

2001

5
DH
GROS.1

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
NA ÁREA DE
PSICOLOGIA EDUCACIONAL
DO
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA


Liliane Reis Gross

Representações sociais dos professores de
5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental sobre a
indisciplina na sala de aula

ORIENTADOR : José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

50

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 14384
Data: 14/10/2003

Tel.: 21 831 17 50 • bibispa@ispa.pt

AGRADEÇO

A meu Orientador, Prof. José Morgado,

pela paciência, disponibilidade e eficiência para orientar meu trabalho;

Aos professores do ISPA,

por seus valiosos ensinamentos, os quais me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional;

A meus pais, Leonidas e Joyce Reis,

pelo incentivo para a realização do Curso de Mestrado;

A meu esposo, Paulo Cesar Gross,

pelo apoio e incentivo em todos os momentos, proporcionando-me tranquilidade para a

conclusão deste trabalho.

ÍNDICE

RESUMO	5
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	9
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
<i>As Representações Sociais.....</i>	<i>11</i>
Origens e Conceito de Representações Sociais	11
A Formação das Representações Sociais.....	19
O Estudo das Representações Sociais.....	24
Representações Sociais no Campo Educativo	27
O Estudo da Interação Educativa.....	28
<i>A Indisciplina.....</i>	<i>30</i>
Conceituando Disciplina e Indisciplina	30
Manifestações da Indisciplina na Escola	38
Causas da Indisciplina.....	44
Gestão da Indisciplina na Escola	49
PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	60

METODOLOGIA.....	62
<i>População e Amostra.....</i>	<i>62</i>
<i>Instrumentos e Procedimentos.....</i>	<i>68</i>
Instrumentos.....	68
Procedimentos.....	76
RESULTADOS	81
<i>Apresentação dos Resultados do Questionário : Análise e Discussão.....</i>	<i>81</i>
<i>Apresentação dos Resultados das Entrevistas : Análise e Discussão</i>	<i>96</i>
SÍNTESE CONCLUSIVA.....	103
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>110</i>
<i>Anexo A.....</i>	<i>118</i>
<i>Anexo B.....</i>	<i>121</i>
<i>Anexo C.....</i>	<i>126</i>

RESUMO

O interesse pelo estudo da indisciplina na sala de aula surgiu a partir do desempenho de atividades profissionais como Psicóloga Escolar em escolas da cidade de Porto Alegre, no sul do Brasil, onde verificou-se a dificuldade de os professores lidarem com as situações de conflito na relação pedagógica.

Sendo assim, realizamos um estudo exploratório, com a finalidade de compreender as representações dos professores sobre a indisciplina em sala de aula.

A amostra de nosso estudo é composta por 71 professores que lecionam para a 5ª e/ou 6ª série do Ensino Fundamental, sendo o sexo e o tempo de experiência profissional dos mesmos considerados como variáveis independentes.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário, construído para esta finalidade e aplicado à amostra, bem como entrevistas aprofundadas, realizadas após o questionário, com uma sub-amostra de 8 sujeitos.

Para que se procedesse a análise das representações das respostas dos sujeitos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para as entrevistas e tratamento estatístico para o questionário.

Verificou-se que não existe diferença significativa entre as representações dos professores, considerando as variáveis sexo e tempo de experiência profissional.

Em relação aos aspectos que melhor definem a indisciplina, foram enfatizados os aspectos centrados na conduta do aluno, tais como a falta de limites, a não adequação às normas e falta de respeito com o professor e colegas.

As situações de indisciplina consideradas mais frequentes em sala de aula foram as conversas colaterais durante a aula, brincar durante a aula e não realização das tarefas propostas.

Por fim, as principais causas da indisciplina apontadas foram as centradas na escola (turmas grandes) e na família (pais ausentes). Com menor intensidade foram também citadas as causas centradas no aluno e no professor.

ABSTRACT

The interest for the study of lack of discipline in the classroom has arisen from my professional activities performance as a school psychologist in Porto Alegre's and South of Brazil's schools, where it was verified the difficulty teachers have to deal with conflicting situations in the pedagogical relation.

So, we performed an investigative study, in order that we could understand the teachers representations about indiscipline in the classroom.

The sample of our study is composed by seventy-one teachers who teach in fifth grade and/or sixth grade of Elementary School, having gender and their professional experience time as independent variables.

It was used an inquiry for data collecting that was designed for this purpose and applied to the sample, and after this an interview was carried out to get sub samples of eight subjects.

To the analysis of the subjects answers representations, it was used a content analysis technique and a statistics data for the inquiry.

We verified that there is no meaningful difference between the teachers representations and gender and professional experience time variables.

Brazil's schools, where it was verified the difficulty teachers have to deal with conflicting situations in the pedagogical relation.

So, we performed an investigative study, in order that we could understand the teachers representations about indiscipline in the classroom.

The sample of our study is composed by seventy-one teachers who teach in fifth grade and/or sixth grade of Elementary School, having gender and their professional experience time as independent variables.

It was used an inquiry for data collecting that was designed for this purpose and applied to the sample, and after this an interview was carried out to get sub samples of eight subjects.

To the analysis of the subjects answers representations, it was used a content analysis technique and a statistics data for the inquiry.

We verified that there is no meaningful difference between the teachers representations and gender and professional experience time variables.

We emphasized the aspects focused on the student behavior as : limits' lack, no attention to norms and lack of respect to teachers and classmates relating to aspects that better define indiscipline.

Indiscipline situations more often considered in the classroom were chats between students, distractions and not carrying out the proposed tasks.

INTRODUÇÃO

A indisciplina é um fenômeno bastante complexo, que encontra-se presente no contexto educacional dos mais diversos países.

Tendo em vista a relevância desta temática, diversos pesquisadores têm buscado compreendê-la nos últimos anos. Apesar disso, observa-se que é um assunto ainda superficialmente debatido no meio educacional.

Vasconcellos (1998) assinala que os educadores brasileiros, bem como os de diversos outros países, têm enfrentado sérios desafios em relação à indisciplina em sala de aula.

Carita & Fernandes (1997) também explicitam a complexidade do fenômeno da indisciplina, afirmando que, nos últimos anos, é um dos pólos das preocupações dos professores.

O presente trabalho, realizado sob a orientação do Professor José Morgado, procura conhecer as representações dos professores sobre a indisciplina na sala de aula.

Assim como em vários outros trabalhos realizados, com o objetivo de estudar fenômenos presentes no contexto educativo, utilizamos a teoria das representações sociais como referência.

Realizamos um estudo exploratório, visando compreender o conteúdo das representações dos professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental sobre a indisciplina na

sala de aula, comparando as variáveis relativas ao sexo e tempo de experiência profissional dos mesmos.

Esperamos, com a realização deste trabalho, contribuir com o entendimento da indisciplina na escola, o que acredita-se que poderá favorecer o desenvolvimento de um clima mais favorável às relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, à aprendizagem.

O trabalho a seguir apresentado está dividido em cinco capítulos. No primeiro encontra-se o enquadramento teórico, abordando a teoria das representações sociais e a indisciplina na escola. No capítulo dois apresentamos a problemática e questões de investigação. A seguir, nos capítulos três e quatro, respectivamente, descrevemos a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Por fim, no capítulo cinco, apresentamos a síntese conclusiva, seguindo-se as referências bibliográficas e anexos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As Representações Sociais

Origens e Conceito de Representações Sociais

A teoria das representações sociais é uma forma sociológica da Psicologia Social, que difere das formas psicológicas da Psicologia Social Americana.

A noção de representação social foi introduzida por Serge Moscovici, na Europa, em 1961, em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, em que aborda a forma como diferentes grupos sociais se apropriam de um conceito, ou seja, como o "homem comum" consome, transforma e utiliza uma teoria científica. Nesta investigação colheu amostragens das opiniões, atitudes e conhecimento das pessoas sobre a psicanálise, através de questionário e da análise de conteúdo da imprensa.

Desta forma, percebe-se que as proposições teóricas de Moscovici sobre as representações sociais procuram integrar diversas dimensões sociais, como: linguagem, relações interpessoais, valores e motivações.

Siqueira (1993/94) coloca que, para Moscovici, o homem é um ser pensante "e, como tal, formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele

representadas". (1993/94, p.128) Com esta concepção acerca do homem é que Moscovici delinea sua visão do social, ou seja, uma "coletividade pensante".

Robert Farr (1994), o principal divulgador da perspectiva renovadora de Moscovici na comunidade científica de língua inglesa, refere que ele não desenvolveu sua teoria num vazio cultural, na medida em que apoiou-se nos fundadores das ciências sociais na França, em especial em Durkheim. Isto porque Moscovici retomou o conceito de representação coletiva proposto por Durkheim, sociólogo francês, no final do século passado.

Durkheim, em seus estudos sobre o suicídio, constatou que nem as motivações, nem os comportamentos podem ser reduzidos ao âmbito individual, já que derivam de uma dinâmica coletiva. Em seus textos preocupou-se em justificar a especificidade e a autonomia dos fenômenos sociológicos.

Vala (1997) entende que, para Durkheim, as representações coletivas "são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servem a coesão social e constituem fenômenos tão diversos como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum" (1997, p. 368).

De acordo com Mazzotti (1994), Moscovici mostrou que o conceito de representação coletiva referia-se a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento.

Além disso, segundo a autora, a concepção de representação coletiva era bastante estática e, portanto, "não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se

caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações” (Mazzotti, 1994, p.62).

Farr (1994) concorda com a autora referida anteriormente, pois afirma que Moscovici julgou mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. Isto porque ele acreditava que as representações coletivas de Durkheim eram um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas.

De acordo com Sá (1996), Moscovici não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudo.

Siqueira (1993/94) enfatiza que as proposições de Moscovici sobre as representações sociais abriram novas perspectivas em Psicologia Social, pois suas formulações tinham o firme propósito de ressaltar os processos cognitivos coletivos e não os individuais, "identificando as dimensões transcendentais que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios, de uma coletividade, no estabelecimento de comunicação e integração interpessoais". (1993/94, p. 129)

Carita (1992) coloca que Moscovici também enfatizou as contribuições de Levy-Bruhl, Piaget e Freud na história do conceito de representação social.

Levy-Bruhl interessava-se pela dinâmica da própria representação, o que o conduziu a verificar que cada tipo de sociedade, com suas respectivas instituições e práticas, gera um universo de representações que só podem ser compreendidas se inseridas neste contexto. Piaget (1972), citado por Moscovici (1989), explorou, em seus estudos, as concepções das

crianças em diversos domínios da representação e do julgamento moral. A partir da caracterização da forma como as crianças apreendem o real, como o representam e de como se processa essa elaboração, contribuiu, de forma significativa, para a análise da representação em termos psíquicos. Por fim, Freud, em seus estudos sobre as teorias sexuais, atribuiu uma especial importância ao processo de interiorização, ou seja, à forma como o indivíduo interioriza as vivências sociais. Mostrou que as representações passam de uma concepção coletiva consciente para a interiorização a nível inconsciente.

