professores que valorizam seus alunos e acreditam no sucesso deles.

Outra fonte do contexto de indisciplina está relacionada ao perfil do aluno. Segundo Xavier (2002, p. 89), “a indisciplina pode significar um rico manancial de informações sobre como os alunos vivem a escola e seus conteúdos”. A indisciplina do aluno pode ser interpretada como uma rejeição às práticas pedagógicas adotadas pela escola, ao modo como a escola se organiza, à didática do professor em relação ao domínio do conteúdo. Vasconcellos (2009, p. 61) afirma que “o fato de não fazermos criteriosa análise da realidade pode nos levar a propor alternativas

que, na verdade, são equivocadas, porque não deram conta do leque de relações implicadas no problema”.

Outro aspecto relacionado aos contextos de indisciplina refere-se ao perfil dos alunos que hoje frequentam as escolas. Segundo Schmuck e Schmuck\* (1992, apud AMADO, 2001a, p. 47), encontramos na escola, ou até mesmo na sala de aula, alunos diferentes entre si, “pelas características particulares da sua personalidade, pelos graus de desenvolvimento já percorridos, pelas experiências passadas, pelas competências e habilidades, pelo modo como interpretam as situações que vivenciam, entre outros aspectos”. De acordo com esses autores, é fundamental o reconhecimento dessas diferenças, pois são indispensáveis na elaboração de estratégias de ensino para motivarem todos e cada um dos alunos.

Podemos afirmar, de acordo com Garcia (1999, p. 104), que “a indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal”. Situações de indisciplina podem originar-se em um conjunto variado de causas, mesmo que envolva uma única pessoa. Uma vez que desejamos compreender a indisciplina para se estabelecerem soluções efetivas, devemos considerar essa complexidade que é parte de seu perfil. No contexto da sala de aula, a indisciplina pode originar-se da prática pedagógica do professor, bem como das relações entre aluno-aluno e professor-aluno.

Segundo Amado (2001, p. 35), com base em Cohen e Cohen (1987) e em Atkinson et al. (1988), “a indisciplina é uma realidade construída na própria aula, resultante de um processo de interação entre os participantes, professores e alunos”. Nessa interação, todos possuem suas próprias expectativas e pontos de vista de tudo o que acontece com eles e à sua volta.

---

\* SCHMUCK, R.; SCHMUCK, P. **Group processes in the classroom**. Boston: W. C. Brown, 1992.

Ações consideradas indisciplina em um contexto escolar são sempre produzidas por uma rede de relações e forças e só podem ser compreendidas se considerarmos as originais articulações entre os seus determinantes históricos, sociais, econômicos e subjetivos que inauguram um novo fenômeno, com tempo e características próprias. (FRELLER, 2001, p. 41).

A leitura atenta dos contextos de indisciplina poderia servir como fonte de conhecimento para orientar uma intervenção pedagógica que transforme a dinâmica ou mesmo as condições da relação pedagógica. Dessa forma, a indisciplina serviria de alerta ao professor quanto à necessidade de modificar sua abordagem em sala de aula, através de outra percepção da sua relação com a turma. Assim, um professor observaria a indisciplina como um reflexo de que algo precisa avançar no contexto das práticas pedagógicas.

Esse tipo de leitura é essencial, pois se o professor percebe a necessidade de melhorar a disciplina em sala, por exemplo, será importante que possa conectar suas expectativas com as mensagens e necessidades comunicadas pelos alunos, numa direção que atenda ao processo de aprendizagem em curso. Uma intervenção baseada somente em alguma estratégia que lhe pareça eficaz, segundo suas expectativas unilaterais, poderia não ser uma resposta adequada àquilo que o contexto de indisciplina tenta comunicar.

### **3.3 INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS DE INDISCIPLINA**

Este item apresenta uma discussão sobre o conceito de *intervenção*, explorado por um conjunto de teóricos que esclarecem essa ideia não

apenas num sentido amplo, mas que também aprofundam sua compreensão nos estudos do contexto de indisciplina escolar.

Para Amaral (1997, p. 129), “[...] o substantivo feminino intervenção adquire vida em seu movimento e nos fatos que gera através do ato de intervir, de interferir”. A *intervenção* aponta para certas práticas que têm por objetivo a alteração de uma determinada situação e, na maioria dos casos, com a intenção de melhorar, ou salvar e até mesmo de resgatar certa integridade (AMARAL, 1997, p. 129).

A noção de *intervenção disciplinar*, para Garcia (2011), refere-se a:

Um conjunto de práticas exercidas pelos professores tendo em vista restaurar determinadas condições de convivência e aprendizagem coletiva em sala de aula, supostamente alteradas devido a expressões de indisciplina. A intervenção, portanto, tem em mente restabelecer uma condição de aprendizagem e não somente de convivência. (GARCIA, 2011, p. 3).

A finalidade de intervir em situações de indisciplina tem por objetivo não somente amenizar ou solucionar questões de convivência entre os alunos na escola, mas também, na reorganização do desenvolvimento da aprendizagem. A intervenção, em contexto de indisciplina, pode ser entendida como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da organização da escola, quanto do professor em sala de aula. Para Garcia (2011, p. 3), “a intervenção precisa englobar ações de visão mais ampla, que sejam sensíveis e capazes de considerar as conexões locais e globais daquilo que ocorre dentro da escola”.

De acordo com Parrat-Dayana (2008, p. 84), “há dois tipos de intervenção possíveis. As intervenções centradas no meio escolar e as intervenções centradas no indivíduo e sua conduta”. Para essa autora, a intervenção centrada no meio

escolar é aquela em que a equipe de professores e administradores planeja mudanças e desenvolve regras claras.

A prática pedagógica de intervenção, tendo como perspectiva o meio escolar, é fundamentada no que os professores entendem por *contextos de indisciplina*. É necessário que a equipe pedagógica da escola coloque em pauta tais discussões para que a comunidade escolar reflita sobre um único objetivo, que seria amenizar ou até mesmo solucionar situações de indisciplina na escola.

Já a intervenção centrada no indivíduo e na sua conduta, trata-se de encorajar o aluno e não de reprimi-lo. Trata-se aqui de trabalhar com o aluno competências cognitivas e condutas educativas. É importante, nessa abordagem, definir regras de grupo que sejam claras, as quais possam ajudar o aluno a identificar os problemas e buscar soluções alternativas. Isso faz com que os alunos tomem consciência das consequências pessoais e sociais do meio no qual está inserido (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 85).

Outra abordagem de intervenção estaria focalizada na questão de se trabalhar em grupo, tal como quando se definem, junto com os alunos, regras claras e aprovadas por todos. Nesse sentido, de acordo com Tognetta e Vinha (2007, p. 91), “as regras serão entendidas pelos alunos como necessidades e não como imposições dos adultos para com eles”. Ainda para essas autoras, quando as regras elaboradas partem de uma necessidade do grupo, elas são tomadas como responsabilidade de todos.

A prática pedagógica de intervenção, exercida pelo professor em sala de aula, pode ter por objetivo conquistar uma disciplina que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Estrela (2002, p. 98), “agir ou não agir e escolher as formas adequadas de intervenção dependerá essencialmente da leitura

que o professor faz da situação”. Portanto, é necessário que o professor tenha definido, juntamente com a equipe pedagógica da escola, qual a disciplina que contribui para o processo ensino-aprendizagem do educando.

A intervenção do professor dependerá do trabalho em conjunto anterior, para a elaboração da concepção que este apresenta a respeito de disciplina e indisciplina, que tipo de comportamento é considerável para ele. Uma das tarefas é compreender “o que está por trás da manifestação do problema”, também analisar a realidade do contexto escolar (VASCONCELLOS, 2009, p. 61).

Para Garcia (2011, p. 4), uma ideia recorrente em leituras mais tradicionais sobre intervenção disciplinar trata a questão de indisciplina enquanto “problema” atribuído ao aluno; nesse cenário, a “solução” se daria por meio de um adulto que exerce maior responsabilidade. Para esse autor, o foco da intervenção estaria na transformação do aluno e somente em outro momento se pensaria na recuperação das condições de aprendizagem. Assim como para outros autores:

Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, o professor vale-se de ameaças e sanções expiatórias, como, por exemplo, deixar as crianças sem o recreio ou retirar as aulas de educação física, realizar cópias, encaminhá-las para a diretoria ou contar aos pais. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 15).

Possivelmente, situações de indisciplina são interpretadas como uma ameaça à prática docente, a ponto de os professores determinarem medidas excessivas. Segundo a pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, com cerca de 8,7 mil professores, 83% são a favor de procedimentos rigorosos em se tratando de comportamento dos alunos, 67% defendem a ideia de que a expulsão seria a solução e 52% acreditam que o policiamento nas escolas deveria ser mais frequente (IDEA, 2008).

Os dados dessa pesquisa apontam para uma variação no entendimento do conceito de 'indisciplina escolar', bem como uma forte ligação desse fenômeno com atitudes de violência. A intervenção desses professores, em situações de indisciplina, estaria centrada no indivíduo e sua conduta.

Apoiados em Vasconcellos (2009, p. 29), percebemos como “é preocupante a grande ênfase que se tem dado ao aspecto negativo da disciplina, isto é, à indisciplina, à incivilidade e, em particular, à violência escolar”. Em vez de refletir sobre a disciplina, busca-se intervir no problema de modo informal com estratégias baseadas na prática corriqueira. É importante mencionar que:

O professor precisa refletir se os indícios de indisciplina não são decorrentes de uma práxis pedagógica inerte, de uma atitude autoritária ou permissiva, ou ainda, se não estão relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe [...]. Muitas vezes, a questão não deve ser resolvida com uma nova regra, mas sim com uma séria e imparcial revisão do problema, com tomada de consciência e com mudanças de atitudes, procedimentos ou estratégias pelo educador. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 124).

Os eventos de indisciplina que ocorrem na escola estão relacionados a um conjunto de fatores que necessitam compreensão. É possível que a forma como se ensina na escola esteja desarticulada da realidade do aluno e que isso possa contribuir para o surgimento de indisciplina. A prática pedagógica de intervenção do professor pode consistir em estratégias para a solução ou amenização desses eventos que surgem na escola, buscando soluções não apenas imediatas, mas um agir sobre suas causas essenciais.

