

O PROBLEMA DA “INDISCIPLINA DOS ALUNOS”: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

STUDENTS´ MISBEHAVIOR: A LOOK AT ROUTINE PEDAGOGICAL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

Sandra Mara Fulco PIROLA*
Maria Cecília Carareto FERREIRA**

Resumo: No presente artigo discute-se a questão da indisciplina em sala de aula, alertando-se para o fato de que este fenômeno parece estar se constituindo em mais um argumento, entre outros, favorecedor da exclusão dos alunos na escola. A história da educação mostra que, em diferentes épocas, os professores idealizam e buscam a disciplina e a homogeneização em sala de aula. O discurso sobre o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem recai, muitas vezes, sobre os alunos e suas famílias, culminando em encaminhamentos diversos. Sobre a indisciplina, os professores apresentam uma visão limitada e restrita desse comportamento, o que exime a escola de qualquer responsabilidade sobre o problema. Essas atitudes denotam uma ausência de clareza de pressupostos, por parte de professores, em relação à função da escola e a visão que têm de sua ação pedagógica. Desse modo, entendendo a indisciplina como um traço constituído a partir das interações que se estabelecem no espaço social da escola, defende-se no texto o fato de que pensar sobre a indisciplina, é pensar na necessidade de se atuar na formação continuada de

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. E-mail: samarafp@yahoo.com.br

** Professora Doutora orientadora externa no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. E-mail: romereto@terra.com.br

professores. Para tanto, apontam-se as situações grupais e compartilhadas pelos educadores e pesquisadores nas escolas como sendo um caminho propiciador de reflexões e mudanças. Somente a partir do conhecimento da epistemologia da prática profissional que desenvolvem, os professores poderão fazer uma leitura diferente e menos limitada de um problema tão desafiador como a indisciplina.

Palavras-chave: Disciplina/indisciplina dos alunos. Formação de professores. Desenvolvimento profissional.

Abstract: This article discusses the issue of misbehavior in the classroom pointing out that this phenomenon seems to be turning into one more element that contributes to the exclusion of students in schools. The history of education shows that in different times teachers idealized and looked for good behavior and homogeneity in the classroom. Misbehavior and learning difficulties are said to be the students' and their families fault, this understanding leads to various approaches on how to deal with the problem. Teachers have a limited and restricted view of misbehavior which takes the responsibility out of the school. These attitudes demonstrate teachers lack a clear understanding of the issue concerning the school's function and the view they have about their pedagogical actions. Thus, teachers see misbehavior as something developed from the interactions that are established in the social space of the school. In the text it is argued that thinking about misbehavior is to think about the need to act in the continuing education of teachers. In order to do this, group and shared actions by teachers and researchers in the schools are suggested as a form of providing reflections and changes. Only from the knowledge of the epistemology of the professional practice developed is that teachers will be able to do a different and less limited reading of such a challenging problem as misbehavior.

Keywords: Students' behavior/misbehavior. Teacher Education. Professional Development.

A temática relativa à função da escola na sociedade atual tem sido objeto de análise de diversos estudos desde as últimas décadas. Segundo vários estudiosos, nos últimos tempos a escola tem se prestado para legitimar a exclusão social de muitos dos que nela ingressam (COLLARES E MOYÉS, 1996; MOLL, 2005; e outros). Especialmente a fase inicial da escolaridade tem se constituído em momento forte de seletividade escolar, pois, cada vez mais, observa-se elevado número de crianças a quem a escola atribui dificuldades acentuadas de aprendizagem ou problemas de comportamento, que acabam à margem do processo de escolaridade ou não dando continuidade ao mesmo.

Embora as oportunidades de acesso à escola pública brasileira tenham se ampliado ao longo do século XX, ao se retomar a trajetória de acesso, de democratização da escola fundamental, os dados estatísticos apontam a lógica da exclusão, a qual, mais que qualquer outro fator, é de classe social (MOLL, 2005). Como comenta Arroyo (2000), se a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva ela se torna, mais difícil se torna para as crianças e adolescentes acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Assim, a seletividade produzida pela escola endossa seu próprio papel como reprodutora do sistema social (BOURDIEU E PASSERON, 1975).