Jovchelovitch (1994) refere que a teoria das representações sociais nasceu e cresceu sendo alvo de interrogações e questionamento, sendo que ainda hoje existem contradições e dilemas que precisam ser respondidos. Segundo ela, a principal contradição talvez seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói.

Diz a autora:

Se de um lado sofremos os equívocos de uma compreensão demasiado individualizante, psicologicista no seus parâmetros de compreensão da subjetividade, por outro, muitas vezes as tentativas de introduzir conceitos à psicologia social sucumbiram à tentação maniqueísta do universo. Assim, ou ficávamos no indivíduo fechado no âmbito de um Eu abstraído do mundo que o constitui, ou tratávamos a sociedade e a história como abstração. Uma sociedade sem sujeitos ou sujeitos sem uma história social são parte de problemas que todos nós conhecemos muito bem - e recuperar essa conexão é uma das tarefas cruciais que temos pela frente. (Jovchelovitch, 1994, p.63)

Vala (1997) levanta o questionamento a respeito de: "em que sentido se fala em representação social?". Refere, logo a seguir, que podemos utilizar diversos critérios, tais

como: quantitativo, genético e de funcionalidade. Se utilizarmos um critério quantitativo, poderemos dizer que uma representação é social sempre que for compartilhada por um conjunto de indivíduos. Utilizando um critério genético, classificaremos uma representação como social no sentido em que é coletivamente produzida; "as representações sociais são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e estratégias". (1997, p. 357) Por fim, utilizando o critério da funcionalidade, pode-se dizer que as representações sociais são teorias sociais práticas.

Conforme assinala o autor, o conceito de representação social é ainda hoje um conceito minoritário, apesar de que é " na década de 80 que o conceito de representação social adquire alguma fluidez na língua científica universal, o Inglês, o que lhe permite alguma respeitabilidade" (Vala, 1993-a, p.368).

Vala coloca que as representações são sociais, porque:

emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunidade social; e porque refletem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para sua produção (1986, p.20).

Em sua publicação de 1997, Vala afirma que a ideia de representação social nos remete a um fenómeno psicossocial bastante complexo, o que torna difícil a elaboração de um conceito que o delimite e, ao mesmo tempo, que não restrinja sua multidimensionalidade.

Sá (1996) compatilha com esta idéia trazida por Vala, ao colocar que a conceituação formal de representações sociais é bastante difícil, devido à complexidade da noção de representações. Além disso, ao dar-se uma definição, corre-se o risco de reduzir seu alcance conceitual.

Diz ele que o termo representações sociais pode designar tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba, assim como a teoria construída para explicá-las.

De acordo com o autor, até mesmo Moscovici mostrou-se resistente em apresentar uma definição precisa das representações sociais, fazendo muitos comentários sobre o tema, mas não exatamente definições. De qualquer forma, foi a partir de Moscovici que iniciou-se uma sistematização teórica do assunto.

Para Moscovici (1978), a representação social trata-se de um conjunto de conceitos, explicações e proposições que se originam na vida diária, através das comunicações interindividuais. O referido autor, citado por Vala (1993 - a), diz ainda que as representações sociais "são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum." (Moscovici, 1981, p.181)

Para Minayo (1994), "representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a." (1994, p.89)

Guareschi (1996) refere que as representações sociais possuem um conceito dinâmico e explicativo da realidade social, física e cultural. Possuem, também, uma dimensão histórica e transformadora; é uma realidade presente nos objetos e nos sujeitos; um conceito relacional e, por isso, social.

Harré (1984), citado por Guareschi (1993), coloca que a representação social é uma atividade mental, pela qual o sujeito constitui uma imagem, idéia, pensamento ou conceito do objeto.

Segundo Wagner (1994), o conceito de representação social é multi-facetado e, em função disso, torna-se um conceito versátil:

De um lado, a representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades (p.149).

Lane (1986; 1984), citada por Guareschi (1993), afirma que a representação é aquilo que nos permite explicar o mundo que nos cerca. Ela decorre da nossa convivência e implica ação, experiência e conhecimento de um objeto ou situação e os significados que atribuímos a estes.

Jodelet (1989-a), citada por Sá (1996), conceitua as representações sociais de uma forma concisa, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção social.” (1989-a, p. 86)

Mazzotti (1994) cita outro conceito de representação social, segundo Jodelet (1990) “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social” (1990, p. 361).

Eizirik (1999) também utiliza a visão de representação social postulada por Jodelet. Afirma que segundo ela, a representação social é uma matriz de conhecimento prático; é construção e não simplesmente reprodução e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva.

Siqueira (1993/94) coloca que as representações sociais são cognições compartilhadas por um dado grupo social, que resultam das interações estabelecidas entre os indivíduos "quando procuram processar coletivamente um conjunto de informações sobre um dado objeto social relevante, impregnando-o com os valores e motivações sociais particulares do grupo e concedendo-o de tal forma que ele se torne acessível à comunicação interpessoal” (1993/94, p. 131).

Finalmente, cabe também acrescentar a definição feita por Abric, na obra de Sá (1996), quando propôs a teoria do núcleo central, em 1976: “O produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se defronta e lhe atribui uma significação específica” (1944-a, p. 13).

A Formação das Representações Sociais

Siqueira (1993/94) afirma que as bases psicológicas utilizadas por Moscovici para desenvolver suas idéias sobre as representações sociais são essencialmente cognitivistas, na medida em que os esforços envolvidos no processo de representação supõem que se passe por processos cognitivos: perceber, selecionar e categorizar objetos do mundo exterior e integrá-los às estruturas cognitivas já existentes.

Vala (1993-a) refere que Moscovici, ao analisar como ocorre a formação das representações sociais, enfatiza dois processos de natureza sócio-cognitiva, que são concomitantes e interrelacionados: a objetivação e a ancoragem.

De acordo com o autor “a objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constitutivos da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural” (Vala, 1993-a, p. 360).

Vários autores definem a objetivação de forma bastante semelhante, como se pode perceber a seguir.

Sá (1993) define “objetivar” como uma função de duplicar um sentido por uma figura ou dar materialidade a um objeto abstrato. Leme (1993) afirma que objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Oliveira & Werba (1998) colocam que com o processo de objetivação a imagem deixa de ser signo e passa a ser cópia da realidade. Sendo assim, objetivar é tornar concreto, visível.

Para Moscovici (1984-a), citado por Sá (1993), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 1984-a, p. 38).

Mazzotti (1994) refere que Jodelet define a objetivação como “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações.” (1994, p. 66) Diz ainda a autora, que Jodelet distingue três fases no processo de objetivação : a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Carita (1992) coloca que através da objetivação o sujeito põe em marcha mecanismos de seleção da informação, o que facilita a construção de quadros esquemáticos, que funcionam como instrumentos de interpretação, categorização e apreensão da informação.

De acordo com Siqueira (1993/94), Moscovici (1981) distingue duas fases integrantes da objetivação: o momento em que uma idéia ou imagem é relacionada a algo concreto e identificável na realidade; e quando há a transposição do que antes era um simples conceito em elementos da realidade, podendo ocorrer distorções entre o objeto representado e sua representação.

Ressalta a autora que, no processo de objetivação, a linguagem e a memória têm papéis fundamentais, pois através da linguagem podemos criar objetos, conceitos e idéias e, a memória, permite-nos "manusear idéias e experiências comuns, extrair imagens e vocabulários já familiarizados que facilitam as nossas relações com objetos novos e, ao mesmo tempo, reduzem, diante deles, o desagradável estado de ansiedade a eles associado". (Siqueira, 1993/94, p. 135)

Em relação ao processo de ancoragem, Sá refere que “consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo”. (1996, p. 46)

Em outra obra, publicada em 1993, o referido autor cita que “ancorar” é a função de duplicar uma figura por um sentido, ou seja, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo.

Leme (1993) afirma que ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado.

Oliveira & Werba (1998) assinalam que o processo de ancoragem permite transformar o estranho em conhecido, favorecendo a inserção da representação no sistema de pensamento já existente.

Mazzotti coloca que a ancoragem diz respeito “... ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto, representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutra” (1994, p. 67).

Siqueira (1993/94) entende por ancoragem das representações "o processo de incorporar o desconhecido na malha de categorias, ou seja, comparar o objeto novo e ameaçador com outros já agrupados e classificados em categorias. Após a comparação, o objeto passaria a fazer parte de um dado conjunto já existente e, neste caso, receberia também todas aquelas características do grupo de objetos, ou categoria, ao qual foi assimilado". (1993/94, p. 133)

Conforme Vala (1986), existem três condições que afetam a formação das representações: a dispersão da informação, a focalização e a pressão para a inferência. Segundo ele, “o jogo deste três fatores regula a emergência e o funcionamento das representações” (1993-a, p.364).

Quanto à dispersão da informação, Vala (1986) coloca que existe sempre um defasamento entre a informação disponível e a que seria necessária para o conhecimento do objeto. Moscovici (1978) diz que o acesso dos indivíduos à informação é aleatório, mas, ao mesmo tempo, socialmente regulado. A informação é diferente e não circula da mesma forma em todos os grupos.

A focalização é a atenção seletiva dos indivíduos e dos grupos sobre os vários aspectos do meio, em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores. Por fim, a pressão para a inferência é a condição que refere a necessidade de os indivíduos darem respostas às solicitações do meio, emitindo opiniões, fornecendo juízos e explicações.

As representações sociais desempenham um papel de fundamental importância na dinâmica das relações sociais e nas práticas sociais. Segundo Abric (1994), as representações sociais desempenham quatro funções: função do saber, função de identificação, função de orientação e função justificativa.

A função do saber é que permite a compreensão e explicação da realidade, facilitando a comunicação social. Segundo Moscovici (1961), o saber prático do senso comum permite aos atores sociais adquirir os conhecimentos, bem como integrá-los num quadro assimilável e compreensível para eles, coerente com seu funcionamento cognitivo e com os valores nos quais acreditam.

A função de identificação diz respeito ao fato de as representações definirem a identidade e protegerem a especificidade dos grupos. Além disso, as representações também têm como função situar os indivíduos e os grupos no campo social, na medida em que permitem a elaboração de uma identidade pessoal e social, compatível com os sistemas de valores e normas sociais historicamente determinados.

A função de orientação refere-se ao fato de as representações guiarem os comportamentos e as práticas. A representação social reflete a natureza das regras e das relações sociais, indicando os comportamentos ou práticas obrigatórias num contexto social determinado.