Wolfgans e Glickman (1980, apud GOTZENS, 2003, p. 35) classificam três níveis de intervenção que podem ser encarados como estratégias para a solução de problemas de disciplina em sala de aula. Segundo esses autores, o primeiro trata do

“extremo da *não-intervenção*”, no qual é adotada a estratégia de o professor encorajar o aluno através de um diálogo privado para que ele possa desenvolver comportamentos adequados em sala de aula.

O segundo nível corresponde às “estratégias *interativas*” com a colaboração de todos os alunos e às vezes com a colaboração de outros membros da comunidade escolar, nas quais são desenvolvidas soluções dos problemas de comportamento.

E o terceiro nível visa “as estratégias *intervencionistas*”, as quais supõem que o professor é o único responsável pelo processo de ensino, sendo assim, ele é o agente responsável por controlar a solução dos problemas da sala de aula, principalmente os problemas de comportamento. Para Gotzens (2003):

Os problemas de comportamento não devem ser atribuídos exclusivamente ao sujeito, mas devem ser considerados como produto de uma interação inadequada entre o indivíduo e seu meio e, por isso, deve-se examiná-lo antes de tomar decisões sobre a solução a adotar (GOTZENS, 2003, p. 34).

É interessante ressaltar que ao intervir em um contexto de indisciplina, o professor tenha antes elaborado, em conjunto com a equipe pedagógica, uma concepção de disciplina e de indisciplina, para que tenha critérios para analisar o contexto e as influências que dão origem ao surgimento de indisciplina e possa assim desenvolver estratégias consistentes de intervenção.

Se as professoras conseguissem adotar uma atitude interpretativa da indisciplina escolar, libertando-se do jugo da razão instrumental que reduz sua atuação pedagógica à implementação de medidas e afasta-as da busca das causas, talvez pudessem entender que muito da agressividade e destrutividade de seus alunos é um teste à sua capacidade de provocar agressão, bem como um teste à capacidade do meio escolar de contê-la, não no sentido de reprimi-

la, excluí-la e castigá-la, mas acolhê-la, dar-lhe a chance de manifestar-se em segurança. (XAVIER, 2002, p. 101).

Os professores, ao se depararem com os eventos de indisciplina interferindo em seu objetivo maior, que seria promover a educação, devem manifestar a preocupação de encontrar meios que apontem para a solução ou amenização desses eventos. Amado (1999) aconselha o professor:

[...] antes de começar a atribuir as causas da perturbação ao próprio aluno, à turma, à família e à sociedade, se interrogue e ponha em causa as suas práticas, desde a preparação até ao modo como avalia os resultados, e examine as condições ambientais do seu trabalho (AMADO, 1999, p. 68).

Outro fator importante seria o professor averiguar se os procedimentos adotados em sua prática pedagógica de intervenção interferem no processo apenas como amenização do fato ocorrido naquele momento, ou se sua intervenção possui como objetivo compreender e explicitar as causas de indisciplina escolar. Entretanto, essas causas podem estar relacionadas à prática pedagógica do professor, ao modo como ele prepara a aula, seu desenvolvimento quanto aos conteúdos aplicados, sua estratégia de avaliação ou mesmo sua prática apoiada na pedagogia tradicional, a qual, segundo Charlot (2008, p. 24), “exige das crianças comportamentos que não condizem com a natureza destas”, portanto, ao intervir em um contexto de indisciplina escolar:

Em primeiro lugar, é preciso aprofundar o conhecimento das causas da indisciplina e, sobretudo, conhecer as raízes dos problemas daqueles que são rotulados de indisciplinados. Em segundo lugar, é muito importante o posicionamento em relação a questões como: o que é a escola? Um ambiente silencioso, sem nenhum vestígio de comportamento infantil, ou um ambiente social vibrante, que comunica alegria e predispõe para a concentração de todo o esforço no ato de aprender? (ABUD e ROMEU, 1989, 84).

A indisciplina escolar está atrelada a diversos condicionantes do sistema educativo e necessita de um olhar voltado para as práticas pedagógicas de intervenção dos professores nesse contexto. Para D'Antola (1989, p. 9), é necessário que a disciplina seja um objetivo educacional e deve ser “construída por todos os elementos envolvidos”.

Uma vez que a disciplina deve ser construída coletivamente, os eventos de indisciplina na sala de aula não ficam restritos a *problemas de comportamento* do aluno. É preciso que o professor manifeste a preocupação em considerar o contexto em que surgem os eventos de indisciplina. O primeiro passo seria repensar a sua prática pedagógica, se o método que desenvolve em sala de aula desperta o aluno para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem.

Para Gotzens (2003, p. 20), a disciplina escolar “não consiste em um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamento dos alunos, mas um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino”. Para essa autora, é preciso que se antecipe ao aparecimento de problemas e só em última instância devem-se reparar os que inevitavelmente surgirem.

Com base em Amado e Freire (2009, p. 133), podemos elaborar dois planos de intervenção. Em primeiro lugar, a intervenção precoce, que se refere a um conjunto de ações do professor na sala de aula ou na escola em geral, articuladas com a família, no intuito de constituírem respostas corretivas e formativas aos comportamentos e atitudes que possivelmente perturbem o funcionamento e a organização da turma.

O segundo plano trata da intervenção destinada a casos persistentes, tais como insucesso escolar, falta de autoestima, incapacidade para gerir situações de

conflito que surgem na turma e, também, a ausência de outras competências pessoais e sociais. Esta frente de intervenção exige do professor e até mesmo da escola uma mudança de prática para um papel *proativo* para o desenvolvimento de políticas educativas em articulação com as famílias e com a comunidade na qual a escola se insere (AMADO e FREIRE, 2009, p. 164).

Nos planos de intervenção, o professor conta com a colaboração da turma para estabelecer definições de regras e de consequências, também exige dos alunos a participação em processos de reflexão, em que analisam situações do seu próprio comportamento, frisando a importância da inserção, do autocontrole e da autodisciplina. Ao intervir em um contexto de indisciplina, o professor deve manifestar a preocupação em construir uma disciplina formativa com caráter relacional, que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem do grupo.

Garcia (2011) relaciona a ideia de intervenção disciplinar em três perspectivas teóricas. Uma delas foi proposta por Jacob Kounin nos anos 1970, que, analisando situações do dia-a-dia em sala de aula, sugeriu aos professores que através da simples aproximação poderiam restaurar a atenção dos alunos, sem interferir no desenvolvimento das atividades, mas que em casos extremos de indisciplina, a intervenção dos professores poderia ocasionar um efeito negativo para o ambiente de aprendizagem.

Uma segunda leitura sobre a ideia de intervenção destacada por Garcia (2011), encontra-se em Estrela (1994), em que a intervenção disciplinar pode atender duas orientações, sendo uma perspectiva de caráter corretivo e a outra de caráter pedagógico. Para Garcia (2011, p. 4), tais abordagens transmitem diferentes concepções quanto às causas da indisciplina e de seu possível tratamento. A primeira abordagem tem seu foco no aluno indisciplinado, de tal modo que as

práticas de intervenção do professor assumem um caráter individualizante e corretivo. Já a segunda abordagem apresenta uma intervenção de caráter sociológico e pedagógico, na qual o foco estaria em considerar o contexto de indisciplina.

Em terceiro plano, Garcia (2011, p. 5) destaca a perspectiva ecológica proposta por Walter Doyle (2006). Para este pesquisador, a intervenção reside em um processo de resolução de questões ligadas à restauração da ordem em sala de aula, nos momentos em que esta é afetada por distúrbios temporários. O foco da intervenção não estaria em solucionar problemas de comportamento, mas em fortalecer e preservar atividades realizadas em sala de aula, por alunos e professores.

Nesse sentido, a intervenção do professor envolveria também restaurar o processo de aprendizagem, que requer a cooperação dos alunos. Segundo a perspectiva de Doyle, Garcia (2011, p. 5) afirma que “a intervenção deve ter em mente restabelecer uma condição de ordem não somente em termos de comportamento externo, individual, mas sobretudo como uma realização coletiva”.

Garcia (2011, p. 5) enfatiza, com base na abordagem ecológica de Doyle (2006), a ideia de intervenção disciplinar enquanto *restauração*, deixando defocalizar apenas os veículos ou as consequências da indisciplina, mas também, fatores que amparam experiências de aprendizagem coletiva em sala de aula. Ainda sob essa perspectiva:

A intervenção adquire um sentido mais amplo, que supera as noções de interrupção, impedimento e controle, para focalizar uma ideia de construção, ativa e compartilhada. Entretanto, essa mudança de foco conceitual implica também transformações nas ações a serem exercidas pelos professores (GARCIA, 2011, p. 6).

Tognetta e Vinha (2007, p. 60) enfatizam o trabalho de intervenção disciplinar por meio de assembleias. Segundo essas autoras, esse procedimento não é recente e seria encontrado em escolas que decidiram criar espaços democráticos de participação de todos que fazem parte do processo educativo. “As assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam”. Afirmam, ainda, que o maior objetivo da escola está em formar sujeitos autônomos.

Para Puig<sup>4</sup> (2000, apud TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 61), nas escolas democráticas, as assembleias constituem uma instância da palavra e do diálogo. Esse é o momento em que o grupo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que considera relevante, a fim de melhorar os trabalhos e a convivência.

As assembleias podem ser traduzidas como momentos destinados à tomada de consciência de problemas que estão interferindo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para a elaboração, em grupo, de regras consistentes. Tognetta e Vinha (2007, p. 62 e 63) ressaltam quatro importantes tipos de assembleias para serem trabalhados em uma escola democrática:

- As assembleias de classe: tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como resolver conflitos por meio do diálogo;
- As assembleias de nível ou segmento: visam a regular e regulamentar a convivência, as relações interpessoais, os conflitos, o uso dos espaços e os projetos comuns;
- As assembleias de escola: visam a regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos;
- As assembleias docentes: objetivam regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre os docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com os conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

---

<sup>4</sup> PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: EPU, 2000.

