

O DILEMA DO PROFESSOR. A INDISCIPLINA NA PERSPECTIVA DOS AGENTES EDUCATIVOS

Andréa Maturano Longarezi*

Introdução

A indisciplina tem sido apontada como a principal dificuldade dos professores em início de carreira (Veenman, 1984 apud Marcelo Garcia, 1987) e tem sido considerada obstáculo ao trabalho pedagógico do professor (Longarezi, 2001). O enfrentamento dessa situação depende da maneira pela qual professores, alunos e funcionários entendem a indisciplina na escola. É preciso, portanto, compreender o sentido e o significado da indisciplina para os agentes educativos.

Tomemos inicialmente como alvo de reflexão a disciplina. Entendida como condição fundamental à atuação docente (Dias da Silva, 1997), a disciplina foi, em diferentes momentos, buscada e mantida através da coerção, da repressão e do constrangimento. Essa prática já tem sido questionada há bastante tempo, pois vários estudos vêm revelando a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

As instituições educativas □ entre elas a família e a escola □ interpretaram mal a idéia de se formar um ser livre e independente, perdendo a autoridade quando pensavam superar as relações autoritárias. Em consequência, observa-se hoje crianças que não respeitam os professores, os colegas e os próprios pais. Na criança formou-se o caráter individualista e egocêntrico, diria até narcísico; a idéia de que ela é mais importante, de que a sua vontade e a sua palavra sempre devem prevalecer.

Está posta, portanto, a ambigüidade: autoridade versus autoritarismo. A questão disciplina/indisciplina deve ser pensada sem, com isso, negligenciar ou abrir mão de valores fundamentais para se garantir uma relação de respeito mútuo. Assim, fica evidente a importância de se pensar uma prática educativa que, por um lado, não abra mão do respeito mas que, ao mesmo tempo, não se

firme em relações autoritárias. A família e a escola devem pautar o processo educativo em normas democráticas para a concepção do comportamento disciplinado, uma vez que a sociedade na qual estamos inseridos anuncia que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

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

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

Em outra dimensão, coloca-se a preocupação de que o professor, quando não leva em conta o “momento psicológico” do aluno na construção da moralidade (necessariamente diferente do dele, educador), perde a possibilidade de compreender a sua própria ação no processo educativo. Nessa perspectiva, o alcance da liberdade, enquanto conquista coletiva (aqui envolvendo os professores, membros da equipe técnica e alunos), passaria pela sua conquista no campo individual que, no caso do aluno, implica numa construção cujas etapas são interdependentes e seqüenciais (Piaget, 1996).

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

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

*Mestre em Educação pela UFSCar. Doutora em Educação Escolar pela UNESP – Araraquara. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

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

Mapeando o campo da pesquisa: o referencial teórico e o método

O referencial teórico

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

Contudo, a preocupação foi a de estar, por um lado, compreendendo a indisciplina no campo que pode ser considerado mais individual e, por outro, compreendendo-a, também, no campo genericamente denominado de social, quando o que se busca apreender não é apenas o indivíduo, mas o indivíduo num contexto histórico e cultural.

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

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

Como o trabalho caminhou, então, para apreender o(s) sentido(s) atribuído(s) a essa problemática pelos principais agentes educativos, as informações coletadas, relacionadas muito mais aos valores e às normas, ou

seja, ao campo da ética e da moral, revelaram a necessidade de se buscar subsídios teóricos que permitissem concentrar os esforços deste estudo, especialmente na crise ética e moral pela qual a sociedade vem passando. Embora esse seja um aspecto, antes de tudo, regido pelo contexto social, refletisse no cotidiano a partir de ações expressas por valores morais determinados pela formação e pelo desenvolvimento do juízo moral de cada um. Por essa razão, a análise da formação e do desenvolvimento moral do indivíduo passou a conduzir o estudo. Feita essa opção, a temática da indisciplina foi, então, abordada considerando prioritariamente os condicionantes morais na formação e na atuação do indivíduo, a partir das análises feitas por Jean Piaget (1994) em trabalhos cujo enfoque era o desenvolvimento da moralidade.