A função justificativa é que permite justificar a apreensão e a posição dos comportamentos. Trata-se, portanto, de uma função de explicação e argumentação.

Abric (1987) refere que as representações sociais possuem três elementos fundamentais: núcleo central; informações, atitudes e crenças, que se organizam em torno do núcleo; e sistema de categorização.

Em sua obra de 1994, o referido autor enfatiza que toda representação organiza-se em torno de um núcleo central, que determina a significação e a organização da representação. Coloca, também que o núcleo central possui duas funções essenciais: uma função geradora e outra organizadora. A primeira diz respeito ao fato de que é através do núcleo central que os outros elementos das representações sociais adquirem sentido e valor. E, a organizadora, pois ele é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Estudo das Representações Sociais

Segundo Mazzotti (1994), é grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais, sendo necessário ter-se em mente onde se pretende chegar.

Costa Pereira (1997) assinala que a Psicologia Social tem dedicado um amplo espaço de investigação às representações sociais nos últimos anos. Desde a sua operacionalização em 1961, por Moscovici, as representações sociais têm evoluído no aprofundamento do seu conceito, como também nas técnicas para sua investigação.

Siqueira (1993/94) também compartilha desta visão. Refere que podemos observar na literatura sobre representações sociais uma variada gama de trabalhos, que combinam métodos e técnicas de análise de dados, abrangendo temas bastante variados.

Jodelet (1989-a), citada por Spink (1994), refere que o campo de estudo das representações sociais reúne dois debates importantes. No primeiro, as representações surgem como uma modalidade de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação, enquanto que, no segundo, surgem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados.

De acordo com Mazzotti (1994), é possível estudarmos as representações como produto ou como processo. Estudando-as como produto, procura-se apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos : informações , crenças , imagens e valores expressos pelos sujeitos e obtidos por meios diversos, como: questionários , entrevistas, observações, análise de documentos, entre outros. Entretanto, ressalta a autora, para que constituam uma representação , esses elementos devem se apresentar como campo

estruturado, ou seja, os elementos que configuram seu conteúdo devem ser organizados e hierarquizados.

Ao estudarmos as representações sociais como processo, estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induz e justifica.

Oliveira & Werba (1998) colocam que não existe uma metodologia exclusiva para a investigação das representações sociais; existem investigações realizadas em uma base quantitativa, outras que trabalham com dados qualitativos e, ainda, algumas que utilizam as duas abordagens, de forma complementar.

Com relação às metodologias utilizadas para o estudo das representações sociais, Costa Pereira (1997) comenta que ainda não existe uma única metodologia que possa estudá-las em todas as suas dimensões, o que mostra que o estudo das representações ainda está no início e, além disso, que é pluri-metodológico.

Abric (1994), citado por este autor, coloca que a recolha de dados orienta-se para dois tipos de métodos: os interrogativos e os associativos. Os primeiros consistem em recolher uma expressão dos indivíduos sobre o objeto da representação em causa, enquanto que os associativos, se apoiam numa expressão verbal, que se procura tornar o mais espontânea possível. Com relação à análise dos dados, de um modo geral, está associada ao método de recolha de dados, ou seja, cada método possui uma forma peculiar de tratar seus dados. As mais importantes são: análise de semelhanças, análise fatorial de correspondências e escala multidimensional.

Siqueira (1993/94) comenta que, no que diz respeito à coleta de dados sobre representações sociais, existem diversas alternativas de técnicas a serem utilizadas, porém destaca: lista de adjetivos que os sujeitos devem atribuir aos objetos; entrevistas; questionários, textos livres sobre um dado objeto escritos pelos sujeitos e escala multidimensional. Enfatiza que é necessário que se utilize técnicas que dêem aos sujeitos liberdade de expressar o pensamento social vigente, bem como as particularidades lingüísticas utilizadas pela comunidade para se referir ao objeto social. Além disso, é preciso verificar a confiabilidade (teste-reteste) e validade.

Para a análise de dados, refere a análise de conteúdo; a descrição de categorias de respostas; a análise de similitude e análises multi-variadas, ressaltando que devemos considerar as hipóteses e o tipo de dados recolhidos.

Sá (1998) fala que o campo de estudos das representações sociais no Brasil encontra-se, ainda, em expansão. Afirma o autor, que esta teoria é utilizada em várias áreas, como a educação, a enfermagem, o serviço social, entre outras.

Mazzotti (1994) coloca que, além de Moscovici e Jodelet, muitos pesquisadores têm contribuído de forma relevante para o aprimoramento da teoria das representações sociais, porém ressalta a importância de que sejam realizadas pesquisas sobre representações sociais no campo educativo, visto que o estudo das representações sociais parece ser um caminho para que a pesquisa educacional possa ter um impacto maior sobre a prática educativa. Isto porque investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Representações Sociais no Campo Educativo

Gilly (1989) assinala que, apesar de se tratar de uma teoria originalmente não construída no campo educativo, o conceito de representações sociais é um constructo bastante útil para a compreensão do processo educativo. Apesar disso, acredita que ainda poucas pesquisas têm sido realizadas utilizando este aporte teórico.

De acordo com o autor, a representação social ajuda a compreender o processo educativo, as comunicações, a interação professor-alunos em sala de aula, a relação ensino-aprendizagem e, inclusive, a própria escola.

Assim como Gilly, Carita (1993) também refere que apesar dos vários estudos existentes em torno da problemática professor-aluno, poucos utilizam o referencial das representações sociais. Enfatiza a autora (1992) que o aporte teórico das representações sociais é útil nas investigações na área educativa, pois revela a organização de significados sociais, ou melhor, mostra uma nova forma para explicar os mecanismos sociais que agem no contexto educacional, influenciando seus resultados.

Rangel (1999) afirma que a representação social é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos e imagens da realidade, como as pessoas a percebem e constróem. Sendo assim, "o processo de representação interessa, portanto, à didática, como disciplina que se ocupa das relações entre professores, alunos, conteúdos, formas e contexto de ensino." (Rangel, 1999, p. 48)

Mazzotti (1994) afirma que a visão da turma como um sistema social interativo é ainda recente. Existem vários estudos sobre as significações relativas à situação pedagógica, sendo

que nestes, mesmo que as representações sociais não sejam diretamente focalizadas, é possível estabelecer uma articulação com as mesmas.

O Estudo da Interação Educativa

O estudo da interação educativa é um tema de extrema importância nas investigações no campo da Psicologia Educacional.

Coll & Solé (1990), referindo-se ao tema numa perspectiva histórica, colocam que os primeiros estudos nesta área visavam analisar a forma como o professor interferia na relação educativa, bem como a eficácia do próprio professor. Logo a seguir, os estudos focalizaram os métodos de ensino do professor, avaliando o seu sucesso apenas através do sucesso escolar dos alunos.

Nas décadas de 30 e 50 ocorreram estudos sobre a dinâmica do grupo-turma, os quais contribuíram para as pesquisas sobre a relação do professor com o aluno e de todas as relações que se estabelecem em sala de aula. Nesta época, surgiram novas metodologias de observação sistemática e categorização de unidades observadas na sala de aula, as quais foram criticadas por Hargreaves (1972), que acreditava que o comportamento observável não é coerente com o pensamento dos sujeitos e com a realidade da turma.

Coll & Solé (1990) corroboram com esta idéia, ao afirmarem que o método é muito limitado, na medida em que reduz a dinâmica de sala de aula a comportamentos observáveis que foram definidos com antecedência.

Leite (1983) publicou um artigo na década de 50, que tratava sobre as relações interpessoais na educação. Neste trabalho o autor ressalta que a importância da relação professor-aluno diz respeito ao fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como transmissor de padrões de cultura e ser o responsável pela avaliação de qualidades sociais do aluno.

Coll & Solé (1990) afirmam que o estudo da interação professor-aluno centra-se na preocupação em identificar as chaves da eficácia docente, e, pela exigência de objetividade na categorização do comportamento, o interesse acaba sendo deslocado para o processo de interação e aos fatores de diferentes naturezas que nele convergem.

Os autores anteriormente citados referem, também, que atualmente deve haver uma reconceitualização dos processos interativos entre o professor e os alunos, considerando o complexo núcleo de relações estabelecidas em aula, bem como as contribuições de todos os participantes.

Verifica-se que a construção do conhecimento abriu novos caminhos para a compreensão do processo interativo, que possui três elementos-chaves: o aluno, o conteúdo da aprendizagem e o professor, que tem a função de mediador entre ambos.

Coll & Colombina (1996) assinalam a importância da qualidade da relação entre os alunos para que se obtenha resultados favoráveis sobre a aprendizagem. É esta a direção, segundo eles, que orienta diversas das pesquisas atuais.

Mollo (1969), através da análise de manuais de leitura, investigou sobre a representação da cena escolar e seus atores. Verificou, nestes dados, que existe um domínio de prestígio do adulto, evidenciado pela concepção hierárquica das relações professor-alunos. Além disso,

observou uma acentuada resistência às transformações pedagógicas, pois estas ocorrem apenas num nível superficial e não em relação às concepções de educação.

Carita (1992) afirma que atualmente o estudo da interação educativa não pode desconsiderar o estudo das representações dos seus participantes sobre a situação educativa. É preciso que se verifique as representações que todos os participantes da relação constroem mutuamente sobre si próprios, seu papel, a tarefa que os une e o contexto onde interagem.

Finalizando, cabe referir algumas linhas de pesquisa, que procuram articular o estudo das representações sociais na área educativa: Perret-Clemon (1981), investigação sobre os fenômenos de descontextualização sucessivos de saberes, do saber erudito ao saber proposto pela escola ; Postic (1981), investigação sobre a representação da matemática em alunos e pais ; Gilly (1980), Leachur (1981), Zarour e Gilly (1981), investigações sobre representações e apreensões recíprocas professor-aluno ; Mollo (1970), Gilly e Paillard (1972), Meyer (1978), Estrela (1986), Amado (1989), Freire (1990), Carita (1992), Henriques (1995), Silva (1996), Monteiro (1996), investigações sobre representações dos pais, professores e alunos sobre a escola, seus objetivos e funcionamento.

A Indisciplina

Conceituando Disciplina e Indisciplina

Diversos autores tentaram conceituar e/ou caracterizar a disciplina e a indisciplina no âmbito escolar, conforme pode-se perceber a seguir.

Estrela (1994) refere que o termo disciplina é originário do latim e, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes significações, tais como: punição, dor, instrumento de punição, regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade e obediência a essa regra. Assinala que hoje, ao falarmos de disciplina tendemos, além de pensar nas regras e à ordem delas decorrente, a evocar as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas causam.