Essas autoras ressaltam que as quatro formas de assembleia se complementam e favorecem a construção de uma nova realidade na educação, em que os sujeitos são co-responsáveis pelas decisões e ações que ocorrem no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma atmosfera sociomoral cooperativa na instituição, em que aprofundam suas análises nas assembleias de classe, ao enfocarem principalmente as normas e o ambiente sociomoral das salas de aula (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 63).

As assembleias de classe têm por objetivo proporcionar ao professor o aprofundamento necessário para constituir, em sua prática, um espaço democrático. É importante que os alunos entendam que as assembleias não são um espaço apenas para discutir problemas, ou seja, um espaço visto como um meio para tratar de situações negativas ocorridas em sala de aula, mas também, como um espaço para tratar de situações que consideram positivas, como uma conquista, um reconhecimento ou até mesmo para discutir projetos futuros.

Essas reuniões surgem, também, com o intuito de os professores proporcionarem aos alunos momentos de reflexão sobre determinadas situações que surgem na vida coletiva, a fim de melhorar a convivência na escola por meio da elaboração de regras. Uma vez que essas regras são elaboradas por um grupo, não devem se restringir apenas a alguns alunos e é importante que sejam coletivas.

A ênfase dada às assembleias de classe, neste item, não se restringiu a pontuar receitas para intervenção em contexto de indisciplina na escola, mas em destacar um instrumento que pode ser utilizado para se avaliarem as regras construídas pelo grupo e não apenas pelo professor. Se o foco do professor está em proporcionar condições para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, como objetivo da educação, isso implica reformular suas práticas pedagógicas de

intervenção, a fim de proporcionar momentos que levem os alunos a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, resultando na conquista da autodisciplina.

No próximo capítulo, apresentaremos o desenvolvimento do trabalho de campo que complementa a interpretação teórica até aqui construída, com a intenção de analisar as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores no Ensino Fundamental, em contextos de indisciplina.

#### 4 TRABALHO DE CAMPO

Tendo em vista analisar as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores no Ensino Fundamental, em contexto de indisciplina, optou-se por um levantamento de campo, em complemento à revisão da literatura, sob uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1991, p. 47), uma das características desse tipo de pesquisa é que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelo resultado. De acordo com esses autores: “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 56). A investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa, em que os dados não são abordados por aqueles de uma forma neutra.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa possibilitaram manter um contato direto, na escola, com professores e alunos, bem como conhecer os processos pelos quais se constrói a prática pedagógica de intervenção em contexto de indisciplina. Os dados coletados através de entrevistas foram fundamentais para a nossa análise. Em campo, também realizamos observação participante que, segundo Ludke e André (1986, p. 9), insere o pesquisador na realidade estudada. Finalmente, utilizamos um método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) para analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com os professores.

Segundo Ludke e André (1986, p. 15), a pesquisa qualitativa envolve três etapas: *exploração*, *decisão* e *descoberta*. A primeira etapa, chamada de *exploração*, “envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo”.

Nesta fase se inserem as primeiras observações, com o objetivo de adquirir maior entendimento sobre o fenômeno, possibilitando a seleção de aspectos específicos à pesquisa. Para essas autoras, “essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Na segunda etapa, denominada de *decisão*, para Ludke e André (1986, p. 16), ocorre uma “busca sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado”. Para Wilson (1977, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16), os tipos de dados relevantes são: “forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos”. Segundo esse autor, a questão fundamental para o investigador é aprender a selecionar os dados específicos para trazer respostas às suas indagações e encontrar o caminho para acessar essas informações.

Já na terceira etapa, chamada de *descoberta*, para Ludke e André (1986, p. 16), é o momento em que ocorre a “explicação da realidade, isto é, a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as várias descobertas num contexto mais amplo”. Esta fase inclui o desenvolvimento de teorias, cujo processo é preparado no decorrer do estudo. Para essas autoras:

Partindo de um esquema geral de conceitos, o pesquisador procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente. Essa interação continua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Outra forma de testar e refinar as explicações teóricas, de acordo com Becker, (1958, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16), trata-se de encontrar uma variedade de evidências para provar um certo ponto, além de procurar “evidência negativa” para aquele ponto. Segundo esse autor, podemos afirmar que:

Devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que provavelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas. Ele então penetra nessas situações, confronta as evidências positivas e negativas com as teorias existentes e vai gradualmente desenvolvendo a sua teoria. (BECKER, 1958, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Nesta pesquisa, optamos por uma *amostragem intencional por intensidade*. Para Patton (1990, p. 171-172), esse tipo de amostragem consiste em obter casos específicos que apresentem o fenômeno de interesse intensamente. A amostragem por intensidade envolve um pouco de informação anterior e um julgamento prévio. O investigador tem que fazer algum trabalho exploratório para determinar a natureza da variação da situação de estudo.

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola Municipal que oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Ensino Fundamental que atuavam do 6º ao 9º ano. A seleção do grupo de sujeitos a serem entrevistados foi intencional. Esse tipo de amostragem, segundo Patton (1990, p. 169), possibilita selecionar casos ricos em informações cujo estudo iluminará em profundidade questões importantes para a investigação.

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, consideramos três critérios: 1º) professores que atuavam na segunda etapa do Ensino Fundamental; 2º) com um tempo de magistério superior a dez anos; 3º) que realizaram curso de formação

continuada. Esses critérios foram elaborados tendo em vista a hipótese de que os professores com mais experiência no Ensino Fundamental II e com formação continuada teriam mais experiência de intervenção acumulada, bem como maior conhecimento de como intervir em contextos de indisciplina.

#### 4.1 CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO

A escolha da referida Escola resultou de vários motivos. É importante relatar que os professores, juntamente com a direção geral, revelaram preocupação com questões de indisciplina escolar, pois segundo a Coordenação da Escola, as ocorrências são intensas. Além disso, há alguns anos, lá se realizaram ciclos de palestras sobre esse tema, direcionados à equipe de professores do período da noite.

A Escola oferta o Ensino Fundamental no período da manhã, da tarde e da noite. No período da manhã, atende do 6º ao 9º ano; no período da tarde, do 1º ao 5º ano e, no período da noite, atende o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Neste ambiente, trabalham 102 professores, dos quais 94 são mulheres e oito são homens. Na área pedagógica, atuam sete professoras pedagogas, e na área administrativa, uma secretária responsável e quatro funcionários como apoio administrativo. A escola conta com duas diretoras auxiliares e uma diretora geral.

Quanto à biblioteca, a Escola conta com o apoio de um Farol do Saber. A Escola desenvolve um Projeto de Literatura, do qual, segundo as professoras responsáveis, estão obtendo resultados, pois os alunos se mostram interessados. Uma vez por semana, a Escola dedica vinte minutos para a leitura. Para esse

período de leitura, os alunos já têm em mãos os livros de literatura que obtiveram, durante a semana, no Farol do Saber.

Para situar o contexto da investigação empírica, é interessante mencionar alguns dados sobre os alunos que frequentam essa escola, mesmo não sendo eles os sujeitos desta pesquisa. Os alunos moram no bairro no qual está localizada a escola. Alguns se deslocam de casa à escola a pé, outros de carro ou ônibus e muitos de transporte escolar. Segundo o relato dos professores, a escola não possui grande número de crianças consideradas carentes. Entre as queixas ouvidas dos educadores, há referência à suposta desestruturação da família dos alunos. Os professores pontuam que falta diálogo entre pais e filhos e falta compreensão em alguns casos, daí a necessidade de serem firmes e exercerem mais autoridade sobre eles.

Tivemos acesso a um Projeto que estava sendo colocado em prática por duas professoras nas turmas de 6º e 9º anos. Esse Projeto estava sendo desenvolvido com o intuito de melhorar a convivência entre os alunos e tendo por finalidade trazer a família desses alunos para a escola, a fim de juntos retomarem conceitos de valores e de responsabilidades. Esse projeto era uma forma de intervir, junto com a família, em situações que parecem conflitantes dentro da escola.

A Escola apresenta um cenário de inquietações por parte dos professores em relação à indisciplina escolar. Observamos que há uma preocupação com essa questão por parte da direção, da coordenação e dos professores. Na visão de alguns professores, o maior problema de indisciplina na escola deve-se ao fato de a família não dar o devido apoio ao trabalho em conjunto com a escola.

#### 4.1.1 Os Professores Investigados

Os sujeitos da pesquisa são as professoras dessa Escola, com idades que variam entre 37 e 52 anos. Todas as professoras apresentam escolarização em nível de especialização *lato sensu* em suas áreas de formação, cuja atuação corresponde às disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Física.

Algumas dessas professoras, além de trabalharem no Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos nessa escola, em regime de 20 horas semanais, também atuam no Ensino Médio, em outras escolas. A maioria delas leciona nos três períodos. É interessante mencionar ainda que, intencionalmente, realizamos observações em diferentes turmas com o objetivo de analisar a prática pedagógica de intervenção dessas professoras, em contextos de indisciplina.

#### 4.1.2 A Realização das Entrevistas

Após várias leituras e a revisão bibliográfica, fomos a campo. Logo no primeiro contato com a Escola, a diretora, que prontamente nos atendeu, mostrou interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, pois segundo ela, o tema do nosso estudo correspondia a indagações de todos os profissionais da escola.

Nessa ocasião, tivemos o segundo contato com duas pedagogas da Escola, para as quais apresentamos o objetivo da pesquisa e a forma como esta seria desenvolvida. Nesse momento, uma das pedagogas ficou responsável em nos auxiliar no contato com as professoras para participarem da pesquisa. Após essa conversa, a pedagoga responsável em nos auxiliar elaborou um cronograma para as observações em sala de aula. Observamos as aulas de oito professoras em diferentes turmas do 5º ao 9º anos.

Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina, nossos primeiros contatos com as professoras ocorreram através das observações em suas respectivas salas de aula. Nos primeiros momentos, percebemos, em alguns professores, uma resistência em nos receber, mas logo já ficaram à vontade e conduziram normalmente suas aulas. Durante um mês, frequentamos a escola, onde observamos os professores em sala de aula, participamos de alguns intervalos na sala dos professores, observamos os trâmites nos corredores com alunos, professores, pedagogas e inspetores.

Na sala de aula, observamos a indisciplina sendo resolvida de modo isolado. As intervenções das professoras aconteciam de modo espontâneo. Percebemos em algumas turmas um distanciamento do acontecimento de uma situação de indisciplina até o momento da intervenção da professora. Em algumas situações, a professora chamava a atenção do aluno várias vezes e quando não havia o retorno do aluno, encaminhava-o para a sala da pedagoga e a intervenção era feita por esta e não mais pela professora.

Isso nos faz pensar o que seria indisciplina para aquelas professoras. Em que situação seria necessário intervir em sala de aula? Percebemos, em alguns casos, que as preocupações maiores das professoras estariam na conduta de seus alunos e pouco eram enfatizadas as questões de aprendizagem.

Após as observações, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 146): “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Com a finalidade de analisar as práticas pedagógicas de intervenção em contexto de indisciplina, elaboramos cinco questões capazes de conduzir as professoras a

relatar um pouco suas experiências de intervenção em situações em que elas consideram indisciplina (Apêndice 1).

O roteiro de entrevista foi elaborado com base no referencial teórico e notas de campo. As entrevistas ocorreram ao longo de um período de uma semana e foram realizadas na sala de estudos, quando não havia alguém para interferir durante as conversas. É interessante relatar que dessas oito professoras observadas, selecionamos quatro para a entrevista, pois percebemos um maior índice de situações de indisciplina em suas aulas.

#### 4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO

Para o estudo do material das entrevistas com as professoras, optamos por uma Análise de Conteúdo. Esse método nos permitiu compreender as mensagens explícitas e latentes em seus depoimentos, nos quais falam de suas práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina. A fim de compreender melhor esse método, reportamo-nos a Bardin (2009). Para essa autora, a Análise de Conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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. (BARDIN, 2009, p. 44).

Através de um conjunto de técnicas, a Análise de Conteúdo permite compreender não apenas os conteúdos explícitos da fala dos professores, mas também os conteúdos latentes. Bardin (2009, p. 162) nos revela que a Análise de Conteúdo possibilita a realização de inferências na interpretação dos conteúdos

latentes e explícitos nas respostas dos entrevistados. Para essa autora, a inferência pode partir das informações “que fornece(m) o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação”. Em ambos os casos, a informação surge da apreciação objetiva da mensagem.

Segundo Bardin (2009, p. 45), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Esse método de pesquisa possibilita não só investigar o conteúdo explícito, como também o conteúdo latente nas falas das entrevistas. Dentre o conjunto de técnicas da análise de conteúdo destaca-se a análise por categorias. Tal como aponta Bardin (2009, p. 199), a análise por categorias é a mais antiga e na prática é a mais utilizada. Consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, atendendo aos critérios de categorização.

Utilizamos, nesta dissertação, uma forma de análise de conteúdo de abordagem semântica (BARDIN, 2009) para explorar o conteúdo das entrevistas das professoras, tendo por foco analisar quais práticas pedagógicas de intervenção são exercidas em contexto de indisciplina. A técnica de análise usada nesta pesquisa é uma forma de leitura semântica, que permite analisar os significados explícitos e latentes, neste caso, das entrevistas com as professoras do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As quatro professoras entrevistadas são aqui identificadas por professoras A, B, C e D. Optamos por essa forma de identificação para preservar a identidade das

professoras que participaram desta pesquisa. A seguir, apresentamos um breve perfil individual dessas professoras.

A Professora A tem 37 anos de idade, com quinze anos de magistério. Graduou-se em Letras (Português e Espanhol) em 1996 e se especializou em Psicopedagoga, em 2004. Atualmente, leciona no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em quatro escolas de Curitiba, com carga horária semanal de sessenta horas.

A Professora B tem 39 anos de idade, com doze anos de magistério. Graduou-se em História no ano de 1993 e se especializou em Interdisciplinaridade em 1997. Atualmente, leciona no 6º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas da cidade, com carga horária semanal de quarenta horas.

A Professora C tem 46 anos de idade e quinze de magistério. Graduou-se em Letras no ano de 1985, especializou-se em 1997 e terminou sua segunda graduação em Pedagogia no ano de 2009. Atualmente, leciona no Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos e na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas, sendo uma na região metropolitana. Sua carga horária semanal é de quarenta horas.

A Professora D tem 52 anos de idade e vinte de magistério. Graduou-se em Educação Física em 1989, especializou-se em Educação Especial e, em seguida, em Educação Física Escolar. Atualmente, leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos em duas escolas, com carga horária semanal de quarenta e cinco horas.

#### 4.4 ELABORAÇÕES DAS CATEGORIAS

Depois de seguidas leituras, foi possível identificar e agrupar certos índices que resultaram na elaboração das categorias. As perguntas formuladas para a entrevista refletem as principais questões teóricas desta dissertação. As duas primeiras questões propostas às professoras foram elaboradas por considerar a importância dos conceitos de disciplina e indisciplina. As demais questões refletem o objetivo de nossa investigação, que foi analisar as práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina.

A primeira questão endereçada às professoras solicitou que expressassem seus entendimentos sobre indisciplina escolar.

A Professora A afirmou que a indisciplina seria um "ato irracional de comportamento", um "desvio de conduta".

Para a Professora B, a indisciplina está relacionada a "problemas de comportamento do aluno", ocorre quando ele "responde mal", "quando não faz as tarefas de sala" ou "agride os colegas". Essa professora afirma também que a indisciplina resulta dos conflitos entre os alunos.

A Professora C percebe a indisciplina como uma "falta de comunicação entre o professor e o aluno", quando "o professor não consegue estabelecer de maneira clara a que veio" e quando "o aluno não compreende o que é para ser feito". "A partir do momento em que se tem claro o que se pretende em sala, o caminho que vamos percorrer e o que é necessário fazer para chegar onde precisamos chegar, o aluno consegue compreender".

A Professora D afirmou que "indisciplina é quando o aluno não respeita as regras do local que estão ocupando".

Feita a análise de conteúdo dessas respostas, pode-se elaborar a categoria

*“ruptura nas relações pedagógicas”*, para representar o entendimento das professoras sobre a indisciplina escolar.

A segunda questão proposta foi: quais as indisciplinas que mais ocorrem nas aulas?

A Professora A respondeu que a indisciplina que mais ocorre nas aulas é: "conversas paralelas", "deboches", "risadas altas", "falta de respeito com o ambiente físico e com os colegas".

A Professora B respondeu que são "agressões verbais e físicas", "desrespeito entre eles", "falta de organização", "não trazer material necessário para uma aula", e "deixar de fazer as atividades".

A Professora C afirmou que as indisciplinas que mais ocorrem são: "desafiar a autoridade do professor", "provocar situações para testar o limite do professor", "chamar a atenção para uma situação e ver se a professora vai ser justa ou não". Ela afirmou que tais ações seriam típicas de adolescentes.

A Professora D afirmou que “são atitudes inadequadas dos alunos no local que está ocupando”, quando “não respeitam a hora em que os colegas ou professores estão falando ou expondo uma ideia”, quando “gritam” e também quando “saem do lugar no horário em que não devem”.

A análise de conteúdo das respostas das professoras sobre quais indisciplinas mais ocorrem nas aulas resultou na categoria: *“desordem na convivência”*.

A terceira questão destinada às professoras foi a seguinte: como você costuma intervir em sala de aula para obter a disciplina dos alunos?

A Professora A afirmou que costuma intervir através de “conversas francas”, “sendo rígida quando necessário”.

A Professora B afirmou que “através de conversas”, “trabalho em equipe para que eles se unam mais no intuito de se respeitarem”, isto é, “tento unir os alunos no intuito de se respeitarem”. Essa professora enfatiza: “esse trabalho é cansativo”.

A Professora C disse que “chego às aulas sempre pré-disposta, consciente de que aqueles minutos têm que dar certo”, “esse momento está em minhas mãos”. Ela ainda disse: “não posso desaguar minhas insatisfações pessoais naqueles adolescentes que não sabem o que está se passando”, “minha função é que aqueles momentos sejam agradáveis”, “preciso abrir o canal pra que eles me ouçam”. Relata ainda que “não viro as costas e não me sento enquanto eles não sabem o que exatamente é para ser feito”, “eu tenho que conduzir a aula com muito diálogo”. Quando há aquele aluno com dificuldade no conteúdo “tem que dar atenção e coloco para ele que não sabemos tudo exatamente, mas podemos aprender com os outros”.

A Professora D respondeu: “costumo intervir com o silêncio”, “paro na porta da sala em silêncio e entro só quando a turma terminou de se organizar para darmos início à aula”, “sempre peço o silêncio e chamo a atenção deles”.

A análise semântica desses conteúdos, sobre como as professoras costumam intervir em sala de aula para obter a disciplina dos alunos, resultou a categoria “*intervenção verbal*”.

A quarta questão elaborada: cite situações em sala de aula nas quais você acha necessário intervir.

A Professora A afirmou que “intervenho em brigas dos alunos” e também “quando eles conversam durante a explicação do conteúdo”.

A Professora B respondeu que “intervenho quando há agressão física”. Ela afirmou “eu costumo tirar o aluno da sala, mas sinto necessidade de alguém

conversar com esse aluno”, “temos uma turma inteira, como vamos deixá-los sozinhos para resolver questões de um aluno?”, afirma ainda que “às vezes até os deixo e ficam sozinhos se arrebetando dentro da sala”. “Deveria ter uma pessoa para intermediar essas situações, para ajudar esses alunos, porque eles não têm uma educação que vem de casa, estão largados e acham que aqui continuam assim soltos, faço o que eu quero”.