Essa hostilidade da escola face à diversidade que se apresenta tem sua explicação no emaranhado das relações sociais que acontecem ao longo da história. Em análise empreendida por Moll (2005), a autora destaca o quanto os ideários da Revolução Francesa foram substituídos, ao longo de dois séculos, por homogeneísmos socialmente estabelecidos em relação ao saber, às formas de expressão, aos modos de estar no mundo. Ressalta que a consolidação da educação escolar é marcada ao mesmo tempo pelo florescimento da diversidade e pela civilização dessa diversidade através de ações dissimuladas. Nesse sentido, “a ação educativa, moralizadora e civilizatória” levada a efeito pelo Estado, através da escola, corroborou o modo de produção capitalista e a subjetivação de um sentido de “unidade”, necessário

ao capitalismo, consolidando-se nos padrões lingüísticos e condutas consideradas aceitáveis pela civilidade exigida.

Assim, o cenário escolar que observamos hoje representa uma história marcada pela homogeneização. A escola pública, controlada pelo Estado, obrigatória, gratuita, laica e universal, consolida-se como marco importante para a modernidade, justamente pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce (MOLL, 2005). Ou seja, isso significa que lidar com a diversidade e a heterogeneidade da clientela que se faz presente nas escolas não é situação que tem feito parte da história da instituição escolar que se conhece e que tanto valorizou e valoriza a homogeneidade.

Podemos dizer que, ao mesmo tempo em que a grande ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental no Brasil possibilitou a chegada na escola de um grande contingente de crianças que se viam à margem dos bancos escolares, possibilitou também, cada vez mais, uma perda progressiva das instituições escolares em gerar inferências significativas para os alunos que a freqüentam. Isso significa que a expansão da escolaridade obrigatória veio contribuir para realçar as “diferenças” nas escolas. Um exemplo é o estudo de Ferreira (1993), que, ao tratar da exclusão da diferença, aponta o quanto a educação especial evoluiu neste país, juntamente com a educação regular. Não é por acaso que, desde algumas décadas, cresceu o número de estudos e investigações sobre o fracasso escolar, suas possíveis causas e conseqüências e a necessidade de revisão do papel da escola diante desse quadro (PATTO, 1991, e outros).

Desse modo, enquanto admitimos que a relação entre a escola e a diversidade ainda precisa ser construída, no contexto educacional atual, em substituição ao fracasso escolar, um outro fenômeno tem se mostrado cada vez mais presente dentro das escolas e das pesquisas educacionais: a “indisciplina dos alunos”. Hoje, o discurso se volta para os possíveis fatores causadores da indisciplina na escola e as possibilidades de estratégias para esse problema (AQUINO, 1998; PEREIRA, 2003; e outros). Na verdade, o problema da indisciplina escolar tem se tornado um grande desafio aos objetivos educacionais, justamente pela necessidade de organização e normatização das atividades e relações em sala de aula para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive. O fracasso na constituição da disciplina na escola pode se revelar como um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a qualidade de ensino, com conseqü-

ências que podem abalar seriamente o desempenho dos estudantes e dos docentes. A indisciplina em sala de aula representa um conjunto de comportamentos que perturbam o ambiente de aprendizagem de uma escola orientada para outros valores e procedimentos.

É importante ressaltar que se entende por indisciplina aqueles comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem. De acordo com a literatura da área, os comportamentos mais apontados pelos professores como sendo indisciplinados incluem condutas e atitudes, como agressividade física - brigas, empurrões, bater no colega, e agressividade verbal - palavrões, xingamentos, ofensas, ameaças, falta de respeito (OLIVEIRA, 2002; PAPPÀ, 2004; LOBATO, 2006).

No Brasil, de acordo com o estudo de Szenczuk (2004), o número de pesquisas que abordam a (in)disciplina escolar é pouco expressivo. Dos 134 trabalhos selecionados e analisados pela autora, apenas 27% tomam a indisciplina como tema central; os demais a abordam como tema secundário, associado a outras temáticas educativas. A autora identificou nas pesquisas o predomínio da abordagem didático-pedagógica, ressaltando que nessa categoria foram agrupados os trabalhos cujos resumos faziam referência à (in)disciplina em estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem, no interior da escola e da sala de aula. Esses dados muito contribuem no sentido de remeter à escola parte da responsabilidade sobre os problemas existentes.