Diz ainda, a autora, que o conceito de indisciplina relaciona-se com o de disciplina, pois a indisciplina é normalmente definida pela negação ou privação da disciplina ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas. "As regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada colectividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem. (...) Não se pode, assim, falar em disciplina ou em indisciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre." (Estrela, 1994, p.15)

Estrela (1994) ressalta, ainda, que é importante atentarmos para a fundamentação do conceito de disciplina em vigor nas escolas, recorrendo à História da Educação, que pode nos elucidar sobre a evolução do conceito de disciplina, desde uma disciplina inicialmente imposta, para uma disciplina consentida e para a autodisciplina.

Vasconcellos (1993) afirma que a percepção da questão disciplinar varia de acordo com as diferentes concepções de educação: tradicional, liberal e libertadora. A concepção tradicional reconhece o problema da disciplina-indisciplina, mas o entende como tendo relação com a sala de aula, sendo os alunos os grandes responsáveis pelas dificuldades que surgem. Na concepção liberal este problema não se coloca, pois prevalece o "laissez-faire pedagógico", ou seja, o aluno faz o que quer em cada momento. Por fim temos a concepção

libertadora de educação, que também reconhece o problema, porém procura sua compreensão na sua totalidade.

Vasconcelos (1999) coloca que a disciplina organiza o espaço, o que serve para "localizar em qualquer momento o indivíduo, colocando-o sob os "cuidados" de olhares atentos e prontos a intervir para manter a ordem e o bom andamento das atividades previamente planejadas". (1999, p.54)

Foucault (1987) também acredita que a disciplina organiza e define o espaço. Além disso, afirma que a mesma permite a circulação controlada e garante a obediência dos indivíduos, além de oportunizar uma economia de tempo e de gestos.

Argumenta o autor que "a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de quadros vivos que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas." (Foucault, 1987, p.135)

Segundo Ribeiro (1997), a disciplina é considerada um processo educacional, que vem da necessidade de efetuar um equilíbrio entre o que o indivíduo quer fazer, o que espera dos outros e as restrições e limitações impostas pela sociedade em que vive. É, portanto, essencial para o crescimento e o desenvolvimento sadios, na medida em que ajuda o indivíduo a adaptar-se ao mundo e ter um comportamento socialmente aceitável.

Assinala o referido autor, que o termo disciplina tem vários significados, pois as concepções a seu respeito variam de acordo com a cultura e sua prática depende da visão antropológica do educador.

Würdig (1993) coloca que a disciplina enquanto elemento presente no cotidiano da sala de aula não deve ser entendida como um fim em si mesma, "...pelo contrário, ela é reflexo de uma concepção de educação que por sua vez legitima uma determinada ordem social.". (1993, p.27)

Durante muito tempo o conceito de disciplina foi considerado como sinônimo de ordem e respeito a normas pré-estabelecidas por pessoas delegadas de autoridade. Ainda hoje a disciplina que permeia a prática pedagógica dos professores é conservadora e legitimadora dos valores dominantes, pois permanece como um elemento gerador do medo, submissão e controlador de comportamentos, buscando, quase sempre, homogeneizar o grupo de professores e de alunos.

Assinala Würdig (1993), que o cotidiano da escola possibilita a observação de diversas situações que configuram a implementação da disciplina, como por exemplo: a rigidez na disposição das cadeiras em sala de aula ; os critérios utilizados para distribuição dos alunos no espaço; a restrição de movimentos na sala de aula; a reduzida participação dos alunos durante as aulas e em decisões gerais da escola; conteúdos repassados de forma estanque, não favorecendo um entendimento mais amplo da sociedade; a cobrança permanente de provas e trabalhos; o autoritarismo do professor, que dificulta a reflexão e a tomada de decisão de parte dos estudantes; e o culto ao silêncio como regra para os bons alunos.

Reconhece que a ausência de disciplina não contribui para o avanço da prática pedagógica, mas acredita na necessidade de que se busque uma nova concepção de disciplina, que priorize a participação e a autonomia dos alunos. Isto porque acredita que assumir uma postura disciplinada é ter consciência do porque e para que cumprir uma ordem, uma tarefa; é deixar de lado interesses pessoais e trabalhar com o coletivo.

Van der Horst & Narodowski (1999) colocam que a escola atual, num contexto de pós-modernidade, está cada vez mais respaldada por uma pedagogia da diversidade. Seu norte, segundo elas, não é a homogeneidade, mas a heterogeneidade e a possibilidade de convivência com o que é diferente, sem a pretensão de transformá-lo. Por este motivo, a disciplina escolar já não segrega, mas busca formas de integrar; não trabalha sobre o conflito, mas busca o consenso; não impõe às crianças, mas as consulta, pergunta, contém e ajuda.

Referem, também, que a disciplina constitui um mecanismo presente em todas as atividades escolares "y se presenta en realidad, dada su cualidad de prescripción, como un espacio de aprendizaje, debido a que su finalidad apunta a provocar que los sujetos institucionales efectúen una gran cantidad de prácticas. (Van der Horst & Narodowski, 1999, p.101)

Dizem, ainda, os autores citados, que a disciplina não só proíbe ações em prol da preservação da ordem escolar, mas tem como finalidade gerar ou produzir saberes e condutas institucionalmente esperadas.

Kant, citado por La Taille (1996), afirma que a disciplina é condição necessária para arrancar o homem de sua condição selvagem. Segundo ele, permanecer parado e quieto num banco escolar é necessário, "não para possibilitar o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. Não que, levantando, andando, falando, não pudesse se alfabetizar, mas não conseguiria se 'humanizar'!" (1996, p.10).

Tiba (1996) coloca que, em linhas gerais, a "disciplina é o conjunto de regras éticas para se atingir um objetivo. A ética é entendida aqui, como o critério qualitativo do comportamento humano envolvendo e preservando o respeito ao bem-estar biopsicossocial".

(1996, p.145) Este autor, também especifica o que pensa sobre a disciplina no contexto escolar, definindo a disciplina escolar como um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Desta forma, ressalta ele, a disciplina é uma qualidade de relacionamento humano entre os professores e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola.

Carita & Fernandes (1995) conceituam a indisciplina, referindo que esta se caracteriza

por comportamentos não coincidentes com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento de situações escolares, regras essas definidas pela própria instituição e também pelo professor que, 'nas suas aulas', usa freqüentemente o poder de exigir os comportamentos e atitudes necessárias ao seu desempenho profissional e de determinar quais deles podem ser qualificados de indisciplinados, bem como de estabelecer os critérios determinantes dessa qualificação (p. 33).

Carita & Fernandes (1997) colocam que a indisciplina é uma situação vivida como uma obstrução à relação, em que os professores sentem-se freqüentemente desconsiderados e questionados enquanto pessoas. Desta forma, a indisciplina afeta emocionalmente os professores, bem mais do que os problemas de aprendizagem com que também têm que se defrontar.

Rego (1996) refere que, como todas as criações culturais, o conceito de indisciplina não é uniforme, estático, nem universal. Ao contrário, existe uma falta de clareza sobre os termos disciplina e indisciplina, não havendo consenso quanto à definição dos mesmos.

Diz a autora que "ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade nas diversas classes

sociais , nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo.” (Rego, 1996, p. 84)

A autora salienta, também, que a indisciplina costuma ser compreendida, no meio educacional, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência ou desacato “(...) traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou do grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados.” (Rego, 1996, p. 85)

Dias-da-Silva (1997) coloca que a partir da análise de diferentes cenários, percebeu que o termo indisciplina parece ser um grande rótulo, que abarca implicações e significados bastante diversos, pois "o 'fica quieto', 'para de falar', 'silêncio' , 'agora chega' são freqüentes na rotina dos professores, porém, evocados em situações bastante diversas". (1997, p.62)

Assinala a autora, que a disciplina diz respeito a todos os elementos envolvidos com a prática escolar e precisa ser compreendida como algo necessário para atingir um fazer pedagógico coerente e eficaz, estando, dessa maneira, intimamente relacionada à forma como a escola desenvolve seu trabalho.

O professor necessita da disciplina como aspecto básico para a concretização de seu trabalho, pois se a função docente implica levar a criança a pensar, a aprender, a se organizar, a participar e a interagir, “quando a criança fala, grita, se agita, conversa com os colegas, não fica sentada, etc, o professor acredita que ela não concretiza quaisquer destes objetivos, então, efetivamente, o professor precisa impedir que tais condutas inadequadas ocorram. Do contrário, admitir a indisciplina seria admitir o não-cumprimento de sua tarefa.” (Dias-da-Silva, 1997, p.69)

Sobrinho (1999) diz que as idéias acerca da indisciplina estão longe de serem consensuais, pois além da complexidade do assunto e ausência de resultados de pesquisas que contribuam para o estudo deste problema, temos a multiplicidade de interpretações que este tema pode suscitar. Segundo ele, atualmente as queixas de indisciplina incluem a falta de atenção, dificuldade de o aluno manter-se envolvido nas tarefas e realizá-las no tempo previsto, agressividade e escassas habilidades pré-sociais.

La Taille (2000) refere-se ao tema da disciplina-indisciplina, explicitando seus estudos sobre “limites”, especialmente no sentido restritivo, ou seja, como demarcação de um domínio que não deve ser invadido. Isto porque o autor trata o tema dos limites em três dimensões: a primeira, colocando os limites como fronteiras a serem transpostas, tanto para a maturidade quanto para a excelência, em especial às virtudes morais; a segunda, referindo-se a limites como fronteiras a serem respeitadas e, portanto, não transpostas; e, por fim, a terceira, propondo que se pense nos limites como fronteiras que a criança deve construir para proteger sua intimidade e privacidade.

Acredita que freqüentemente trabalha-se a disciplina com enfoque restritivo, pois dá-se muita ênfase aos limites, ao que não pode, em detrimento das possibilidades. Assinala o autor, que a colocação de limites, neste sentido restritivo, faz parte da educação e do processo civilizador; portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, fazendo com que os homens voltem a um estado selvagem, em que vale a lei do mais forte. Sendo assim, os limites restritivos devem ser pensados em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos, bem como em função do bem-estar dos outros membros da sociedade.

Manifestações da Indisciplina na Escola

Alguns autores pesquisados (Vasconcellos, 1993 e 1998; Estrela, 1994; Aquino, 1996; Rego, 1996; Carita e Fernandes, 1997; Tiba, 1997; Pires, 1999) consideram que a indisciplina é um dos temas que atualmente mais mobiliza os educadores, estando presente em escolas públicas e privadas. Apesar disso, é um tema ainda superficialmente debatido no meio educacional e que suscitou poucos estudos e pesquisas até agora.

Vasconcellos (1998) refere que é grande o desafio que os educadores têm encontrado em relação à disciplina em sala de aula. Ressalta que isto não ocorre apenas na realidade brasileira, pois diversos outros países, como a França, Estados Unidos e Japão, entre outros, enfrentam sérios desafios em relação a isso.