A Professora C afirmou que intervém quando há desrespeito entre os alunos e também quando fazem provocações com apelidos. “Eu não permito que eles cresçam nesse sentido”. “Eu coloco para eles experiências pessoais, não detalhadamente, que já passei, e como eu saí dessas situações para eles entenderem que estamos à frente, mas não em lados diferentes, que somos como eles, tenho uma família, tenho filhos, meus filhos também cometem falhas, mostro para eles como eu vejo as falhas deles”. Afirma ainda que “falta para eles um pouco de referência do que é correto, mas não faço questão de que eles me vejam como pessoa perfeita ali na frente, porque isso fecha o canal para mim”.

A Professora D respondeu que acha necessário intervir quando há conversas paralelas e quando ocorre falta de respeito entre os alunos.

Através da análise semântica desses conteúdos, pode-se identificar a categoria “*conflitos entre pares*”, que caracteriza situações de indisciplina em sala de aula nas quais seria necessário intervir.

A quinta e última pergunta elaborada foi à seguinte: que medidas resolvem melhor os problemas de indisciplina?

A Professora A respondeu que a medida que mais resolve os problemas de indisciplina é: “contatar a família e ter uma conversa franca com os pais na presença dos filhos”.

A Professora B afirmou que deveria haver um profissional direcionado para resolver questões de indisciplina dos alunos, com desenvolvimento de projetos com alunos problemáticos, fazendo desse profissional uma espécie de gestor de conflitos. Enfatiza que “os alunos estão soltos, sem limites, e isso é geral nas escolas”. “Tenho percebido que os problemas de indisciplina não eram tantos assim, mas de um tempo para cá, há cinco ou seis anos estou percebendo um desgaste”. “É uma questão para se pensar, refletir sobre essas questões, precisamos de um apoio maior, não a nível de direção, mas talvez de mantenedora, pois não temos esse apoio”.

A Professora C respondeu que a medida que mais resolve é através de conversa, “muita conversa” e mostrar a atitude do aluno e dizer que: “não que eu não goste de você, mas da sua atitude em relação a seu colega”. “Eu começo dizendo que em uma sala de aula há trinta e cinco alunos, não é possível o foco estar só em você, pare de pôr o foco em você e dê oportunidade para que os professores vejam os outros também e você vai ver que você não é o problema, existem outros também”. Outra medida, segundo ela, é estabelecer uma relação de respeito, “isso é primordial”. “Não mando o aluno calar a boca, peço, por favor, com licença, não falo de maneira grosseira com eles”. “Minha função aqui é que eles cheguem a algum lugar”.

Sobre essa questão, a fala da Professora D chamou a atenção quando responde: “melhor? “não sei” e disse ainda: “é complicado, porque você deixa de trazer soluções diferenciadas, como histórias, vídeos, palestras, depoimentos, porque o desrespeito está muito grande”.

Essa professora ainda me relatou que sempre desenvolvia, uma vez por ano, um projeto envolvendo todos os alunos da escola. Mas relatou que parou de fazê-

lo, pois quando todos os professores trabalhavam juntos em prol desse projeto, eles obtinham sucesso, mas no ano em que ela o desenvolveu sozinha, foi um desastre. Ela enfatiza que é preciso um trabalho em equipe dentro da escola, afirma ainda que um professor sozinho não dá conta dos problemas de indisciplina que surgem.

Na análise semântica desses conteúdos, pode-se identificar a categoria “*repreensão disciplinar*”, para representar as medidas que melhor resolvem os problemas de indisciplina.

As categorias produzidas durante o processo de análise de conteúdo se inter-relacionam ao longo do documento. A categoria “*ruptura nas relações pedagógicas*” está interligada à categoria “*desordem na convivência*” e à categoria “*conflito entre pares*”, que estão atreladas à “*intervenção verbal*” e à categoria “*repreensão disciplinar*”.

#### 4.5 A INTERVENÇÃO DAS PROFESSORAS EM CONTEXTOS DE INDISCIPLINA

Apresentamos a seguir a análise de conteúdo das entrevistas, segundo as categorias já descritas anteriormente. Refletimos sobre cada categoria, conectando suas proposições com o referencial teórico e com algumas falas representativas das professoras entrevistadas. Através das cinco categorias, analisamos os conteúdos das respostas das professoras entrevistadas.

Entre as professoras entrevistadas, há práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina no cotidiano escolar. Como já destacamos no capítulo anterior, a finalidade de intervir em situações de indisciplina tem por objetivo não somente amenizar ou solucionar questões de convivência entre os alunos na escola, mas também restaurar as condições de aprendizagem.

A intervenção em contextos de indisciplina pode ser entendida como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da organização da escola quanto do professor em sala de aula. Para Garcia (2011, p. 3), “a intervenção precisa englobar ações de visão mais ampla, que sejam sensíveis e capazes de considerar as conexões locais e globais daquilo que ocorre dentro da escola”.

Na elaboração das categorias, exploramos as repostas das entrevistas das professoras focalizando o que elas entendem por indisciplina e analisando suas práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina. A primeira categoria de análise descreve a indisciplina como *ruptura nas relações pedagógicas*. Essa forma de interpretar o que seja indisciplina sinaliza que as professoras a compreendem como algo atribuído ou produzido pelo aluno, que compromete o desenvolvimento da aula. Um modo como essa noção de indisciplina está presente no conteúdo das entrevistas encontramos na fala de uma das professoras:

[...] problema de comportamento do aluno, quando ele responde mal, quando não faz as tarefas de sala ou agride os colegas [...] a indisciplina resulta dos conflitos entre os alunos [...] (Professora B).

Na visão das professoras, os alunos chegam à escola supostamente "sem limites". Assim, a origem dessa ruptura estaria no aluno, em sua formação, em sua incompletude. Mas esta visão não somente constitui uma explicação entre as professoras e também se reflete nas suas formas de intervenção através, por exemplo, da forma como os limites são trabalhados em sala de aula, que servem mais ao propósito de manter os alunos sob controle. Quando os alunos são pensados como causa única da indisciplina, há o risco de a intervenção reduzir-se a mecanismos de repressão pelos quais os alunos são constantemente lembrados dos

procedimentos e normas instituídos pelos adultos da escola, muitas vezes de forma autoritária.

As *rupturas nas relações pedagógicas*, para as professoras, estariam presentes em algumas condutas que os alunos manifestam na escola, como se estivessem desatentos ou inconscientes das expectativas ali vigentes. Podemos destacar, por exemplo, desrespeito às regras da escola, “mau comportamento”, “desrespeito entre pares”. Mas tais rupturas também estariam relacionadas à falta de comunicação entre professores e alunos, como encontrada na seguinte passagem das entrevistas:

[...] uma falta de comunicação entre o professor e o aluno, quando o professor não consegue estabelecer de maneira clara a que veio [...] e quando o aluno não compreende o que é para ser feito. (Professora C).

Mas a origem das rupturas nas relações pedagógicas pode receber outra interpretação. Sua origem, por exemplo, pode residir no modo como os professores exercem suas práticas pedagógicas na escola. As formas de gestão autoritária das aulas, as práticas de ensino descontextualizadas de alguns professores, e a própria desarticulação de ideias entre a equipe pedagógica também são formas de ruptura.

Alguns estudos sobre as causas da indisciplina sugerem que elas estariam também associadas à insatisfação que os alunos experimentam na escola. Assim, tais causas poderiam residir em diversos fatores observados no cotidiano escolar relativos à prática pedagógica dos professores, tais como a forma como organizam a sala de aula (GARCIA, 1999; XAVIER, 2002).

Há, portanto, todo um contexto a considerar, no qual encontramos diferentes possíveis razões para essa ruptura nas relações pedagógicas. Algumas razões podem se originar fora da escola, mas há outras próprias ao modo como ali as

relações e o ensino são tecidos. É possível, no entanto, que as professoras não reconheçam o vínculo ou parcela de responsabilidade da escola em relação às causas ou origens da indisciplina. Mas, quando as causas são consideradas apenas como algo externo à escola, a indisciplina pode ser pensada como uma espécie de impedimento ao processo de escolarização. É perceptível, nas entrevistas das professoras, que suas práticas pedagógicas encontram-se ameaçadas, a ponto de se afirmar:

A indisciplina seria um ato irracional de comportamento, um desvio de conduta [...] (Professora A).

Algumas atitudes dos alunos, portanto, poderiam desestabilizar a função do professor, a ponto de fazê-lo questionar qual o seu papel na escola. Constantemente surgem em sala de aula situações imprevistas, em que o professor não consegue em poucos minutos analisar todo o contexto envolvido e intervir na situação sem que haja um desgaste tanto docente quanto discente. Para Charlot (2008, p. 20), as transformações ocorridas na escola ou na sociedade “têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas”.

Essa sensação de instabilidade parece derivar de uma ausência de formação adequada para lidar com situações imprevisíveis que surgem em sala de aula. E onde os professores podem obter orientação? Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, trazem para os professores um conjunto de orientações relativas às questões didáticas, mas deixam de explorar o território de situações imprevisíveis, tais como aquelas relacionadas, por exemplo, aos contextos de indisciplina. Algumas lacunas formativas dos professores, portanto, acabam

surgindo no cotidiano escolar, mas eles nem sempre estão preparados para exercer práticas pedagógicas em meio a contextos de incerteza, instabilidade e conflito.

As professoras entrevistadas compreendem a indisciplina, sobretudo, como algo relacionado ao aluno, mas que ameaça o foco do seu compromisso pedagógico e sua função de mediação. Para Amado (2001b, p. 42), os fatores relacionados ao comportamento de indisciplina são de ordem “social, familiar, pessoal e escolar”. Para esse autor, os fatores de *ordem social e políticos* estão relacionados a interesses, valores, racismo, pobreza, já os fatores de *ordem familiar* dizem respeito a valores familiares diferentes dos valores da escola, e os fatores *institucionais formais* estão ligados a currículo, horário, espaço.