Em estudo realizado por Santos (2001), ele destaca o quanto a indisciplina tem incomodado os contextos escolares de outros países, como a França, Canadá, Estados Unidos, Portugal. O autor alerta para o fato de que analisar o fenômeno da violência na escola requer considerar uma relação professor-aluno na qual este está desfavorecido em uma relação de poder. Desse modo, acrescenta que a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência deve passar pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola.

Aquino (1998) comenta que no Brasil os denominados “alunos-problema” ou indisciplinados começaram a surgir na escola de forma concomitante ao fracasso escolar decorrente do processo de escolarização inicial. Esse autor considera que duas parecem ser as tônicas fundantes que sustentam a reflexão acerca da questão da indisciplina

e da violência na escola: uma de cunho sociologizante – determinantes macro-estruturais, e outra de matiz mais clínico-psicologizante – diagnóstico de caráter evolutivo ou patológico. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar e a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento do aluno às diversas instâncias. Em relação a esse dado, a literatura é bem vasta em estudos que apontam o quanto há de razões simplistas nos procedimentos de encaminhamento realizado pelos professores. Um exemplo disso é o estudo de Marconi (1987), que descreveu a facilidade com que os alunos de classe regular passavam a frequentar as salas especiais para deficientes mentais.

Mas, atualmente, duas situações vêm ocorrendo de forma concomitante: a extinção das classes especiais e o aparecimento deste novo “distúrbio” comprometedor da aprendizagem: a indisciplina. Ou seja, a mesma escola que excluiu no passado aqueles alunos “diferentes” – repetentes, pobres, deficientes, com dificuldades acentuadas, com problemas de comportamento – precisa incluí-los novamente. Mas, diferentemente do que ocorria nas situações de “fracasso escolar”, não se trata de encaminhar o aluno com a justificativa de deficiência mental; porém, no caso de problemas de comportamento, parece possível fazer encaminhamentos considerados necessários pelos professores e/ou educadores, para outras áreas ou especialidades.

O que se observa é que, em diferentes épocas, no dia-a-dia da escola, embora os problemas atinjam a todos, o discurso sobre o mau comportamento, a dificuldade, o déficit ou defasagem tem recaído quase que apenas sobre os alunos e suas aprendizagens, sendo que aos professores e ao ensino não se atribui nenhuma ou pouca parcela de responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula. Collares e Moysés (1996), ao abordarem a questão do preconceito no cotidiano escolar, referem o quanto esse cotidiano é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. Os alunos e seus pais dão origem aos problemas que se “apresentam” no segmento discente do contexto escolar e os professores acreditam que não têm recursos pedagógicos efetivos para eles. À escola resta encaminhar o aluno, através de sua família, para a esfera da psicologia, da neurologia ou da psiquiatria.

O fato é que, ainda hoje, apesar de todos os discursos acadêmicos e de todas as reformas educacionais, crianças e adolescentes continuam sendo excluídos da escola. E a indisciplina tem se tornado

um forte argumento favorecedor dessa exclusão. Parece inadiável, portanto, uma revisão do papel da escola e dos educadores diante da inclusão de alunos com diferentes características e necessidades educacionais.

Em meio a esse processo, não se pode esquecer que ao longo da história da educação, diversas abordagens teóricas têm propiciado aos educadores fundamentos com diferentes concepções de sujeito e ação educativa, adotando posturas muitas vezes ambivalentes em relação à legitimidade da autoridade do educador, à inserção da disciplina na formação do sujeito e à interpretação do ato de indisciplina escolar. Como afirma Oliveira (2002), houve grande influência das abordagens pedagógicas nas mudanças ocorridas na relação professor-aluno, bem como na variabilidade do conceito de indisciplina e do que pode ser considerado “mau” comportamento. Acrescenta a autora que a proposta de alguns educadores/autores que defendem o fim do autoritarismo, da coerção e da submissão do aluno e preconizam uma educação libertadora que valorize a autodisciplina e incentive o aluno a ser participativo, consciente, responsável, crítico etc., embora tenha representado um grande avanço para a educação, muitas vezes, foi e continua sendo mal interpretada por alguns educadores.