Diz o autor, que a queixa dos professores em relação à indisciplina tem sido muito forte, abrangendo diversos aspectos, como: o desinteresse dos alunos, decorrente da tecnologia a que têm acesso fora da escola; a influência negativa dos meios de comunicação; a família, que não cumpre seu papel; a escola, que não dá o apoio necessário ao professor e, por fim, a própria desorganização da sociedade.

Segundo afirmam Carita & Fernandes, “a indisciplina foi, desde há muito, considerada uma das manifestações inerentes ao funcionamento da escola. (...) Mas nos últimos anos os problemas de indisciplina na escola ganharam dimensões e contornos diferentes, tornando-se um dos pólos das preocupações dos professores, chegando mesmo a extravasar da escola, ecoando em largos sectores da sociedade.” (1997, p.10)

As autoras assinalam que percebe-se mudança no comportamento dos alunos na escola, que evidenciam novas atitudes e valores ou, até mesmo, a ausência deles, mas que as

respostas institucionais ainda falham. Isto porque a organização da escola pouco mudou em quase um século, não acompanhando as mudanças sociais, culturais e econômicas. O modelo pedagógico, por exemplo, ainda é muito centrado na figura do professor, nas suas necessidades de consideração e respeito.

Aquino (1996) faz colocações na mesma linha, afirmando que os distúrbios disciplinares tornaram-se um dos maiores obstáculos no cotidiano das escolas brasileiras dos dias atuais, sendo que a maioria dos educadores não sabe como interpretar, nem muito menos administrar o ato indisciplinado. Os professores deixam claro em seus relatos o quanto a indisciplina dificulta o trabalho escolar, colocando que “o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzidas em termos como : bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc.” (1996, p.40)

Diz o citado autor, que embora o fenômeno da indisciplina seja um "velho conhecido" de todos, sua relevância teórica ainda não é nítida, pois existem poucas obras dedicadas exclusivamente à abordagem desta problemática.

Estrela (1994) afirma que a indisciplina constitui hoje, junto com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola enfrenta em todos os países industrializados, pois produz efeitos negativos em relação à socialização, ao aproveitamento escolar dos alunos e, também, em relação aos docentes. Em outra obra (1996) a investigadora coloca que a indisciplina dos alunos é um fenômeno tão antigo como a própria escola, sendo que o que há de novo atualmente é a amplitude e a intensidade que esse fenômeno atingiu na escola. Ressalta que a indisciplina vem espalhando-se de forma crescente por áreas populacionais diversas e atingindo outros níveis de ensino, como o ensino superior.

De acordo com Tiba (1996), a indisciplina na sala de aula e na escola tem sido alvo de preocupação nos últimos anos entre os educadores, pois observa que muitos alunos não respeitam seus professores e que os mesmos têm dificuldade em estabelecer limites na sala de aula, não sabendo até que ponto intervir nos comportamentos adotados pelos alunos. Coloca o autor, que tanto a família quanto a escola não estão sabendo cumprir o seu papel na educação dos jovens. Diz ele: “o que se observa hoje é a falência da autoridade dos pais em casa, do professor em sala de aula, do orientador na escola”. (1996, p. 11)

Vasconcellos (1993) compartilha com a visão dos autores já citados. Refere que no contato cotidiano com os professores, pode-se perceber o forte questionamento em relação à disciplina. Complementa, afirmando que o professor sente-se angustiado, sem saber que postura deve assumir em sala de aula.

Em outra obra (1998), o autor comenta que antes de buscar "o que fazer", o professor precisa buscar resposta a duas importantes questões: o que está acontecendo e o que queremos. É preciso, antes de mais nada, compreender que nos últimos anos houve profundas modificações na escola, na sociedade e nas suas relações.

Acredita o autor (1998) que a crise da disciplina escolar hoje está associada justamente à crise de objetivos e de limites que estamos vivenciando. Do ponto de vista dos objetivos, percebe que há uma crise geral de projetos e de sentido para as coisas, tanto a nível mundial, quanto nacional e, que na escola, estas crises se manifestam de diversas formas, como, por exemplo, a falta de sentido para o estudo por parte dos alunos. Isso porque durante muitos anos acreditou-se na importância de "estudar para ser alguém na vida", mas hoje, constata-se altos índices de pessoas formadas que estão desempregadas ou muito mal remuneradas,

fazendo com que os alunos não tenham mais esta visão de estudar para ter a recompensa da ascensão social no futuro.

Dentro desta ótica, coloca o autor "Ora, só esta ausência de projeto já seria suficiente para provocar um grande estrago na sala de aula e na escola, afinal, "para que me comportar se não vejo sentido naquilo que estou fazendo?". (Vasconcellos, 1998, p.10)

La Taille (2000) refere que nos últimos anos a sociedade como um todo e a comunidade educativa em particular têm evidenciado um interesse crescente pelo tema da moralidade humana, sobretudo por questões, como a violência, ausência de limites, autoridade e disciplina/indisciplina. Percebe a necessidade de que seja retomada a questão do contrato social entre as pessoas, discutindo valores e princípios, incluindo-os claramente nos projetos educacionais. Assim, trabalhar a moral com as novas gerações, ajudando as crianças a construírem valores e a pautarem seus comportamentos por regras.

Diz, ainda, o autor que muitos professores queixam-se de classes turbulentas, com alunos desinteressados e aparentemente infelizes. Neste contexto, precisam, por um lado, ter clareza de seus objetivos e da forma de intervenção pedagógica e, ao mesmo tempo, flexibilidade e sensibilidade na sua relação com os alunos.

Carita & Fernandes (1997) explicitam que o fenômeno da indisciplina é bastante complexo, o que dificulta a análise e a compreensão do mesmo. As investigadoras colocam que a indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, "mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal" (1997, p.17).

Referem as autoras, que a indisciplina é um fenômeno psicossocial, na medida em que ocorre num contexto de interação entre professores e alunos. Desta forma, não pode ser vista como um problema apenas do grupo de alunos.

Outros autores compartilham deste posicionamento, como Aquino e Tiba, entre outros.

Aquino afirma que “não é possível que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico.” (1996, p.48)

Tiba (1996) coloca que, assim como em qualquer relacionamento humano, nas situações de indisciplina precisamos considerar as características de cada um dos envolvidos, ou seja, professor, aluno e ambiente. Diz ele que o contexto da indisciplina relaciona-se com o local, horário e valores culturais vigentes.

Morgado (1999) refere que a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos. Observa que cada vez mais ambos os progenitores estão assumindo carreiras profissionais fora do espaço familiar, o que acaba interferindo no exercício das competências educativas dos filhos. Desta forma, a escola de hoje encontra-se diante de novos desafios, pois acaba por ter que assumir tarefas antes desempenhadas nas ou pelas famílias.

Assim, a escola terá cada vez mais de responder não só a alunos que nela buscam um conjunto de ‘saberes’ que ‘apenas’ nela estão disponíveis, o que nem sempre é real, mas, fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar indivíduos (Morgado, 1999, p. 14).

Vasconcelos (1999) menciona que nas escolas de hoje ainda observa-se sucessivas práticas disciplinares que tentam transformar o sujeito em sujeito/objeto. Cita, como exemplo, as rígidas normas disciplinares impostas aos alunos por algumas instituições de ensino, que "... visam a um corpo disciplinado em sua conduta, adestrado em seus gestos e falas e profundamente dócil em seus questionamentos". (1999, p.57)

Estrela (1994) coloca que, apesar das profundas modificações que a sociedade sofreu na época contemporânea, ainda encontramos heranças do magistrocentrismo tradicional, ou seja, desapareceram os estrados das salas de aula, as classes são organizadas de modo não convencional, mas muitos professores ainda preservam o lugar central na organização do ato pedagógico, como ocorria na pedagogia tradicional. Diz ela:

O professor, sem muitas vezes ter consciência disso, institui a "organização monárquica" da sala de aula ... seleciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos ;arbitra as matérias de disputa; condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade da sua exteriorização; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto (Estrela, 1994, p.17-18).

Enfatiza, ainda, a referida autora, que um ato pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina em sala de aula, a fim de que a mensagem não seja perturbada por ruídos externos. Sendo assim, o professor mobiliza todos os seus recursos didáticos e relacionais para manter esta ordem, instituindo um sistema de recompensas e punições, manipulando a competição e a emulação.

Dias-da-Silva (1997) comenta que os professores não toleram a agitação e o barulho das crianças, colocando o silêncio como pré-requisito para que os alunos pensem e aprendam. Muitos deles parecem pressupor que os alunos só conversam com os colegas quando se desinteressam da aula ou não estão participando dela; porém, verifica-se que muitas vezes as crianças discutem entre si o resultado de um exercício ou trocam informações sobre o conteúdo proposto pelo professor. Com esta postura, os professores condicionam a turma quieta e bem comportada a qualquer tentativa séria de ensino, como se o pensar fosse um processo incompatível com qualquer outra ação.

No entanto, a incidência do “não silenciar” das crianças é uma constante em turmas de 5ª série, fazendo com que os professores tentem controlar ou impedir o falar coletivo dos alunos de diferentes maneiras, como: parar de falar, abaixar o tom de voz, gritar, dar castigos, abaixar as notas, mudar as crianças de lugar, entre outras.

Causas da Indisciplina

Entre os vários autores estudados em relação a este tema, Rego (1996) cita, com bastante clareza, as diversas variáveis que interferem na questão da indisciplina.

Refere a autora, que os educadores buscam explicar o fenômeno da indisciplina, mesmo que de modo impreciso e pouco aprofundado. Segundo coloca, com muita frequência a indisciplina é vista como “um sinal dos tempos modernos, revelando uma certa saudade das práticas escolares e sociais de outrora, que não davam margem à desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes.” (Rego, 1996, p. 87)

Além disso, é comum que os educadores vejam a indisciplina como um reflexo da violência presente na sociedade e salientada pelos meios de comunicação, em especial a televisão.

A autora coloca, ainda, que alguns professores atribuem o comportamento indisciplinado do aluno à educação recebida na família ou ainda à falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos pais. Neste caso, complementa Rego, “novamente a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio.” (Rego, 1996, p. 88). Outros professores parecem compreender a indisciplina como manifestação dos traços de personalidade de cada aluno, atribuindo a responsabilidade, assim, à própria criança ou adolescente. Possuem uma concepção de desenvolvimento inatista, ou seja, acreditam que os traços comportamentais estão definidos desde o nascimento, não podendo ser modificados e, assim, a experiência escolar não tem nenhum poder de influência no comportamento individual.

Um último aspecto, diz respeito às causas da indisciplina centradas no professor. Rego (1996) coloca que os profissionais da educação e muitos pais atribuem a responsabilidade ao professor; à presença de maior ou menor ‘pulso’ para administrar e controlar a turma de alunos.