Ainda para esse autor, os fatores *institucionais informais* tratam do relacionamento entre os alunos que criam um clima de conflitos e de oposição ao que a escola e professores exigem e os fatores *pedagógicos* estão relacionados aos métodos e competências de ensino, que têm a ver com a inconsistência na aplicação das regras. Os fatores *pessoais do professor* estão relacionados a seus valores, crenças, modos de autoridade e também sua expectativa negativa em relação ao aluno, e os fatores *pessoais do aluno* têm a ver com seu interesse, adaptação, seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Podemos destacar alguns, como por exemplo, os fatores *institucionais formais*. A escola exerce uma pressão sobre o aluno quanto às notas, cumprimento de horários, organização dos espaços, cobrança frequente por desempenho e cumprimentos às regras. Regras essas elaboradas e ditadas por poucos, sem a participação efetiva dos diferentes segmentos da escola. Se queremos uma escola democrática, esta é uma questão a ser revista no contexto escolar.

Outra questão pertinente são os *fatores pedagógicos*. Observamos que as professoras usavam o método expositivo excessivamente, organizavam inadequadamente o tempo da aula, usavam o poder de avaliar como punição quando os alunos não se comportavam. Em alguns casos, repetiam exageradamente os conteúdos estudados e sempre enfatizavam a importância de realizarem os trabalhos solicitados, pois valeriam nota.

A intervenção das professoras em contextos de indisciplina revela uma insistência em apontar e resolver rupturas. Além disso, suas abordagens parecem uma tentativa, sobretudo de amenizar os eventos de indisciplina que surgem na aula, com base em procedimentos que estão a seu alcance. Não há, por exemplo, uma busca de solução para a raiz do problema. Tratam a indisciplina, sobretudo, como fator de ordem social, ou relativa a político, familiar e pessoal, ou mesmo como questão de valores ou condição econômica, mas fundamentalmente do aluno. Assim, não assumem que há um fator institucional ou pedagógico relacionado à indisciplina na escola.

Conforme veremos mais adiante, a noção encontrada entre as professoras, de indisciplina como forma de ruptura, tende a se refletir na concepção de possíveis formas de intervenção. Nesse sentido, lidar com os eventos de indisciplina na escola seria lidar com uma ruptura produzida pelo aluno e a partir dele.

A análise de conteúdo também sugere que as indisciplinas que mais ocorrem nas aulas teriam como característica ou traço principal produzir uma *desordem na convivência*. Algo que se apresentaria, portanto, no tecido das relações pedagógicas. Além disso, a indisciplina que ocorre nas aulas poderia se refletir em todo o contexto pedagógico da escola.

Os fatores ocorridos na aula, que geram indisciplina, resultam em desordem na convivência e isso pode se refletir em todo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Mas a abordagem de intervenção observada entre as professoras parece ter a intenção mais de manter a ordem na sala e conseguir o silêncio. Assim, o foco da intervenção estaria mais em controlar as possíveis desordens na convivência que preservar ou restaurar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O silêncio exigido pelas professoras em sala de aula, por exemplo, transparece uma forma de evitar um desgaste físico e emocional.

Para Garcia (2011, p. 3), a noção de *intervenção disciplinar* refere-se a “um conjunto de práticas exercidas pelos professores tendo em vista restaurar determinadas condições de convivência e aprendizagem coletiva em sala de aula, supostamente alteradas devido a expressões de indisciplina”. Para esse autor, a intervenção estaria em restabelecer uma condição de aprendizagem e não apenas em intervir na convivência para manter a ordem.

Amado (2001a, p. 17) afirma que a indisciplina deve ser entendida “como um fenômeno interativo que se dá no contexto da aula e, em grande parte, devido às características específicas desse mesmo contexto”. Podemos observar em uma das falas que as indisciplinas que mais ocorrem são:

Desafiar a autoridade do professor, provocar situações para testar o limite do professor, chamar a atenção para uma situação e ver se a professora vai ser justa ou não [...] (Professora C).

A desordem na convivência parece ser resultado de diferenças entre os alunos, cujas necessidades não estariam sendo atendidas. Cada aluno tem sua característica própria, sua forma de assimilação e sua maneira de interpretar o que ocorre a sua volta. A intervenção do professor não é mais direcionada a um modelo

único de alunos, com características e pensamentos iguais, como em décadas passadas. Quando o professor se depara com esses alunos diferentes entre si podem acontecer os conflitos, devido a estilos docentes inapropriados e despreparados para lidar com o diferente e com situações novas trazidas pelos alunos.

Segundo as professoras entrevistadas, a desorganização dos alunos, o desrespeito, as agressões, as provocações, seriam as formas mais comuns de indisciplina em sala de aula. De acordo com a fala a seguir, a indisciplina que mais ocorre seria:

Falta de organização, não trazer material necessário para uma aula e deixar de fazer as atividades. (Professora B).

A desorganização do aluno, neste caso, poderia surgir pelo desinteresse na aula, desmotivação, baixa autoestima, entre outros fatores, que o levaria a esquivar-se da aula, perturbando outro colega ou todo o grupo. Qualquer tipo de situação que afeta as relações entre os colegas pode ocasionar baixo rendimento referente à aprendizagem, seja apenas entre os envolvidos ou até mesmo de toda a turma.

Segundo os conteúdos das falas das professoras, percebe-se que falta um trabalho em conjunto com a família. Parece haver uma preocupação por parte das professoras e até mesmo da escola com aquele aluno, cujos pais estão sempre envolvidos ou interessados no desenvolvimento de seus filhos. Há também aqueles alunos cujo desempenho pouco importa aos pais e que deixam para a escola a responsabilidade de educar. Essa atitude pode resultar em um desencontro de responsabilidades e compromissos por parte da escola.

Para as professoras, a desordem na convivência na escola deve ser atribuída, sobretudo, à família, que não estaria cumprindo adequadamente o seu papel

formativo, necessário ao desenvolvimento social e à própria escolarização dos filhos. Para elas, os alunos manifestam na escola um comportamento que viria instalado de casa, devido a lacunas na formação. A família não estaria dando conta de fazer seus filhos melhores alunos para a escola e assim estariam deixando para esta uma tarefa não resolvida.

Um outro aspecto revelado através da análise de conteúdo refere-se à forma principal de intervenção usada em sala de aula. Nos depoimentos das professoras, destacam-se as práticas de *intervenção verbal*. Isso está presente em algumas passagens das entrevistas, tais como:

Costumo intervir através de conversas francas, sendo rígida quando necessário. (Professora A).

A análise das falas das professoras revela ainda que sua intervenção para obter a disciplina ocorre para colocar uma determinada ordem em sala, com o objetivo de manter os alunos em silêncio. Para as professoras, o silêncio na aula parece ser fundamental e sua voz o fator mais importante para o andamento da aula, como podemos constatar a seguir:

Preciso abrir o canal para que eles me ouçam [...] eu tenho que conduzir a aula com muito diálogo. (Professora C).

A prática pedagógica de intervenção verbal das professoras parece ser o único canal para manter a ordem em aula e evitar que ocorram situações de indisciplina. Em algumas circunstâncias, a indisciplina pode funcionar como uma espécie de “válvula de escape”, que fornece aos alunos meios de descontração para

não levarem a sério um espaço social marcado por uma forte rotina de trabalho (SILVA, 2007, p. 268).

Para Garcia (2011, p. 4), uma ideia recorrente em leituras mais tradicionais sobre intervenção disciplinar trata a questão da indisciplina enquanto “problema” atribuído ao aluno. Nesse cenário, a “solução” se daria por meio de um adulto que exerce maior responsabilidade. Para esse autor, o foco da intervenção estaria na transformação do aluno e somente em outro momento se pensaria na recuperação das condições de aprendizagem. Conforme o depoimento que segue:

Costumo intervir com o silêncio, paro na porta da sala em silêncio e entro só quando a turma terminou de se organizar para darmos início à aula, sempre peço o silêncio e chamo a atenção deles. (Professora D).

Para as professoras, suas práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina estão pautadas na intervenção verbal. Mas esse “diálogo” trata-se de uma intervenção em que apenas a voz do professor tem o comando em sala de aula. O professor passa as ordens e as regras e quando os alunos não as cumprem, são punidos.

Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 15), a intervenção dos professores, em alguns casos, centraliza-se na submissão e obediência. De acordo com essas autoras, “para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, o professor vale-se de ameaças e sanções expiatórias”. Nesse tipo de cenário, que corresponde ao que observamos, a intervenção viria, sobretudo, através da intervenção verbal.

A intervenção verbal em situações de indisciplina não estaria somente voltada para amenizar as questões de convivência entre os alunos na escola, mas também, para reorganizar o desenvolvimento da aprendizagem em um diálogo no qual o

professor possa acatar as opiniões de seus alunos. Outro fator importante seria o professor averiguar se os procedimentos adotados em sua prática pedagógica de intervenção possuem como objetivo compreender e explicitar as causas de indisciplina escolar. A intervenção do professor dependerá do trabalho em conjunto desenvolvido anteriormente para a elaboração da concepção que este apresenta a respeito de disciplina e indisciplina, que tipo de comportamento é considerável para ele.

Garcia (2011, p. 5) sugere, com base na perspectiva ecológica proposta por Walter Doyle (2006), que a intervenção residiria em um processo de resolução de questões ligadas à restauração da ordem em sala de aula, em momentos quando esta é afetada por distúrbios temporários. O foco da intervenção não estaria em solucionar problemas de comportamento, mas em fortalecer e preservar atividades realizadas em sala de aula, entre alunos e professores.

Nesse sentido, mesmo a intervenção verbal dos professores envolveria também a busca por restaurar o processo de aprendizagem, o que iria requerer a cooperação dos alunos. Ainda baseado na perspectiva de Doyle, Garcia (2011, p. 5) afirma: “a intervenção deve ter em mente restabelecer uma condição de ordem não somente em termos de comportamento externo, individual, mas, sobretudo, como uma realização coletiva”.

Garcia (2011, p. 5) enfatiza a ideia de intervenção enquanto uma prática de *restauração*, que deve ir além de focalizar apenas os veículos ou as consequências da indisciplina, para também considerar fatores que amparam a experiência de aprendizagem coletiva em sala de aula.

Tognetta e Vinha (2007, p. 60) enfatizam o trabalho de intervenção disciplinar por meio de assembleias. Segundo essas autoras, esse procedimento não é recente

e seria encontrado em escolas que decidiram criar espaços democráticos de participação de todos que fazem parte do processo educativo. “As assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam”. Afirmam, ainda, que o maior objetivo da escola está em formar sujeitos autônomos.