Diante dessas “crises” na educação escolar, seja do ponto de vista da orientação pedagógica, da autoridade docente, do perfil do alunado, ou da indisciplina em sala de aula, o fato é que vivenciamos uma nova era na educação escolar. Por isso, torna-se fundamental e emergente uma posição dos educadores a respeito de quais alunos querem formar e uma postura consciente por parte dos professores acerca da visão que têm de sua ação pedagógica. Além disso, se não se aplicam com clareza os pressupostos teóricos na prática educativa, isso significa que não está havendo a devida compreensão pelos educadores da função social da escola, do papel da escola e do papel do professor. Devido à falta de clareza pelos professores sobre o ato de ensinar/ aprender e à adoção de uma prática seletiva e discriminatória, a escola faz com que os alunos considerados “diferentes” e que fogem aos padrões de “normalidade” sejam alvo de medidas excludentes.

Se os professores mostram dificuldade em estabelecer relações entre suas concepções e práticas e os comportamentos dos alunos, isso quer dizer que eles não entendem que o sentido das coisas é mediado por um conjunto de representações historicamente cons-

truídas, presentes em seus discursos (PAPPA, 2004). E, ainda, não percebem que seus discursos, com uma maneira positivista de ver, analisar, ou mesmo intervir na realidade, não estão mais dando conta de encaminhar as questões concretas. Ao agir dessa forma, provavelmente os professores não vão demonstrar clareza sobre suas ações, nem saber quais alternativas podem ser utilizadas para solucionar um problema difícil como a indisciplina, mesmo porque, embora eles convivam hoje com as diferenças entre os alunos, ainda trazem uma representação ligada ao passado, idealizando cada vez mais uma sala de aula homogênea e disciplinada.

Alguns estudos que investigaram a questão da indisciplina exatamente do ponto de vista das concepções e representações dos professores (PAPPA, 2004; LOBATO, 2006) revelam o quanto uma visão limitada e simplista ainda faz parte das representações desses profissionais. E, ainda, mostram o quanto essa questão se tornou latente e imperceptível aos professores, uma vez que eles demonstram dificuldade em estabelecer qualquer relação entre suas concepções e práticas e os comportamentos de indisciplina em sala de aula (OLIVEIRA, 2002; CORSI, 2005).

Em relação às origens/causas da indisciplina, os estudos apontam aspectos semelhantes nos resultados encontrados. Os fatores “estrutura familiar” e “situação sócio-econômica da sociedade” aparecem, respectivamente, como sendo os principais responsáveis por essas semelhanças (LONGAREZZI, 2001; OLIVEIRA, 2002; PAPPA, 2004; LOBATO, 2006). Lobato (2006) salienta que, para os professores, as famílias jogaram o peso da responsabilidade de educar os filhos exclusivamente para a escola. Soma-se a esse fator, na opinião dos docentes, a realidade das precárias condições financeiras e materiais dos alunos. Para Pappa (2004), a maioria dos professores concorda que os alunos “são na escola” o que “trazem de casa”. A estrutura familiar não incentiva os alunos a estudarem, segundo 90% dos professores entrevistados, e isso acontece, em parte, devido ao contexto sócio-econômico do país e à falta de perspectivas em relação ao futuro. Ambos os estudos, realizados com professores de quinta a oitava série, apontam o quanto os docentes privilegiaram as variáveis exógenas para explicar as possíveis causas da indisciplina. Mesmo quando citaram variáveis endógenas, eles não se colocaram propriamente como possíveis perpetradores do fenômeno, mas sim como vítimas dessa violência. Um exemplo disso ocorre quando os

professores mencionam mudanças educacionais, como o regime de ciclos, a não retenção e a quebra da autoridade docente (LOBATTO, 2006). Outro exemplo se mostra quando os professores mencionam o fato de a escola não ter a infra-estrutura necessária, como computadores, para que as aulas sejam mais interessantes (PAPPA, 2004).