Desta forma, diz a autora, predomina entre a maior parte dos envolvidos no processo educativo, um olhar parcial e pouco fundamentado sobre o problema, já que o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados, mas de uma multiplicidade deles, como as experiências do indivíduo, sua história educativa e, conseqüentemente, do grupo social e época histórica em que está inserido.

Estrela (1996) menciona que o conhecimento que temos da etiologia dos comportamentos de indisciplina evidencia sua complexidade causal, pois ela abrange, além de variáveis de ordem bio-psico-social referentes ao aluno, outras variáveis referentes à família, à sociedade, ao sistema educativo, à instituição escolar e ao professor. Estas variáveis não agem de forma isolada; ao contrário, interagem, reforçando seus efeitos previsíveis.

De Rose (1999) refere que os comportamentos de indisciplina são, como qualquer fenômeno comportamental, determinados por múltiplos e complexos fatores, de ordem social, econômica ou cultural. Destaca, ainda, que existe uma relação entre os problemas de disciplina e a qualidade das atividades educacionais, pois acredita que a indisciplina pode, muitas vezes, ser uma forma de "mensagem" que os alunos dão aos professores, indicando a precariedade das atividades educacionais.

Segundo este autor, se as atividades forem adequadas para estabelecer e manter comportamentos de atenção e participação, a ocorrência de indisciplina será menos provável. No entanto, se as atividades educacionais não gerarem comportamentos de atenção e participação, outros comportamentos tenderão a ocorrer, "... pois os estudantes não permanecerão em um vácuo comportamental; se não se engajarem no programa de ensino, tenderão a fazer outras coisas, e é muito provável que estas outras coisas venham a ser consideradas como indisciplina" (De Rose, 1999, p. 20).

Sobrinho (1999) compartilha com esta idéia, ao afirmar que os problemas disciplinares estão fortemente associados aos métodos de condução dos programas educacionais em sala de aula. Ressalta, ainda, que um comportamento mais ou menos indisciplinado dependerá das experiências individuais e da história educativa, que por sua vez sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere.

Dias-da-Silva (1997) também refere que a organização didática da escola é um fator determinante de indisciplina em sala de aula. Diz ela:

Organização da escola, cujo sistema obriga 40 crianças a ocuparem um espaço que, com muitíssima boa vontade, comportaria 28 ou 30 carteiras. Parte da agitação, do barulho, dos empurrões e gritos em, infalivelmente, todo começo de cada uma das cinco aulas, deve-se à absurda restrição do espaço que é destinado à criança. (Dias-da-Silva, 1997, p.66).

Pires (1999) comenta que as causas da indisciplina estão entrelaçadas com a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. Segundo ela, a sociedade mostra-se imatura pelo alto consumismo, o que leva à busca da satisfação imediata do prazer, diminuição da capacidade de tolerância à frustração, aumento da agressividade e da violência. Com relação à família, diz que, ao contrário de alguns anos atrás, em que existia uma cumplicidade com a escola, hoje a família delega suas funções e responsabilidades, fazendo com que os alunos cheguem na escola com menos limites trabalhados. No que diz respeito aos professores, percebe a existência de posturas diversificadas, ou seja, alguns autoritários, outros permissivos; alguns comprometidos com sua tarefa de educar, outros desanimados e sem visão de sua ação pedagógica.

Vasconcellos (1993) afirma que as causas da indisciplina podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno. Cita, em cada um deles, alguns fatores que contribuem para a ocorrência de indisciplina, como: violência, agressividade, crise ética, individualismo e consumismo, na sociedade; desagregação, não acompanhamento da vida escolar, oscilação da conduta dos pais entre o espontaneísmo e o autoritarismo, na família; não definição clara da proposta educacional, falta de integração

entre professores-equipe técnica-funcionários-direção, na escola; formação inadequada, baixa remuneração, uso de metodologia não participativa em classe, de parte do professor e, por fim, passividade, postura individualista e falta de compromisso com a escola, de parte do aluno.

Zagury (1993) refere que as três últimas décadas se caracterizaram pela disseminação de várias informações sobre educação de crianças e adolescentes, relacionadas com a Pedagogia e a Psicologia. Na área da educação, as propostas derivadas da chamada Escola Nova, da Teoria da Não-Diretividade, de Carl Rogers, da Psicanálise, das Teorias das Relações Humanas, entre outras, trouxeram uma prática menos autoritária, com normas menos rígidas e maior possibilidade de diálogo, estimulando, enfim, uma relação igualitária, tanto quanto possível. Porém, ressalta a autora, se por um lado essas teorias propiciaram um maior conhecimento e compreensão das necessidades da criança em suas diferentes fases de desenvolvimento, por outro, a interpretação incorreta ou radical de alguns de seus seguidores trouxeram algumas dificuldades sérias, como a falta de autoridade na relação entre pais e filhos e entre professores e alunos.

Muitos pais interpretaram essa necessidade de debate e de se escutar a criança como uma sinalização para abdicarem de qualquer tipo de autoridade, confundindo tal conceito com autoritarismo. O mesmo problema vem ocorrendo nas escolas, onde os professores que tentam alcançar algum tipo de disciplina são acusados de autoritários, inflexíveis e antidemocráticos (Zagury, 1993, p.20).

Silva & Zunino (1999/2000) colocam que a autocrítica do professor é necessária, caso queira descobrir as causas da indisciplina em classe; propõem um olhar para dentro de si mesmo, buscando mudar de ângulo e ver-se como o aluno o vê. Desta forma, o professor

assume uma postura crítica e, assim, está apto para reconhecer que ele pode ser um fator causal da desagregação e indisciplina em sala de aula.

Estes autores ressaltam que fatores, como a rotina; aulas mal preparadas, pouco criativas e desinteressantes, que não atraem os alunos, nem provocam sua participação contribuem para a ocorrência da indisciplina em sala de aula. “O professor tem que ter consciência dos seguintes pontos: o que ensina, como ensina, para quem ensina. Esta identificação pode fazê-lo desenvolver a sua prática pedagógica de uma maneira assaz eficiente.” (Silva & Zunino, 1999/2000, p.94)

Outros fatores importantes a serem considerados pelo professor dizem respeito a sua postura em sala de aula, pois características negativas, como a arrogância e a empáfia podem prejudicar sua relação com o grupo. Além disso, o professor que quiser manter a disciplina, precisa ser também disciplinado, ou seja, observar o cumprimento dos horários, cobrar datas para a entrega dos trabalhos escolares, ser criterioso na correção, corrigir os exercícios dados aos alunos e valer-se de recursos e materiais didáticos para tornar suas aulas mais interessantes e prazerosas.

Gestão da Indisciplina na Escola

Vasconcellos (1998) refere que o problema da disciplina-indisciplina é complicadíssimo e, por isso, resolvê-lo é uma tarefa de todos: escola, família, professor e aluno. Porém, percebe que nem todos estão interessados em resolver este problema; o professor, por exemplo, assimilou a idéia de que não tem forças, de que não pode, de que a "solução mágica" dos problemas está fora dele, ou seja, espera que alguém faça algo que traga

resultados imediatos. Assim, nega o caráter processual de mudança da realidade, bem como, perde sua autoridade.

Acredita o autor, que a tarefa de construir uma nova disciplina passa pelo restabelecer o sentido para a escola e para o estudo, bem como pelo restabelecimento dos limites. “Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela seja para se orientar, seja para poder opor-se, no processo de constituição de sua personalidade.” (Vasconcellos, 1998, p.28) Neste processo de resgate, o professor precisa buscar a legitimação de sua autoridade a partir do diálogo e da firmeza de proposta. É necessária, também, uma linha comum de ação; há a necessidade de se procurar construir uma postura comum entre os educadores (professores, equipe técnica, auxiliares, direção, etc), estabelecendo determinados parâmetros comuns para a escola e normas bastante claras e definidas.

Além disso, para que se busque a construção de uma nova disciplina, é preciso que os educadores tenham claro que ao falarmos em disciplina-indisciplina, falamos em formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito. Sendo assim, os educadores devem ter sempre em mente a questão: “que tipo de homem queremos formar?” .

Basicamente, pode-se dizer que o objetivo é conseguir o auto-governo dos sujeitos participantes do processo educativo e, dessa forma, as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma aprendizagem significativa, criativa e duradoura. (...) Almeja-se uma disciplina consciente e interativa, marcada pelo respeito, responsabilidade, participação, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania (Vasconcellos, 1993, p.39).

Dias-da-Silva (1997) também percebe este tema como bastante complicado e ressalta o quanto os professores necessitam buscar formas mais eficazes de trabalhar com os alunos. Isto porque o modo como tentam “controlar” o grupo, por meio de sinais verbais e não-verbais, tem se mostrado ineficiente, na medida em que as crianças continuam evidenciando a mesma conduta em sala de aula, apesar das “tentativas” feitas. Entre as formas mais utilizadas até o momento, pode-se citar: os professores param de falar; abaixam o tom de voz; gritam; trocam as crianças de lugar; dão castigos, como fazer de novo uma atividade ou perder o recreio; abaixam as notas ou propõem “pontos negativos”; deixam de fazer algo que os alunos gostam, como atividades lúdicas, teatro, visitar uma exposição fora da escola; ameaçam contar aos pais dos alunos o quanto eles são inadequados; fazem reuniões com os pais, solicitando sua “colaboração”, ou seja, para pressionarem os filhos a comportarem-se bem na escola.

Estrela (1994) menciona que a pedagogia baseada na prática da liberdade e da responsabilidade exige, de parte do professor, algumas competências que a escola tradicional não exigia. Desta forma, pressupõe que a formação profissional seja adequada a esta nova realidade, bem como "pressupõe um quadro institucional e recursos materiais que tornem a escola um espaço de trabalho, mas também um espaço de vida". (1994, p.26)

Sampaio (1996) afirma que a indisciplina na escola pode ser combatida através da coresponsabilização dos professores, alunos e pais. Entende que a melhoria da comunicação entre professor e aluno é essencial, sendo que em situações de indisciplina em sala de aula, "o professor deverá parar e ganhar tempo, ouvindo os cidadãos que tem à sua frente sobre o que não está a correr bem". (1996, p.33)

Além disso, há a necessidade de: os pais fazerem corpo com os professores nesta tarefa; a escola promover a crescente atividade dos alunos; os conteúdos programáticos adaptarem-se

aos interesses dos alunos e os professores tirarem da cabeça "rótulos" referentes aos alunos, procurando entender as razões das condutas indisciplinadas ou violentas.

Aquino (1996) refere que anteriormente a disciplina evocava silenciamento, obediência e resignação, enquanto que agora pode significar movimento, força afirmativa e/ou vontade de transpor os obstáculos. Sendo assim, esta nova forma de compreensão e manejo disciplinares vai requerer uma conduta dialógica por parte do educador.