Nas assembleias, o direito à palavra (enquanto participação nas decisões) não seria apenas do professor ou do adulto que sozinho iria decidir de forma unidirecional o destino de crianças e adolescentes. Nesse tipo de exercício de democracia nas escolas, não cabe ao professor o poder estrito de chamar a atenção e decidir sobre os alunos. Em escolas que utilizam assembleias para pensar e decidir coletivamente, deve haver uma distribuição de poder, que se reflete também no uso da palavra. A ideia das professoras entrevistadas em nossa pesquisa, de que a única forma de lidar com a indisciplina seria através da *intervenção verbal*, certamente precisa de crítica, mas não sem considerar o fato de que as professoras precisam saber utilizar esse tipo de recurso em determinadas situações. A questão, portanto, não se refere à possibilidade do uso da palavra para determinar um curso de ação em casos de indisciplina, mas sobre a forma como a palavra está investida de poder e é exercida nas escolas. Nas assembleias, o direito de pensar, decidir e até mesmo de transformar deve ser coletivo, o que torna possível uma outra construção de poder, que muda, por conseguinte, o delicado tecido da convivência.

Uma outra categoria de análise sugere, com base no conteúdo das falas das professoras entrevistadas, que a intervenção é mais frequente quando há *conflitos entre pares*. Esses conflitos estariam relacionados ao perfil dos alunos, o qual apresenta grande diversidade. Isso engloba, por exemplo, características de personalidade, diferentes graus de desenvolvimento social e cognitivo, distintas

formas de participar do processo de ensino-aprendizagem, bem como uma variedade de estilos de liderança e assim por diante.

Alguns fatores relacionados às formas de intervenção exercidas pelas professoras são frutos de expectativas fixas, rígidas e estereotipadas que estas constroem a respeito de seus alunos e devido a concepções prévias quanto à competência ou desenvolvimento dos mesmos. Mas também as expectativas dos educadores é algo perceptível para seus alunos e tendem a influenciar no modo como organizam a aula e a dinâmica da turma.

Os estudos sobre a indisciplina que ocorre na escola sugerem que suas causas não se restringem apenas ao comportamento do aluno, mas estariam relacionadas a diversos fatores de um contexto pedagógico. Entretanto, observamos ao longo das entrevistas uma tendência para interpretar a indisciplina como algo do aluno, o que parece retirar das professoras uma responsabilidade pela origem do problema, ao mesmo tempo em que dirigem sua forma de intervenção, sobretudo nos casos em que a indisciplina é interpretada fundamentalmente como um fator que deriva do contexto familiar dos alunos:

Deveria ter uma pessoa para intermediar essas situações, para ajudar esses alunos, porque eles não têm uma educação que vem de casa, estão largados e acham que aqui continuam assim soltos, faço o que eu quero. (Professora B).

Para as professoras, a origem da indisciplina reside, supostamente, nos alunos, que então seriam o centro do problema. Essa crença, nada recente no campo da educação e que se mantém persistente entre muitos docentes, sustenta a ideia de que são os alunos quem devem mudar no contexto escolar, de uma forma unilateral. Essa ideia parece refletir concepções antigas encontradas na própria educação jesuítica, que desejava, através de uma racionalidade padronizadora,

cristalizar uma relação vertical de poder entre professores e alunos, e homogeneizar a própria intervenção dos professores que, diante da incivilidade dos alunos, teriam um papel de resgatar suas “almas”.

Mas a visão que atribui aos alunos toda a origem da indisciplina pode ser contestada. Segundo Amado (2001, p. 35), com base em Cohen e Cohen (1987), e em Atkinson et al. (1988), “a indisciplina é uma realidade construída na própria aula, resultante de um processo de interação entre os participantes, professores e alunos”. Nessa interação, todos possuem suas próprias expectativas e pontos de vista de tudo o que acontece com eles e à sua volta.

Hoje sabemos que a forma como o professor desenvolve a aula, organiza as atividades em sala, no pátio, na biblioteca ou no laboratório de informática, pode contribuir para gerar conflitos entre pares. Em alguns casos, os conflitos acontecem como forma de o aluno tentar resolver um problema que o professor não percebeu ou então interveio na situação de forma injusta com uma das partes envolvidas.

Há todo um processo de interação na aula até chegar a um conflito entre os alunos, mas a intervenção do professor só aparece quando o clima fica tenso na turma. Para Silva (2007, p. 273), diversos tipos de indisciplina são frequentemente tolerados pelos professores que, em certos momentos, podem nem mesmo percebê-los. A declaração a seguir mostra que a intervenção da professora só ocorre em casos extremos:

Intervenho quando há agressão física. (Professora B).

Verificamos que as professoras tendem a não intervir ou a fazê-lo de um modo discreto, em pequenas ocorrências que vão surgindo ao longo das aulas.

Essas parecem situações simples para o professor, mas isso pode não corresponder à percepção dos alunos. Algumas situações, mesmo simples, quando não recebem uma intervenção apropriada, podem afetar a disposição dos alunos e resultar em um clima tenso na sala de aula. Em particular, é interessante analisar o que desejam os professores quando decidem intervir.

Os argumentos usados pelas professoras para intervir quando há conflitos entre pares são para exigir um “comportamento adequado”, bem como, para cobrar um “bom desempenho”. As professoras exigem dos alunos de forma autoritária, mas a sua prática pedagógica de intervenção continua a mesma. A raiz do autoritarismo tem origem na ideia dos jesuítas de que o mestre está na posição acima e o aluno na posição abaixo. Essa visão ficou no discurso dos professores que têm sua função como algo sagrado na escola.

Os alunos que não conseguem ter sucesso na escola podem experimentar uma relação conflituosa consigo mesmos e com seus professores. São alunos que por vezes encontram dificuldades para assimilar as exigências da escola em relação à aprendizagem e à disciplina. Assim, neste caso, uma intervenção que almeje simplesmente colocá-los em silêncio pode bloquear a expressão de suas reais necessidades de aprendizagem e socialização em sala de aula.

Constatamos que as formas de intervenção praticadas pelas professoras entrevistadas têm por base algumas experiências que supostamente deram certo. Mas suas escolhas também se amparam em ações exercidas por outras professoras. De toda forma, as práticas pedagógicas de intervenção que constatamos parecem uma referência singular entre elas, um conjunto de escolhas aparentemente estáveis e isentas de crítica sistemática.

Mas o que resolve melhor os problemas de indisciplina? De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas, as medidas que melhor resolveriam os problemas de indisciplina envolveriam *repreensão disciplinar*. Segundo a fala das professoras, isso envolveria anunciar o problema da indisciplina e solicitar que o aluno mudasse por si mesmo ou devido à influência da família. Isso pode ser exemplificado através da declaração a seguir:

Contatar a família e ter uma conversa franca com os pais na presença dos filhos. (Professora A).

Nessa abordagem transparece uma posição em relação aos supostos papéis da família em relação ao comportamento dos seus filhos na escola. Ela também reflete um julgamento, pois comunica uma instância de culpa, ao mesmo tempo em que parece considerar a família em uma condição leiga e disposta a assimilar a perspectiva da escola, sem criticidade. Por seu turno, os pais, quando chamados à escola, parecem reproduzir a leitura da escola, quando se mostram preocupados e tentam encontrar argumentos para se desculpar pelas atitudes de seus filhos.

Mas as medidas de intervenção usadas pelas professoras entrevistadas podem envolver também a solicitação de ajuda para repreender os alunos, através de outros sujeitos fora da sala de aula, além da família. Eis um exemplo dessa perspectiva na fala a seguir:

É uma questão de se pensar, refletir essas questões, precisamos de um apoio maior, não a nível de direção, mas talvez de mantenedora, pois não temos esse apoio. (Professora B).

Diante de situações de indisciplina que acontecem durante a aula, quando não obtêm resultados através de seus próprios recursos para repreensão, as

professoras se sentem por vezes sem saída. Nestes casos, além de recorrerem à família, buscam apoio na direção ou em outros adultos na escola, embora isso nem sempre lhes pareça eficaz. Conforme o depoimento a seguir, sobre medidas que melhor resolvem os problemas de indisciplina:

Não sei, é complicado, porque você deixa de trazer soluções diferenciadas, como histórias, vídeos, palestras, depoimentos, porque o desrespeito está muito grande. (Professora D).

A prática pedagógica de intervenção das professoras por meio de repreensão disciplinar parece ser uma forma de comunicar o problema, apresentar uma queixa, ou até mesmo expor o aluno a situações desagradáveis. A repreensão disciplinar não seria uma forma de ajudar o aluno a perceber sua ação moral e as consequências de sua ação, bem como não possibilita ao professor criar uma situação para que o aluno repense sua ação.

Uma outra abordagem possível de intervenção estaria focalizada na questão de se trabalhar em grupo, tal como quando se definem junto com os alunos regras claras e aprovadas por todos. Nesse sentido, de acordo com Tognetta e Vinha (2007, p. 91), “as regras serão entendidas pelos alunos como necessidades e não como imposições dos adultos para com eles”. Ainda para essas autoras (p. 91), quando as regras elaboradas partem de uma necessidade do grupo, é tomada como responsabilidade de todos.

A prática pedagógica de intervenção exercida pelo professor em sala de aula pode ter por objetivo conquistar uma disciplina que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem. A finalidade de intervir em situações de indisciplina tem por objetivo não somente restaurar questões de convivência entre os

alunos na escola, mas também, na reorganização do desenvolvimento da aprendizagem.

A repreensão disciplinar não possibilita a restauração da convivência e a reorganização do desenvolvimento da aprendizagem. As professoras estão se apoiando em formas de intervenção que atendem muito mais a uma disposição de impedir os alunos de continuar agindo do que de restaurar as condições de aprendizagem.