Para a escola, se o problema é meramente do aluno, em nada ela poderá contribuir para mudar esse quadro. Para os professores, a desestrutura familiar acarreta falta de afeto, falta de limites e problemas psico-emocionais (OLIVEIRA, 2002). Segundo Longarezzi (2001), a ausência de orientação, de limites e de restrições no ambiente familiar costuma afetar a personalidade do aluno, tanto que a principal forma de enfrentamento para a indisciplina tem sido o encaminhamento do aluno aos gestores de escola, a fim de que a situação seja repassada para as famílias. Pode-se dizer, portanto, que o problema da indisciplina na escola tem como seu principal determinante as concepções e representações dos professores, o que acarreta implicações para as suas respectivas práticas pedagógicas, que incluem o trabalho com os conteúdos, os procedimentos de ensino e a relação professor-aluno, entre outros aspectos.

Isso significa que sem a devida fundamentação e clareza para a prática educativa vão permanecer as visões limitadas de autoridade profissional, dependência da autoridade burocrática e buscas conflitantes de liberdade, controle, competição e igualdade, contribuindo para confundir as relações escolares, como foi verificado no estudo de Pace (2003). No estudo da autora, os professores fizeram uma combinação de orientações - tradicionais, burocráticas, progressistas e radicais (igualitárias) - juntamente com outras estratégias para preservar a ordem necessária no processo ensino-aprendizagem. Novamente dizendo, é possível que uma visão dicotômica da disciplina/indisciplina seja conseqüência dos embates entre a educação tradicional e as proposições antiautoritárias das pedagogias ativas, humanistas ou construtivistas. Parece que as escolas mais progressistas ou democráticas não se vêem mais como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos, autodisciplinados. (XAVIER, 2003).

De todo modo, os alunos acabam “lendo”, interpretando e relatando suas opiniões a respeito da prática pedagógica cotidiana dos professores. Lewis (2001) verificou junto aos alunos que a indisciplina ou disciplina em classe está associada à maneira agressiva

de lidar com a situação que é utilizada pelo professor; Geiger (2000) constatou que os alunos retratam, por meio da indisciplina, suas necessidades de reagirem a uma situação de confinamento e ausência de participação. Bentes (2003) revelou que, segundo os estudantes, nas suas experiências na escola, os rituais desmobilizantes, as aulas repetitivas e as estratégias punitivas - como o silenciamento, a agressão física e a desqualificação pessoal - caracterizam tendencialmente a ação docente.

Embora os professores se queixem e falem com frequência sobre a necessidade de a escola buscar novas estratégias para minorar o problema da indisciplina, não se observa neles uma referência à escola no sentido de se repensar a prática cotidiana. Para muitos professores, lidar com a indisciplina significa ter às mãos um conjunto de técnicas e procedimentos instrumentais a serem aplicados nas situações difíceis do dia-a-dia. São principalmente os professores menos experientes os que mais sofrem por não encontrarem uma solução diante de tais situações. Parece que lidar com alunos difíceis tem sido um grande desafio para os professores novatos. Muitos deles não são capazes de enfatizar regras claras junto aos alunos, monitorá-los e apresentar conteúdo condizente (BOHN, ROEHRING E PRESSLEY, 2004); outros enfrentam o desencontro cultural e o choque da prática, pois ministram aulas em locais periféricos cujas classes costumam ser difíceis e desafiadoras (ACHINSTEIN E BARRET, 2004); há, também, professores que sofrem com o cansaço, o sentimento de desestímulo à carreira e a vontade de desistir, por não saberem como lidar com os comportamentos dos alunos (CORSI, 2005).

Ocorre que, entre as visões e as atitudes dos professores e as visões e atitudes dos alunos em face de indisciplina, encontra-se na escola, à disposição dos professores e da equipe de gestores, o “livro de ocorrências”, também conhecido como “livro negro”, o qual tem a função de registrar os comportamentos escolares indisciplinados e/ou violentos, com conseqüências sérias para a vida escolar futura dos estudantes. Pereira (2003) alerta para a incidência destes registros nas últimas três décadas. Xavier (2003) chama a atenção para o fato de que tais registros superaram todos os demais comentários sobre as aprendizagens e vivências do aluno na escola, especialmente aqueles alunos com diagnóstico de deficiência mental leve.