O método

Abordagem metodológica

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

Entretanto, foi necessário buscar recursos metodológicos que possibilitassem desenvolver um estudo de processos particulares, representando as interpretações de diferentes grupos ou indivíduos sobre uma mesma situação, recortando a realidade e aprofundando-se na compreensão de uma parte dela (Zero, 1992, p.3). Por essa razão, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, tomando-se como referência o fato desta ser uma abordagem sistemática direcionada para o estudo de uma instância específica da realidade.

Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública, situada entre o centro e a periferia da cidade de Araraquara/SP, indicada pela Delegacia de Ensino como uma escola que lidava freqüentemente com situações de indisciplina. A partir de conversas com a coordenadora e com a diretora dessa escola, foi possível selecionar uma classe de 6ª série que, na avaliação do corpo técnico-administrativo e do corpo docente, apresentava problemas de indisciplina.

A pesquisa envolveu, então, cerca de 30 alunos (todos os que freqüentavam essa classe), 8 professores (todos os responsáveis por essa turma de alunos¹) e 5 membros do corpo técnico-administrativo: a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e 3 inspetores de alunos que trabalhavam no período em que esses alunos estudavam.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

A investigação contemplou três frentes de coleta de dados: observação em sala de aula, realização de entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários. A partir desses dados e considerando o objetivo principal do estudo (o de apreender as concepções de indisciplina dos agentes educativos), julgou-se necessária uma análise que permitisse expor claramente as concepções identificadas a partir do discurso direto dos três grupos de sujeitos. Por essa razão, procedeu-se a uma análise êmica, já que parecia inapropriado, neste caso, estabelecer categorias prévias de análise, o que poderia comprometer um diagnóstico a respeito das verdadeiras concepções dos professores, dos membros da equipe técnica e dos alunos.

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. A análise quantitativa deu-se a partir da organização e da leitura estatística das categorias analíticas procurando evidenciar, numérica ou percentualmente, os aspectos mais considerados por cada grupo de sujeitos (professores, alunos ou membros da equipe técnica). A análise qualitativa, que focaliza principalmente as concepções sobre indisciplina, foi concretizada considerando cada critério de julgamento utilizado pelos três grupos, o que possibilitou o diagnóstico dos sentidos atribuídos para a indisciplina, evidenciando, então, as principais dimensões desse fenômeno nas concepções dos agentes educativos. Para isso, partindo da perspectiva aqui anunciada – a da moralidade, segundo os estudos realizados por Jean Piaget –, foi analisado cada argumento apresentado pelos grupos de sujeitos da pesquisa, por meio das categorias de análise evidenciadas no discurso desses três grupos, quando da avaliação dos comportamentos julgados como indisciplinados ou não.

Principais resultados

A questão da indisciplina e da moralidade na bibliografia educacional

A indisciplina, assim como outros fenômenos da natureza humana, objetos

1. Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Artística e Educação Física.

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

Foram realizados, portanto, vários estudos sobre indisciplina (França, 1996; Passos, 1996; Guirado, 1996; Afonso, 1988, 1989a, 1989b; Magalhães 1992, 1996; Melo 1993; Guimarães, 1996; Aquino, 1996; Teixeira, 1995; Veiga, 1988, 1992, 1995; Pinto 1987, 1995; Domingues, 1992, 1995; Rego, 1996; entre outros). Contudo, são poucos os que relacionam a indisciplina ao desenvolvimento moral (Lepre, 1999). Numa leitura piagetiana, pode-se citar alguns autores (Araújo, 1996a, 1996b; Menin, 1996; De La Taille, 1992, 1996; entre outros) que tratam o tema sob o prisma da moralidade, situando a indisciplina como decorrência do enfraquecimento do processo de desenvolvimento da moral.

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

Araújo (1996b), fundamentando-se nos trabalhos de Piaget, relaciona indisciplina em sala de aula e moralidade infantil. Parte das noções dessas duas morais e diz que a indisciplina pode ser uma forma de contestação à autoridade se as regras forem impostas coercitivamente e não fundadas em princípios democráticos. Porém, faz um alerta. Contesta tanto as relações autoritárias, quanto as permissivas. Para ele, a primeira, presa a heteronomia, não conduz à construção da moral autônoma e a segunda reforça os estados de anomia na medida em que se ignora as normas, as leis, as regras sociais, enfim, se ignora a necessidade do respeito pelo outro. Nesse sentido, conclui-se que deve haver regras a serem cumpridas pelos sujeitos. Entretanto, os princípios subjacentes a essas regras devem ter "...como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como a construção de relações que auxiliem esse sujeito a 'obrigar a consciência' a agir com base no respeito a esses princípios, e não por obediência" (Araújo, 1996b, p.114).