Coloca o autor, que a saída possível está mesmo no coração da relação professor-aluno, nos vínculos cotidianos. É preciso, pois, investir na qualidade das relações e, ao mesmo tempo, na qualidade do trabalho, reinventando continuamente os conteúdos, as metodologias e as relações.

Refere o citado autor, que "(...) o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento. Por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente, na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções." (Aquino, 1996, p.51).

Silva & Zunino (1999/2000) colocam que "manejo de classe" pode ser definido como o manejo exercido pelo professor sobre os alunos, no âmbito da sala de aula, com o intuito de promover a orientação pedagógica que conduza ao melhor aproveitamento possível. Acreditam que o princípio fundamental do manejo de classe fundamenta-se na autoridade do professor e observam que "o alto índice de violência registrado nas escolas (...) significa, por um lado, que a autoridade do professor está sendo questionada (...) e, de outro, pode haver um problema de ajustamento do aluno". (Silva & Zunino, 1999/2000, p.89).

A autoridade do professor é o poder calcado basicamente na legitimidade que lhe é conferida pelo seu conhecimento da disciplina que leciona (autoridade endógena) e, também, por fatores exógenos, como seu cargo, distinções sociais e delegações administrativas, entre outras. Mas, assinalam os autores, o professor não pode fazer-se temível, mas sim respeitável. Outro aspecto importante é que o perfil de um professor que não queira ser surpreendido por um “motim” em sala de aula, é o da liderança democrática. Entretanto, o professor precisa saber onde quer chegar, pois a falta de metas prejudica o manejo, na medida em que os alunos percebem quando o professor não tem um plano de aula bem definido. “O professor passa a insegurança e sua desorganização para os alunos” (Silva & Zunino, 1999/2000, p.93).

Perrenoud (2000) menciona que “a arte da gestão de classe” constitui-se pela gestão dos tempos e dos espaços de formação; pela busca de um equilíbrio entre procedimentos de projeto e atividades estruturadas; entre tempos de funcionamento e tempos de regulação; e entre trabalho autônomo e atividades cooperativas. Isto quer dizer, que a gestão de classe une o sentido da organização com a capacidade de determinar, sustentar e colocar em sinergia dinâmicas individuais e coletivas.

De acordo com este autor, o vínculo educativo é algo muito complexo e saber analisar as relações intersubjetivas é uma dimensão importante da prática reflexiva. “Sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estão ausentes da relação pedagógica” (Perrenoud, 2000, p.151), por isso a primeira competência de um professor é aceitar essa complexidade, saber o que faz, reconhecer os implícitos de seu ofício, “as zonas de sombra, a dificuldade de saber exatamente em que motivos e em que história pessoal se ancora seu desejo de ensinar” (Perrenoud, 2000, p.151).

Morgado (1999) também refere-se à importância da comunicação e do clima afetivo em sala de aula, enfatizando que muitos estudos têm identificado o clima afetivo em sala de aula como uma variável significativa para o sucesso do trabalho educativo. Diz ele, que “a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica.” (1999, p.36) Ressalta, ainda, que a forma como a turma é gerida tem uma relação extremamente forte com a disciplina-indisciplina, que constituem uma preocupação recorrente na ação educativa.

“De facto, as questões ligadas à (in)disciplina na sala de aula constituem-se, com alguma frequência, como a principal dificuldade de alguns professores” (Morgado, 1999, p.40).

Neste contexto, assinala a importância da prevenção, mais do que a eficácia remediativa, ou seja, o bom professor não é aquele que consegue lidar bem com as situações de indisciplina, mas o que tem poucas situações de indisciplina com que lidar. Sendo assim, é importante que o professor evidencie expectativas positivas em relação aos alunos e a seu próprio trabalho; que desenvolva uma postura de permanente atenção ao que acontece dentro da sala de aula; que planeje adequadamente seu trabalho, articulando as atividades de forma a evitar que os alunos fiquem ociosos e que defina junto aos alunos as regras de funcionamento do grupo.

Carita & Fernandes (1997) também referem-se a uma gestão preventiva da indisciplina, que envolve o auto-conhecimento do professor, o conhecimento do aluno e o conhecimento do grupo-turma, enfatizando que "no domínio da gestão dos conflitos mais vale prevenir que remediar. Se pudermos gerir a relação no sentido de prevenirmos a eclosão de conflitos

desgastantes e desnecessários, tanto melhor para as pessoas e para a tarefa que têm em comum" (1997, p.21).

Assinalam que não existem soluções prontas, nem nenhum quadro teórico que por si só permita-nos a compreensão e resolução dos problemas que ocorrem nas relações entre as pessoas e, em especial, na relação professor-aluno. Por outro lado, percebem que quanto mais cedo ocorre a intervenção na situação de conflito, mais fácil sua resolução.

Carita & Fernandes (1997), ressaltam, ainda, a importância do papel do professor, em virtude da influência que ele exerce no desenvolvimento dos alunos (poder de modelagem), sendo a "pessoa-referência" das crianças e jovens com quem trabalha. Além disso, tendo em vista as exigências cada vez maiores que surgem no exercício da profissão de professor, vêem como necessária uma reflexão conjunta do grupo de professores, bem como a partilha de experiências e convergência de projetos.

Arends (1995) coloca que a gestão de sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar. "Uma forma de aliviar o problema é incentivar a democracia na sala de aula." (Arends, 1995, p.171) Acrescenta o autor, que a gestão e a instrução estão relacionadas, pois a gestão da sala de aula não é um fim em si mesma, mas meramente uma das funções do papel de liderança do professor.

Assim como outros autores já mencionados, Arends também refere-se a uma gestão preventiva da sala de aula. Diz ele, que os professores eficazes lidam com o comportamento inadequado dos alunos através de abordagens preventivas. Uma delas é o estabelecimento de rotinas no início do ano letivo, porque as salas de aula requerem regras e procedimentos para governar as atividades. Essas regras, geralmente escritas, são afirmações que especificam o

que se espera que os alunos façam ou não façam. Já os procedimentos, raramente escritos, são formas de concretizar o trabalho.

Cabe ressaltar, que as regras e procedimentos têm pouco valor se os membros do grupo não os aprenderem e aceitarem. Desta forma, gestores eficazes de sala de aula geralmente estabelecem poucas regras e procedimentos, as ensinam aos alunos e utilizam-nas de forma consistente.

Refere também o autor, que os professores, independente do nível a que lecionam ou do tipo de escola em que trabalham, precisam desempenhar três importantes funções: executiva, interativa e organizacional.

A função executiva refere-se aos papéis de líder que o professor precisa desempenhar na sala de aula, tais como: estimular a motivação, planejar e gerir os recursos. As funções interativas dizem respeito aos métodos e procedimentos que o professor utiliza na interação pedagógica com os alunos, enquanto que as funções organizacionais referem-se ao trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com os colegas, pais e outros agentes educativos.

Outro aspecto importante ressaltado pelo autor é que para alguém tornar-se competente, independente de sua atividade, leva muito tempo. “Alguns professores, tal como os vinhos velhos, ficam melhores com a idade. Outros, após anos de prática, não melhoram a sua competência, permanecendo iguais desde o primeiro dia em que entraram na sala de aula.” (Arends, 1995, p.19) Aprender a ensinar, segundo ele, é um processo que se desenrola ao longo de toda a vida, quando se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, a partir de

pesquisa e reflexão crítica. Para alguém tornar-se um professor competente é necessário muito voluntarismo, alimentado pelo desejo de perfeição.

Arends (1995) descreve duas teorias específicas do modo como se aprende a ensinar: o modelo de Frances Fuller (1969) e o de Sharon Feiman-Nemser (1983), que sugerem que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento.

Fuller (1969) estudou professores em formação, em início de carreira e já experientes, na Universidade do Texas, desenvolvendo uma teoria que descreve três estádios de preocupação pelos quais os professores passam a medida em que aprendem a ensinar. São eles: preocupações de sobrevivência, preocupações relativas a situações de ensino e preocupações relativas aos alunos. Com relação às preocupações de sobrevivência, Arends (1995) refere que os professores em início de carreira preocupam-se com a sua adequação interpessoal e com o fato de seus alunos e supervisores gostarem deles. Além disso, preocupam-se muito com o controle da sala de aula, pois muitos temem não serem capazes de controlar seus alunos.

Porém, com o passar do tempo, os professores começam a se sentir mais à vontade, conseguindo interagir com seus alunos com mais facilidade. Desta forma, suas preocupações ficam mais dirigidas às situações de ensino. Quando os professores amadurecem, conseguem encontrar meios de lidar com as questões situacionais e de sobrevivência, canalizando sua atenção para as necessidades sociais e emocionais dos alunos. A partir daí começam a se preocupar em ajustar as estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos.

Feiman-Nemser (1983), pesquisadora da Michigan State University, também identificou estádios pelos quais os professores passam ao longo da carreira, semelhantes aos de Fuller

(1969). São eles: estágio inicial de sobrevivência, que inclui os professores em início de carreira; estágio de consolidação, quando o professor consegue consolidar a maioria das rotinas necessárias ao ensino e gestão de sala de aula; e estágio de proficiência, onde o professor domina de forma eficaz os elementos essenciais ao ensino e gestão de sala de aula, canalizando sua energia nas necessidades dos alunos e procurando melhorar seu desempenho didático.

Arends (1995) comenta, também, que as investigações a respeito da manutenção da ordem na sala de aula têm sido guiadas por três orientações principais: a ênfase no indivíduo, a ecologia da sala de aula e os processos de grupo e o ensino eficaz.

A primeira delas tem sido liderada principalmente por psicólogos clínicos e conselheiros (como Dreikurs e Grey, 1968), bem como por psicólogos comportamentais (como Canter e Canter, 1976). Procura compreender as causas dos problemas comportamentais, centrando no aluno individual, além de recomendar intervenções específicas aos professores. As investigações centram-se em causas psicológicas (tais como a insegurança, a necessidade de atenção, a ansiedade e a falta de autodisciplina) e em causas sociológicas (exemplo: superproteção dos pais e mau relacionamento com colegas).

A perspectiva ecológica dirige-se especialmente ao problema de controle da sala de aula e aos procedimentos utilizados na gestão de grupos. Os investigadores estudam a maneira como se consegue a cooperação e o envolvimento dos alunos, de forma que possibilite que as atividades importantes para a aprendizagem sejam realizadas. "A intervenção do professor face ao comportamento inadequado do aluno (...) deve ser rápida, muitas vezes discreta e visando manter o fluxo das actividades e tarefas de aprendizagem no caminho certo" (Arends, 1995, p.187).