As formas de intervenção estão centradas no papel do professor como sujeitos que possibilitam ou impedem os alunos e não como mediadores de situações de aprendizagem. A indisciplina sinaliza para os professores uma situação de impedimento do ensino, reflete uma forma de negação do processo educacional. O modo como eles intervêm é como se houvesse um impedimento da aprendizagem. Parece um duplo bloqueio, os alunos levantam parte do problema e os professores complementam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero este momento apropriado para resgatar alguns itens que foram citados na revisão teórica e identificados na pesquisa de campo desta dissertação. Apresento a seguir algumas considerações construídas ao longo desta investigação quanto à prática pedagógica de intervenção dos professores, em contextos de indisciplina.

Para Garcia (2011, p. 3), “a intervenção precisa englobar ações de visão mais ampla, que sejam sensíveis e capazes de considerar as conexões locais e globais daquilo que ocorre dentro da escola”. Entendemos que a intervenção possa ser entendida como estratégia de atuação que integra diversas práticas pedagógicas, que podem partir tanto da organização da escola quanto do professor em sala de aula. A prática pedagógica de intervenção exercida pelo professor em sala de aula pode ter por objetivo conquistar uma disciplina que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em capítulo anterior, quando refletia um pouco sobre a Educação no Brasil, observei que atualmente, embora se discuta muito sobre legislação, sistemas, gestão, enfim, alguns dos principais problemas enfrentados pelas escolas no cotidiano, relacionados à sala de aula, à prática educativa, bem como à relação professor-aluno, são na verdade pouco discutidas. A ideia que tenho é que toda mudança nas práticas educacionais precisa estar articulada à organização do ambiente educativo e, portanto, à prática pedagógica do professor. É necessário existir uma articulação entre as grandes discussões e diretrizes da Educação, ao que ocorre nas escolas, aos seus projetos, práticas e interações no cotidiano.

Com base em minha experiência profissional e após empreender esta investigação, percebo com clareza que a Educação Escolar no Brasil é marcada por desencontros. Desde a etapa histórica da educação jesuíta até os dias atuais, o ensino sofreu rupturas que se refletem nas práticas pedagógicas dos professores, dos quais tanto se espera e tanto se exige nos dias de hoje. Atualmente, convidados a pensar de forma crítica e a intervirem em diversas situações do cotidiano escolar, os professores encontram grandes desafios em sala de aula, entre os quais, como intervir, de forma pedagógica, em situações de indisciplina.

Nos escritos de Bernard Charlot, articulados nesta dissertação, transparece a ideia de que as mudanças ocorridas na educação brasileira, nas últimas décadas, provocaram uma desestabilização na função docente. Os conflitos experimentados em sala de aula relacionados à indisciplina são componentes dessa desestabilização. As indisciplinas revelam uma mudança no perfil do aluno, apontam uma diversidade cultural para a qual os professores não se sentem preparados. Na verdade, eles têm dúvidas sobre como lidar com as diferenças encontradas nos alunos. E lidar com a indisciplina na escola é lidar com essas diferenças.

Ao longo dos estudos necessários para escrever esta dissertação, dedicamos um tempo considerável ao conceito de indisciplina e as leituras que empreendemos revelaram a existência de uma variedade de concepções, apresentadas por diferentes autores. Encontramos em Amado (2004, p. 207) que a noção de indisciplina, em termos genéricos, refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa forma de interpretar o que é indisciplina ficou explícita na fala das professoras entrevistadas, que compreendem a indisciplina como algo produzido pelo aluno e que compromete o desenvolvimento da aula.

Após nossos estudos, entretanto, percebemos não ser suficiente pensar a indisciplina como algo apenas do aluno. Essa visão, entretanto, mesmo restritiva, reflete-se na ação de intervenção de muitos professores, através, por exemplo, de normas e padrões autoritários, que tentam exercer poder sobre o aluno. A culpabilização simples do aluno também pode estar associada a mecanismos de repressão, pelos quais os alunos são constantemente lembrados dos procedimentos e normas da escola. A raiz do autoritarismo presente nas escolas parece presente já nas escolas jesuítas, nas quais o mestre ocupava uma posição central e superior, enquanto o aluno uma posição de submissão. Essa visão, mesmo hoje, ainda se apresenta no discurso de muitos professores, que vêm sua função como algo “sagrado” nas escolas.

Esta investigação apontou formas de intervenção ainda centradas no papel do professor como sujeito que possibilita ou impede os alunos, e não como mediador de situações de aprendizagem, incluindo o aprender a estar juntos em sala de aula. Essa perspectiva parece sugerir que, para alguns professores, a indisciplina sinaliza fundamentalmente uma situação de impedimento ao ensino, algo que representa uma forma de negação do processo educacional.

A ideia das professoras entrevistadas de que a única forma de lidar com a indisciplina seria através da *intervenção verbal* não está equivocada, mas a questão competiria a quem falar. Se o direito de pensar, decidir e até mesmo de transformar passasse a ser coletiva, isso mudaria a construção de poder na escola, mudaria, portanto, o tecido da convivência.

Algo que percebemos nas práticas pedagógicas de intervenção das professoras caracterizadas pela categoria *repreensão disciplinar*, na verdade, parecia ser uma forma mais de comunicar o problema, apresentar uma queixa, ou até

mesmo expor o aluno a situações desagradáveis. A *repreensão disciplinar*, no sentido observado, não seria uma forma de ajudar o aluno a perceber sua ação moral e as consequências de sua ação, bem como não possibilitaria ao professor criar uma situação para que o aluno repensasse sua ação. Sobretudo, a abordagem de intervenção nas situações de indisciplina observadas parece distante de uma finalidade de restaurar o ambiente de convivência entre os alunos, bem como de restabelecer as condições de aprendizagem.

A *repreensão disciplinar*, tal como observada, sobretudo revela-se apartada da necessidade de restaurar as condições de aprendizagem em sala de aula. As professoras parecem fixar-se em formas de intervenção que refletem muito mais uma disposição de impedir os alunos de continuar agindo da forma indesejada, do que o desejo de restaurar as condições de aprendizagem.

Ao refletir sobre a leitura interpretativa sugerida pelas categorias elaboradas e exploradas anteriormente, chegamos ao final desta dissertação tanto com uma compreensão ampliada sobre formas de intervenção em contextos de indisciplina que podem estar sendo exercidas nas escolas, bem como com uma série de indagações sobre essas mesmas práticas. No início e ao longo desta pesquisa tinha a expectativa de esclarecer de um modo completo as questões da intervenção disciplinar. Hoje, entretanto, percebo que ainda mantenho interrogações e tenho questões a pesquisar e aprofundar ainda mais, relacionadas a esse tema tão presente no cotidiano escolar, a indisciplina.

Ao concluir este texto, vislumbro o caminho percorrido bem como um possível trajeto a percorrer, que é possivelmente longo. E sinto o chamado da responsabilidade em contribuir para a Educação, com outros estudos e pesquisas

sobre práticas pedagógicas de intervenção, em contextos de indisciplina. Finalizo, assim, com um não encerrado desejo de continuar a investigar.

## REFERÊNCIAS

ABUD, M.; ROMEU, S. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola**. São Paulo: E.P.U., 1989. p. 79-90.

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

AMADO, J. S. Compreender e construir a (in) disciplina. **Cadernos de Criatividade**, Lisboa, n. 3, p. 41-54, 2001b.

AMADO, J. S. Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 206-214, maio/ago. 2004.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **A(s) indisciplina(s) na escola**: Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina, 2009.

AMADO, J. **A indisciplina numa Escola Secundária**. 1989. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1989.

AMARAL, L. A. Intervenção extramuros: resgatar e prevenir. In: BECKER, E. et al. **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 129-148.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 7-139.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1991.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, C. S. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2007.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?** Lisboa: Presença, 1997.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMENIUS, J. A. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CURY, C. R. J. Educação básica no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002.

DAMKE, A. S. **A percepção social da indisciplina escolar.** 2007, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2007.

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola.** São Paulo: EPU, 1989.

DE LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

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

ESTRELA, M. T. **Une étude sur l'indiscipline em classe.** Lisboa: INIC, 1986.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola.** São Paulo: E.P.U., 1989. p. 1-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FORTUNA, T. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, N. L. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 87-104.

GARCIA, J. Um estudo sobre o conceito de intervenção disciplinar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), 16., 2011, Cachoeira do Sul, **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2011, p.1-9.

GARCIA, J. **Notas sobre o conceito de contexto de indisciplina.** Curitiba, 19/08/2011. Aula proferida na Universidade Tuiuti do Paraná.

GARCIA, J. Notas sobre o conceito de disciplina. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 2., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2006, p. 69-84.

GARCIA, J. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF, 11. Lisboa. **Atas...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. p. 375-381.

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

GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

IDEA - Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores.** São Paulo: Fundação SM e OEI, 2008.

LÜDKE, M. E.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar.** 2004, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2004.

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

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: Estrutura e Sistema**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007, 284 f. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

SODRÉ, N. W. Síntese de História da Cultura Brasileira. In: ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**, 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

VASCONCELLOS, C. S. **(In) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:	IDADE:
GRADUAÇÃO:	ANO DE CONCLUSÃO:
GRADUAÇÃO(2):	ANO DE CONCLUSÃO:
PÓS-GRADUAÇÃO (NOME, ANO DE CONCLUSÃO):	
TEMPO DE MAGISTÉRIO:	
NÚMERO DE ESCOLAS ONDE LECIONA:	
SÉRIES EM QUE LECIONA:	
CARGA HORÁRIA SEMANAL EM SALA:	
POSSUI ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR? (CASO AFIRMATIVO: QUAL?)	

### QUESTÕES

- 1- O QUE É INDISCIPLINA PARA VOCÊ?
  
- 2- QUAIS AS INDISCIPLINAS QUE MAIS OCORREM NAS AULAS?
  
- 3- COMO VOCÊ COSTUMA INTERVIR EM SALA DE AULA PARA OBTER ADISCIPLINA DOS ALUNOS?
  
- 4- CITE SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA NAS QUAIS VOCÊ ACHA NECESSÁRIO INTERVIR.
  
- 5- QUE MEDIDAS RESOLVEM MELHOR OS PROBLEMAS DE INDISCIPLINA?