Menin (1996) constata, em seus estudos, que a escola constrói muito mais uma moral heterônoma do que uma moral autônoma. Práticas comuns já incorporadas por professores, como proibir a troca entre os alunos (privilegiando atividades individuais), trabalhar a "moral" como uma disciplina à parte, manter

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

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

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

O autor apresenta quatro momentos no processo de construção da personalidade moral. O primeiro consiste no duplo processo de adaptação: adaptação à sociedade e a si mesmo. É nesse momento que ocorrem, por um lado, a aquisição de valores sociais básicos e necessários para a convivência e, por outro, o reconhecimento dos desejos, das necessidades e dos pontos de vista que são pessoalmente valorizados. Por essa razão, a construção da

personalidade moral não se pauta exclusivamente nem nas normas sociais e nem nas preferências individuais. O segundo momento é marcado pela transmissão dos valores, dos elementos culturais que, embora não estejam enraizados na sociedade, são considerados desejáveis: valores como os de liberdade, de igualdade e de solidariedade. O terceiro refere-se à formação da consciência moral autônoma de cada um. Trata-se da “formação daquelas capacidades pessoais de julgamento, compreensão ou auto-regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas que perpassam a vida das pessoas e dos grupos” (p.75). O quarto e último momento é o da “construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores” (p.75). Nesse momento, se lida com a multiplicidade de opções morais que surtem em cada um, na busca de uma forma de vida satisfatória.

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

A questão da indisciplina na escola

Os professores, os membros da equipe técnica e os alunos da escola, quando analisaram os comportamentos dos alunos na escola, classificando-os como sendo indisciplinados ou não, levantaram uma série de justificativas que possibilitaram compreender os critérios que são considerados quando da análise da indisciplina. Assim, os resultados levaram ao levantamento de sete aspectos presentes na avaliação do comportamento indisciplinado: 1) obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola; 2) traços do comportamento moral do aluno; 3) ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos; 4) traços da personalidade e/ou de caráter desviante; 5) expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno; 6) respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente; e 7) respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento.

A apreensão dos sentidos contidos em cada um desses argumentos permite compreender melhor os aspectos relacionados ao significado da

indisciplina para esses agentes educativos, indicando as dimensões consideradas mais relevantes na avaliação das manifestações transgressivas dos alunos na escola. Assim, que sejam observadas as peculiaridades de cada um desses argumentos.

Obstáculos ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola: é quando a indisciplina é associada a comportamentos que atrapalham o andamento da aula ou o funcionamento da escola, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. O critério adotado não é o comportamento em si mesmo, mas o seu efeito sobre o andamento da aula ou no funcionamento da escola. A indisciplina, nesse caso, aparece como elemento desarticulador do processo de ensino-aprendizagem. Implica, de acordo com os depoimentos, na perda do conhecimento.

Traços do comportamento moral do aluno: a indisciplina, sob esse aspecto, foi considerada a partir de critérios que focalizam o comportamento moral do aluno envolvendo a responsabilidade, a maturidade, o respeito, o caráter, a capacidade de assumir as próprias falhas etc. A ausência desses traços foi apontada pelos agentes educativos como característica dos comportamentos indisciplinados. Sob esse prisma, foram avaliados apenas os comportamentos percebidos como indisciplinados, uma vez que os comportamentos com conotação moral, mas julgados como não-indisciplinados, foram avaliados como manifestação de traços de personalidade e não como indisciplina. Aqui o domínio de valores morais é o indicador da disciplina. Assim, a indisciplina revela o enfraquecimento do processo de desenvolvimento da moral justamente porque é definida a partir da ausência ou do desrespeito aos padrões morais relacionados ao respeito que se deve ter ao outro.

Ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos: o aspecto mais geral do domínio de padrões morais focado na visão de indisciplina enquanto manifestação de traço do comportamento moral do aluno, em seu sentido mais prático, traduz-se na concepção de indisciplina sob um outro enfoque: enquanto ausência ou desobediência a regras e/ou a limites estabelecidos. Sob este prisma, a ênfase foi dada ao domínio de regras e à aceitação de limites como caracterizadores do comportamento não-indisciplinado: cumprir o papel, apresentar comportamento condizente com a situação (local, hora etc.), respeitar a integridade física do outro ou do ambiente, não apresentar comportamento agressivo e violento etc. Aqui, a indisciplina está associada à ausência de valores de natureza ética, à não aceitação de regras, à manutenção ou não da ordem e dos limites estabelecidos.

Traços de personalidade e/ou de caráter desviante: numa tentativa de psicologizar o problema da indisciplina, foram empregados pelos agentes educativos, em especial pelos professores, argumentos que atribuem a ocorrência

de comportamentos transgressivos não à indisciplina, mas a desvios de personalidade ou falhas de caráter. Embora esses comportamentos possam atrapalhar a aula, eles não foram julgados como indisciplina, foram avaliados como traços permanentes da personalidade ou do caráter do aluno, o que remete a sua compreensão e o seu tratamento mais para o campo da Psicologia da Personalidade, relacionando-os à ausência de padrões morais enquanto traço da personalidade do aluno, indicando algo cristalizado e inerente à sua identidade.

Expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno: em outro sentido, a indisciplina foi avaliada a partir de critérios que consideram transgressões à ordem (grito, conversa etc.) como manifestação de hábitos, direitos, necessidades e/ou dificuldades dos alunos. Aqui a referência não é o caráter desviante do comportamento, mas ainda são utilizadas variáveis psicológicas como critério para a categorização ou não do comportamento como indicador da indisciplina: motivação (necessidades e interesses), direitos, dificuldades, hábitos etc., naturalizando a transgressão. A indisciplina aparece, então, também como uma questão individual, que depende de cada um, da vontade e do bem-estar pessoal. A ênfase é colocada na liberdade individual de decidir sobre o “certo ou errado”, ficando em segundo plano as necessidades e/ou os direitos do outro (que foram enfatizados nos critérios de julgamento apresentados anteriormente). Sob esse prisma, observa-se que a concepção de indisciplina assume um caráter egocêntrico e infantil, pois a criança age por si e para si e vê isso como um direito próprio, não havendo, ainda, uma preocupação com o outro, com o social. Portanto, seus comportamentos não são julgados por eles, os alunos, como transgressivos, mas como um direito a certas ações (direito esse postulado por eles mesmos e não conquistado numa relação de cooperação), numa manifestação de imaturidade quanto ao desenvolvimento da moralidade.

Respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente: foram diagnosticados, ainda, argumentos que não consideram os comportamentos transgressivos como comportamentos indisciplinados, mas sim como reações a agressões ou omissões do outro (do professor, do técnico, de outro aluno ou do ambiente), em geral revelados pelos alunos. Nesse caso, aparece também a noção de direito a... Todavia, o direito que o aluno delega a si mesmo é o de agir conforme agem consigo. A regra aqui não é social, é individual. Centra-se na utilização individual dos exemplos recebidos (Piaget, 1994). Por isso, justifica-se a ação pela reação ao comportamento que lhe serve de exemplo (exemplos que lhes são fornecidos para imitação). Essa é também uma característica do egocentrismo diagnosticada por Piaget (1994).

Respostas às circunstâncias e/ou às pessoas, remetendo a elas o critério de julgamento: a indisciplina, nessa perspectiva, é situacional. Quer dizer: ela pode ser um direito, uma dificuldade. Pode também ser ausência de

regras e limites ou, ainda, falta de respeito. A avaliação depende ou das circunstâncias nas quais o comportamento foi manifesto ou das pessoas envolvidas na situação de transgressão. Nesse sentido, a indisciplina não é apenas de difícil abordagem, conforme alguns autores anunciam (Aquino, 1996, entre outros), mas é também difícil de ser definida, pois o comportamento não pode ser avaliado isoladamente, e sim no contexto de sua ocorrência. A concepção de indisciplina depende da situação em que ela ocorre, o que remete o sentido desse conceito às circunstâncias que originam a transgressão.