Mas os registros de ocorrências não esgotam as formas de prejuízos aos alunos. Bentes (2003) comenta que a escola promove

múltiplas aprendizagens, pois o professor, conscientemente ou não, propicia aos alunos outros tipos de lição, além dos conteúdos escolares, que têm impacto na formação do aluno como pessoa. Essa autora salienta que é possível desenvolver uma prática com autoridade e, ao mesmo tempo, com uma dinâmica de interação e interlocução mais propícia às aprendizagens nos âmbitos dos conteúdos instrucionais e da formação da pessoa. Tais referenciais, sem dúvida, remetem a uma análise minuciosa da escola, para a relação professor-aluno, para a maneira como o ensino está sendo ministrado, enfim, para a própria forma de organização do trabalho pedagógico. Ou seja, pensar a indisciplina na escola é pensar na própria maneira de atuar do professor, nas suas dificuldades para trabalhar com essa problemática e na falta de adequada formação inicial e continuada.

Se, por um lado, os professores têm vivenciado situações conflituosas nas suas práticas de sala de aula, por outro, já sabemos que a prática docente caracteriza-se por um processo permanente de fazer e refazer constante. A aprendizagem da profissão docente, como identificou Fragelli (2000), não acontece somente a partir da formação acadêmica, mas ocorre ao longo de toda a vida do professor, pois as experiências acumuladas, tanto pessoais quanto profissionais, de uma forma ou de outra marcam a prática de sala de aula. Em seu estudo, a autora (FRAGELLI, 2000) verificou que padrões de controle de disciplina pelos professores evidenciados no início de carreira alteram-se ao longo do tempo. Isso quer dizer que mudanças nas concepções e práticas dos professores podem ocorrer ao longo de toda carreira docente, a partir das oportunidades acadêmicas e profissionais de estudar, questionar, refletir, pesquisar, planejar, intervir, ou seja, das oportunidades de buscar sempre a melhoria da prática pedagógica, refletindo e intervindo sobre ela.

Nessa direção, Tardiff (2000) apresenta uma caracterização dos saberes profissionais dos professores. Em primeiro lugar, esclarece que esses saberes são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo. Muito do que os professores sabem sobre questões de ensino provém de sua própria história de vida. Depois, o autor explica que os primeiros anos da docência são decisivos na estruturação da prática profissional. Os saberes dos professores são utilizados e se desenvolvem no âmbito de sua carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.

Em segundo lugar, o autor refere que esses saberes são plurais e heterogêneos. Primeiro, porque provêm de diversas fontes - cultura pessoal, história de vida, cultura escolar, conhecimentos disciplinares da universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos da sua formação profissional, conhecimentos curriculares, o saber ligado à experiência de trabalho, a tradições peculiares ao ofício de professor. Segundo, porque não formam um repertório de conhecimento unificado, mas são ecléticos e sincréticos. Por último, é porque na ação, no trabalho, que os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, competência ou aptidão.

Ocorre que muitos professores, embora tragam consigo esses diferentes saberes e aprendam no dia-a-dia com suas próprias experiências e com as experiências de seus colegas, não têm a oportunidade de dialogar, discutir, teorizar sobre seus problemas, o que os limita na busca de mudanças e transformações para sua prática (ZEICHNER, 1993; MALDANER E SCHNETZLER, 1998; PIMENTA, 2002). Para tanto, é necessário pensar na formação continuada, concebendo-a através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Considerando que são muitos os problemas, dificuldades e impasses com que se deparam os professores no seu cotidiano escolar, acreditamos que é do interior desse contexto que emergem possibilidades de constituição e de transformação da prática docente. Os professores são sempre produtores de conhecimentos e esses mesmos conhecimentos, de alguma forma, precisam ser revertidos em seus próprios benefícios, o que seria possível com o apoio de um professor pesquisador, num trabalho de formação continuada nas escolas (SCHNETZLER, 2002; LUDKE, 2005). Os professores podem ser pesquisadores de seu próprio trabalho, em busca de metas e objetivos a cumprir junto a seus alunos. Se existe um conhecimento tácito impregnado nas ações práticas dos professores, a reflexão só pode ocorrer quando a prática é problematizada.

De acordo com Tardiff (2000), a profissionalização em educação ocorre através da tentativa de renovar e reformular os fundamentos epistemológicos do trabalho do professor. Para o autor, “epistemologia da prática profissional” é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano

para desempenhar todas as suas tarefas. A noção de “saber” é dada em sentido amplo, pois engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Compreender a epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes; entender como os profissionais os incorporam e utilizam em função dos limites e recursos que lhes são possíveis nas atividades de trabalho. Tal perspectiva epistemológica nos possibilita conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Como afirma o autor:

[...] os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministrados nos cursos de formação para o ensino não concebem ou concebem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através de seu trabalho. Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente (TARDIFF, 2000, p. 269).