Os sentidos da indisciplina na escola

A análise desses argumentos empregados pelos professores, pelos membros da equipe técnica e pelos alunos permitiu a identificação de três grandes dimensões que a indisciplina assume na escola, indicando, então, os sentidos que são a ela atribuídos pelos principais agentes educativos.

Em primeiro lugar, identificou-se uma dimensão **PEDAGÓGICA OU TÉCNICO-PEDAGÓGICA**, quando esses agentes educativos caracterizaram a indisciplina como obstáculo ao trabalho do professor. Isso fica evidente quando as transgressões são avaliadas considerando-as obstáculo ao desenvolvimento da aula ou ao funcionamento da escola.

A segunda dimensão considera tanto os aspectos relacionados às regras quanto aqueles relacionados às normas, enfatizando, portanto, questões de natureza **ÉTICA e MORAL**. A primeira vertente dessa dimensão, a **ÉTICA**, relaciona a indisciplina à falta de educação e à ausência de limites no cumprimento de regras sociais. Ética, aqui, está sendo empregada no sentido **valorativo**: é o domínio de regras e limites, o critério na avaliação do comportamento como indisciplinado ou não. Já a segunda vertente dessa dimensão, a **MORAL**, destaca as falhas no desenvolvimento moral ou da personalidade² relacionadas mais a uma esfera **normativa**. A referência, neste caso, é o significado moral do comportamento enquanto indicador de características, atitudes morais, presentes ou não nos comportamentos avaliados, remetendo a caracterização da indisciplina a traços de personalidade e motivação do aluno. Fica evidenciado, assim, que a indisciplina, neste caso, está relacionada à ausência ou desobediência a normas que correspondem à aceitação e à incorporação de padrões morais à personalidade dos educandos, portanto, normas permanentes nos indivíduos.

Na terceira e última dimensão identificada, a **INDIVIDUALISTA OU EGOCÊNTRICA**, a referência é o “eu”, o “ser” individual. Consideram-se,

2. Incluindo, em especial, dois tipos de argumentos empregados: os traços do comportamento moral do aluno e os traços de personalidade ou de caráter desviante.

nessa avaliação, atitudes que são tomadas como reações a agressões ou omissões do ambiente ou do outro, manifestações de direitos, necessidades, dificuldades ou hábitos dos alunos, remetendo o critério de julgamento também para o ambiente desencadeador do comportamento avaliado, tomando sempre como referência a própria pessoa. Nesta dimensão, a referência não é o caráter pedagógico, ético ou moral do comportamento, mas são utilizadas variáveis psicológicas e contextuais como critério para a categorização ou não da indisciplina³. Embora a indisciplina apareça aqui também como circunstancial, dependendo das circunstâncias e das pessoas, a ênfase é colocada na liberdade individual de decidir sobre o “certo ou errado”, ficando em segundo plano as necessidades e/ou direitos do outro (que são enfatizados nas perspectivas anteriores).

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

Pode-se dizer, portanto, que são, principalmente, três os sentidos da indisciplina na escola. Ela assume um sentido pedagógico quando os comportamentos “indisciplinados” são avaliados tomando-se como referência as condições de realização do trabalho pedagógico ou do funcionamento da escola como um todo. Ela assume um sentido ético e moral quando as avaliações

3. Que foram apresentadas através de três tipos de argumentos: expressão de hábito, direito, necessidade e/ou dificuldade do aluno; respostas ao comportamento do outro e/ou ao ambiente; e respostas às circunstâncias e/ou às pessoas.

tomam como referência o domínio e a aceitação de regras e limites pelos alunos e, ainda, a presença e/ou ausência de padrões morais normatizadores da ação humana nos comportamentos em avaliação. Por fim, a indisciplina tem um sentido individualista e egocêntrico quando os direitos e as necessidades individuais são colocados acima dos direitos e das necessidades sociais, quando os comportamentos são avaliados de maneira a naturalizá-los enquanto manifestação necessária ao sujeito, quer como condição de bem-estar psíquico, quer como condição de bem-estar social.