Portanto, é dentro desses referenciais, pensando a formação continuada de professores dentro das escolas, que podemos buscar novas proposições para problemas desafiadores, como a indisciplina dos alunos. É necessário buscar a integração de conhecimentos teóricos com a ação prática, explicitar os saberes tácitos que a embasam, num contínuo processo de ação-reflexão que precisa ser vivenciado e compartilhado com outros colegas. Dessa forma, a escola passará, gradativamente, a se constituir em ambiente de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e dos docentes. Como salienta Schnetzler (2002, p. 19),

As transformações nas concepções docentes não ocorrem simplesmente pela apresentação de argumentos lógicos e racionais. Os professores precisam vivenciar suas tentativas de inovação, serem incentivados a apresentá-las ao grupo, recebendo retroalimentações de seus colegas e de seu colaborador universitário.

Na verdade, entendendo a indisciplina como um fenômeno relacional envolvido nas concepções e práticas dos professores e na

própria organização da escola, esse comportamento só poderá ser compreendido sob a ótica das relações sociais. A questão da indisciplina do/a aluno/a está atrelada às interações sociais vividas e às relações humanas. Como bem mostra a teoria vygotskiana, os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio, não de forma direta, mas por meio da experiência social, e isso se estende para as experiências e aprendizagens escolares. É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai interiorizando as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico (VIGOTSKI, 1998).

Portanto, compreendemos que a disciplina e a indisciplina representam maneiras de ser de uma pessoa, desenvolvidas na relação dessa pessoa com outras pessoas do seu meio, que trazem as marcas de certos padrões culturais. Esse fenômeno não é um traço inerente ao aluno, mas esse aluno se constitui indisciplinado a partir de suas experiências concretas no grupo cultural ao qual pertence (por exemplo, relações familiares e escolares). Por outro lado, nas suas relações interpessoais, que acontecem cotidianamente na escola e no contexto da prática pedagógica, os professores estão imersos em relações e significações do/no seu fazer pedagógico. Ou seja: também o trabalho docente vai se constituindo a partir dos significados compartilhados ao longo do desenvolvimento da atividade do professor.

A indisciplina é um traço constituído a partir das interações que se estabelecem no espaço social da escola, sendo que intervenções no sentido de conquista de disciplina requerem mudanças nas concepções e práticas dos docentes e, em específico, no projeto pedagógico e nas formas de interação com os alunos. Porém, atuar diante desses vários aspectos relacionados à prática pedagógica requer um contínuo processo coletivo que envolve questionamentos, planejamento, intervenções, avaliação, replanejamento, sempre na forma de ações que se interpenetram mutuamente. No espaço escolar, à luz dos referenciais sobre suas experiências cotidianas, trazidos pelos participantes do grupo, é que o dado será construído, repensado e planejado com vistas a um novo entendimento dessas relações na escola. Paulo Freire, ao discorrer acerca de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, afirma:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele, como

um dado dado, que se conforma à prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é um saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Zeichner (1993) considera que a teoria pessoal de um professor acerca de um determinado procedimento utilizado é tão importante quanto as teorias geradas na universidade. Segundo esse autor, uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. À medida que o professor expõe e examina as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, tem mais condições de se aperceber de suas falhas.

Nesse sentido, Tardiff (2000) destaca a possibilidade de se obterem resultados promissores em um trabalho de parceria dentro das escolas e das salas de aula, desde que algumas tarefas, entre outras, sejam levadas em conta. Uma delas consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, com base no estudo dos saberes profissionais dos professores, na forma como eles os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. Outra tarefa consiste em introduzir, nesse trabalho em parceria, dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes, mas que levem em conta as necessidades dos professores, os seus conhecimentos, os seus modos de simbolização e de ação. Salienta o autor que a relação com os saberes precisa ser problematizada pelos professores de modo a não obscurecer a sua visão, restringir sua capacidade de atenção, e fazer gerar um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