Algumas considerações

No cotidiano da escola, ambiente em que a violência cresce cada vez mais, sempre ocorreram, pelo menos na visão dos educadores, atos indisciplinados. A indisciplina não é, portanto, “privilegio” da modernidade. Contudo, o que parece novo é a maneira como ela se configura na atualidade e, em decorrência dessa mudança, a dificuldade de defini-la, compreendê-la e trabalhar com ela. Em outros tempos, a ação indisciplinada estava muito mais relacionada às transgressões ativas (como conversar e andar) e, às vezes, às transgressões passivas ou de fuga (como não desenvolver os trabalhos escolares). Hoje, conforme este estudo pôde verificar, as manifestações são bem mais agressivas: são, também, transgressões envolvendo valores éticos (como mentir e roubar); transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (como sujar e/ou quebrar a sala de aula e a escola); e transgressões envolvendo violência oral ou corporal (como ameaçar, agredir ou matar). Nesse sentido, o conceito de indisciplina abrange outras dimensões, incluindo manifestações violentas.

Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999), a violência, uma das faces da indisciplina, talvez a que mais assuste os pais e os agentes educativos, envolve especificamente duas dimensões: uma estrutural e outra cultural. A primeira estaria ligada à assimetria das relações de poder entre Estado e sociedade e a segunda, ao enraizamento de um individualismo sem compromissos éticos. É claro que, sendo a violência uma das faces da indisciplina, é preciso reconhecer, na conceituação da indisciplina, essas duas dimensões.

Entretanto, os resultados desta pesquisa mostraram que, para os agentes educativos, a indisciplina assume três diferentes sentidos: um sentido pedagógico, um sentido ético e moral e um sentido individualista ou egocêntrico. Contudo, este estudo pôde constatar que o aspecto mais freqüente na compreensão da indisciplina é aquele relacionado à perspectiva ética e moral. É essa dimensão que permite melhor compreender a indisciplina na escola. Essa perspectiva está presente de forma contundente nos discursos dos agentes educativos e

sugere, portanto, que o problema maior da indisciplina reside no desrespeito às regras sociais e na ausência de domínio de normas morais no desenvolvimento do juízo moral.

Referências bibliográficas:

AFONSO, Almerindo J. Insucesso, socialização e comportamentos divergentes. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n.2, 1988.

_____. **O processo disciplinar como meio de controle social na sala de aula**: relatório das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Braga: Universidade do Minho, 1989a.

_____. Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v.4, n.1, 1989.

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v.134, n.248, 1996.

CANDAU, Vera M.; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DE LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. in: LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G.F. **Passagem sem rito: as 5as. séries e seus professores**. Campinas: Papyrus, 1997.

DOMINGUES, Ivo. O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. **Revista Portuguesa de Educação**, v.5, n.3, 1992.

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

FRANÇA, Sonia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. In: **Nuances**, Presidente Prudente, v.5, 1999.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Os Sentidos da Indisciplina na Escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MAGALHÃES, Olga. **Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Lisboa, 1992.

MAGALHÃES, Olga. Indisciplina, poder dos alunos? **Noesis**, n.37, 1996.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Ceac, 1987.

MELO, Luis de. O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola. In: TEIXEIRA, Manuela (Ed.). **Poder nas organizações**. Porto: ISET, 1993.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

PINTO, Conceição Alves. **Representações de alunos e professores sobre indisciplina: comportamentos, causas e conseqüências – análise preliminar dos resultados**. Lisboa: Polic, 1987.

PINTO, Conceição Alves. **Sociologia da escola**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

PUIG ROVIRA, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

REGO, Teresa Cristina r. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

VEIGA, Feliciano H. Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. **Cadernos de Consulta Psicológica**, v.4, 1988.

VEIGA, Feliciano H. Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. **Revista da Educação**, Lisboa, v.1, n.2, 1992.

VEIGA, Feliciano H. **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. Lisboa: Fim de Século Edições, 1995.

ZERO, Leilah Bormann et al. Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. **Inovações**. Brasília, 1992.

Resumo:

O presente texto consiste no relatório da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, em nível de doutorado. Neste relatório, são apresentados os procedimentos metodológicos e o referencial teórico adotados para o desenvolvimento do trabalho, os principais resultados da pesquisa e a discussão sobre o tema proposto: os sentidos da indisciplina na escola para os agentes educativos.

Palavras-chave:

Indisciplina, Avaliação, Concepções de Professores, Equipe Técnica e Alunos.