E a temática da indisciplina, inserida nesse processo, deverá conduzir os docentes a repensarem sobre suas próprias práticas cotidianas. Novamente, cabe lembrar que são vários os estudos que alertam para a função da escola na sociedade atual, que tem sido a de reproduzir as diferenças entre classes e reforçar o modo de produção

capitalista por meio de diferentes recursos e procedimentos. Se, como descreveu Pereira (2003) em seu trabalho sobre registros de atos de indisciplina na escola, “Os castigos continuam, mas a forma de castigar mudou; eles deixaram de ser físicos para assumirem formas mais sutis”, entendemos que em diferentes épocas os problemas com indisciplina continuam existindo. Se esses problemas fossem meramente do aluno, a indisciplina seria um fenômeno apenas dos tempos atuais. Ela é antiga na nossa história; já a dificuldade para se lidar com a indisciplina é um problema do presente. Neste caso, por que muitos professores, ainda hoje, vêem nos castigos e punições as únicas formas de controle? Por que, ainda hoje, muitos professores não percebem a importância de “olhar” para o trabalho que desenvolvem? Por que muitos professores não percebem que, em um contexto educativo, vários fatores se entrelaçam e se implicam mutuamente?

Não podemos permitir que a restrita fundamentação teórica de alguns professores e, conseqüentemente, a sua falta de clareza quanto à prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula continuem contribuindo para que não haja mudanças na educação e no ensino. Sabemos que é possível pensar em transformações na escola. A partir de um processo reflexivo e contínuo entre os educadores, podemos encontrar novos caminhos que vão permitir que a indisciplina ceda lugar a um espaço de participação, diálogo e produção do conhecimento, realçando o verdadeiro papel e sentido da escola.

Para finalizar, podemos dizer que se os professores se tornarem conhecedores da epistemologia de sua prática profissional, certos do seu papel e do valor de seu trabalho, na qualidade de profissionais privilegiados da educação, poderão fazer uma leitura diferente não só sobre os problemas difíceis do cotidiano escolar, entre eles a indisciplina, mas também sobre as possíveis estratégias de enfrentamento dessas situações. Fica, com este artigo, a possibilidade de que novas “leituras” sobre a indisciplina possam ser feitas pelos professores. Acreditamos que só através de um trabalho como o que procuramos discorrer brevemente aqui, de parceria entre pesquisadores e professores, é que novos olhares vão se direcionar para o contexto da escola face às situações conflitantes. A partir desse caminho, certamente chegaremos a alcançar uma nova e menos limitada visão, um novo e menos limitado discurso, e novas e menos limitadas condutas diante do fenômeno da indisciplina.

REFERÊNCIAS

- ACHINSTEIN, B.; BARRET, A. (Re) Framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. **Teachers College Records**, Malden, v. 106, n. 4, p. 716-746, 2004.
- ARROYO, M. G. Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em: ABRAMIWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- BENTES, N. O. **Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- BOHN, C.; ROEHRING, A. D.; PRESSLEY, M. The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 104, n. 4, p. 269, mar. 2004.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- FRAGELLI, P. M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEIGER, B. Discipline in K through 8 th grade classrooms. **Education**, Chula Vista, v. 121, n. 2, p. 383-393, 2000.
- LEWIS, R. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, n. 3, p. 307-319, Apr. 2001.
- LOBATO, V. S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à

violência na escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola**: concepções de professores, equipe técnica e alunos de séries iniciais do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2005. p. 27-53.

MALDANER, O. A.; SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. v. 1. p. 195-214.

MARCONI, A. I. **Classe especial para deficiente mental**: objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

MOLL, J. No fio da navalha: o direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar**: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres-MT. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PACE, J. Revisiting classroom authority: theory and ideology meet practice. **Teachers College Record**, Malden, v. 105, n. 8, p. 1559-1585, oct. 2003.

PAPPA, J. S. A **(in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PATTO, M. H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, M. J. M. **Disciplina-disciplinamento**: da vara de marmelo à cadeirinha de pensamento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 16, p. 15-20, nov. 2002.

SZENCZUK, D. P. **(In)disciplina escolar**: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, M. L. M. Os incluídos na escola: o disciplinamento dos processos emancipatórios. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Encaminhado em: 31/08/07

Aceito em: 09/10/07