Por fim, os investigadores que trabalham com uma orientação para o ensino eficaz, enfatizam a importância do envolvimento e ocupação do aluno nas atividades e tarefas escolares.

PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O tema deste trabalho é a indisciplina em sala de aula.

Trata-se de um fenômeno de natureza bastante complexa, devido às inúmeras variáveis nele envolvidas. Sendo assim, optou-se por centrar o presente estudo apenas na perspectiva dos professores sobre as situações de indisciplina na sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, verificar quais são as representações dos professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental sobre a indisciplina na sala de aula. Optou-se por trabalhar com professores destas duas séries, por terem alunos pertencentes à mesma faixa etária e que, geralmente, apresentam problemas de comportamento na escola, devido às mudanças físicas e emocionais inerentes a esta fase do desenvolvimento humano, bem como pela mudança na estrutura de ensino que ocorre na maioria das escolas brasileiras a partir da 5ª série, lançando aos alunos novos desafios em relação à organização.

Espera-se, com a realização deste trabalho, poder contribuir para o planejamento de novas estratégias de ação, visando desenvolver um clima mais favorável às relações professor-aluno e à aprendizagem.

Tendo em vista o fato de o estudo que pretendemos desenvolver ser de natureza exploratória, não falaremos em hipóteses, mas sim em questões de estudo. São elas:

Qual o conteúdo das representações dos professores sobre a indisciplina?

As representações dos professores variam em função do sexo?

As representações dos professores variam em função do tempo de experiência profissional?

Neste estudo serão manipuladas duas variáveis independentes:

- 1) o sexo dos professores - masculino e feminino
- 2) o tempo de experiência profissional dos professores - até 10 anos completos e de 11 anos em diante.

A variável dependente é a representação da indisciplina pelos professores.

Levando-se em conta as variáveis anteriormente colocadas, ao longo do estudo se procurará verificar se as representações dos professores sobre a indisciplina variam em função do tempo de experiência profissional e do sexo dos mesmos.

METODOLOGIA

População e Amostra

A população-alvo da pesquisa foi o grupo de professores que trabalha em escolas com um perfil que preencha os seguintes critérios:

- escolas particulares ;
- de orientação religiosa (confessionais católicas) ;
- que tenham turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ;
- quanto à organização curricular : por atividades, da 1ª à 4ª séries (com um professor responsável por lecionar todas as matérias) e por disciplinas, de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio (com um professor para cada matéria) ;
- com cursos diurnos ;
- com mais de 1000 alunos ;
- localizadas na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas, então, quatro escolas, as quais se enquadram no perfil anteriormente descrito. Trata-se, portanto, de escolas com características

similares, que estão localizadas em bairros diversos da cidade, porém os alunos são, em sua maioria, provenientes de famílias de classe média alta.

Além disso, outro critério para a escolha das escolas foi o fato de ter algum profissional conhecido no local, de forma a facilitar os contatos.

A amostra foi definida de forma aleatória entre a população descrita, levando-se em conta o fato de esta técnica de escolha de amostra ser melhor, por controlar um maior número de variáveis estranhas e, portanto, dando maior validade externa à pesquisa.

Cabe salientar, que a amostra de nosso estudo é pequena e, portanto, não representativa da população de professores da cidade de Porto Alegre/RS, o que não nos permite fazer generalizações. De qualquer forma, contempla a expectativa do projeto, que previa uma amostra em torno de 50 professores.

O conjunto de sujeitos de nossa amostra, constituído por setenta e um professores que lecionam em pelo menos uma turma de 5ª ou 6ª séries do Ensino Fundamental, numa das quatro escolas escolhidas será melhor caracterizado a seguir :

QUADRO Nº 1 - SÉRIES EM QUE LECIONAM

SÉRIE	n	%
5ª série	38	53,5
6ª série	33	46,5
Total	71	100,0

Do total de professores da amostra, 38 lecionam para a 5ª série (o que corresponde a 53,5%) e 33 lecionam para a 6ª série (o que corresponde a 46,5%).

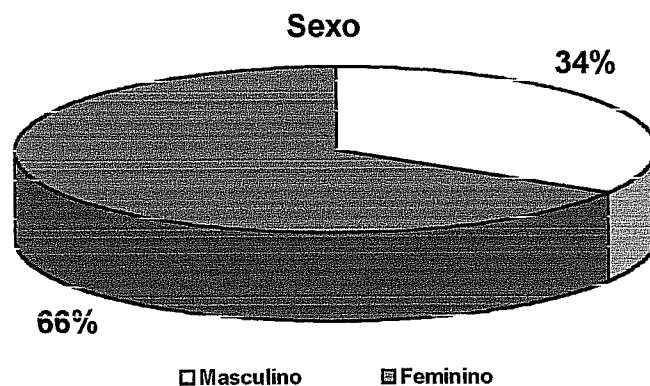
Considerando as variáveis independentes, a amostra distribui-se da seguinte forma:

QUADRO Nº 2 - QUANTO AO SEXO

SEXO	n	%
Masculino	24	33,8
Feminino	47	66,2
Total	71	100,0

No que se refere à variável sexo, observa-se uma incidência maior de professores do sexo feminino, pois dos 71 sujeitos, 24 são do sexo masculino e 47 do sexo feminino, o que corresponde, respectivamente, a 33,8 e 66,2% do total da amostra, conforme indicado, também, no gráfico a seguir.

GRÁFICO Nº 1 - Distribuição da amostra por sexo



Com relação à variável tempo de experiência profissional, verifica-se, conforme o Quadro de nº 3, a seguir, que 34 sujeitos lecionam há menos de 10 anos e 37 sujeitos lecionam há 11 anos ou mais, correspondendo a 47,9 e 52,1% da amostra, respectivamente.

QUADRO Nº 3 - QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	n	%
Menos de 10 anos	34	47,9
11 anos ou mais	37	52,1
Total	71	100,0

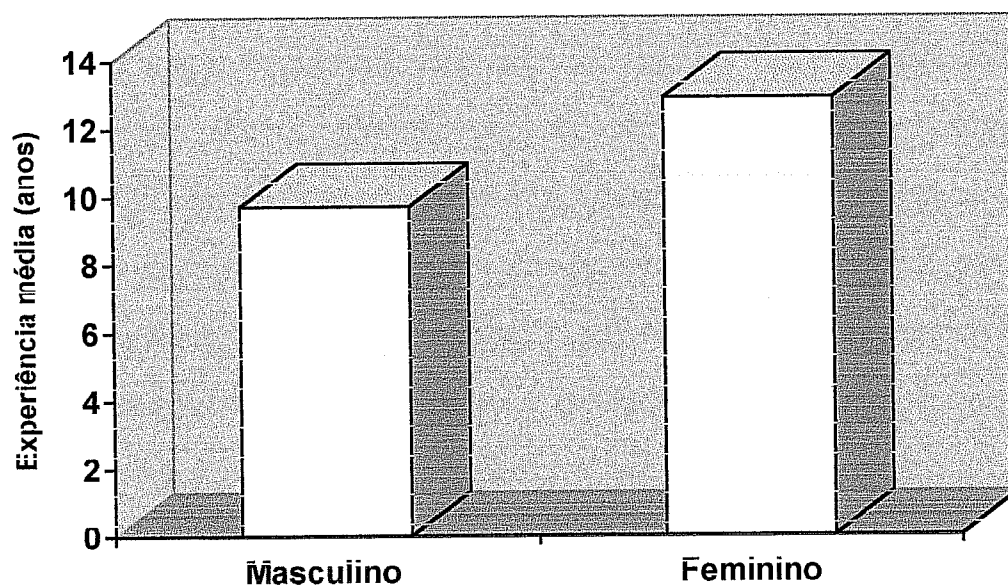
Fazendo-se um cruzamento das variáveis sexo e tempo de experiência profissional, obtivemos os resultados expressos no quadro e gráfico a seguir:

QUADRO Nº 4 - QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E SEXO

Tempo de experiência (anos) por sexo:

SEXO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	n
Masculino	9,7	5,9	2	22	24
Feminino	12,9	7,7	2	35	47

GRÁFICO Nº 2 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA/SEXO



Considerando o total do grupo de professores, verifica-se que eles trabalham com esta faixa etária há no mínimo 02 e no máximo 35 anos, sendo o tempo médio de experiência profissional das mulheres superior ao dos homens.

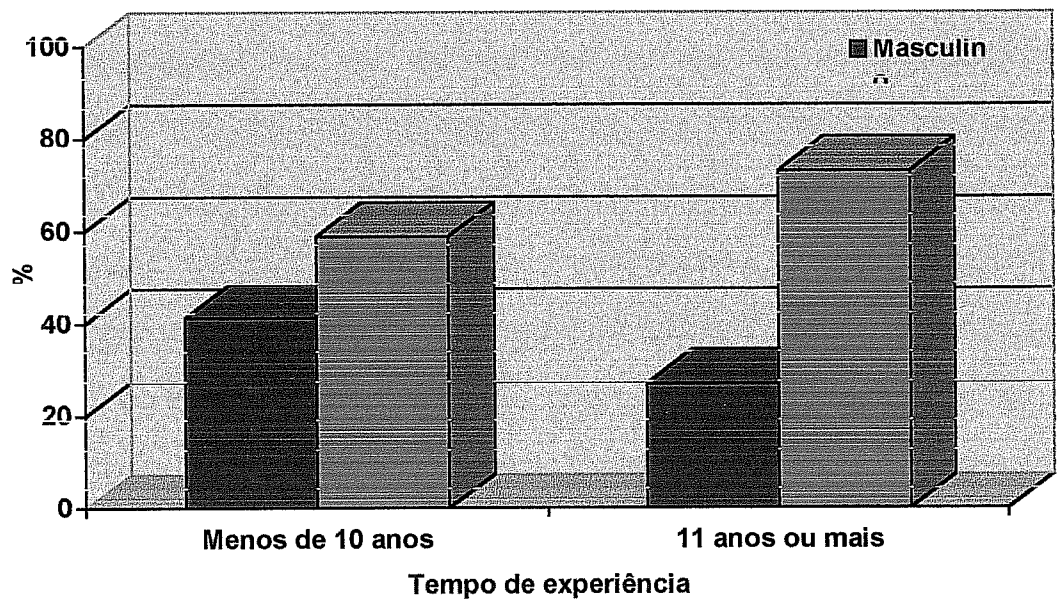
Dos 24 homens da amostra, o tempo médio de experiência profissional é de 9,7 anos, encontrando-se sujeitos com experiência que variam de 02 a 22 anos, enquanto que no grupo das mulheres, o tempo médio de experiência profissional é de 12,9 anos, variando de 02 a 35 anos.

Os dados contidos no quadro e gráfico a seguir também expressam a relação sexo/ tempo de experiência profissional.

QUADRO Nº 5 - SEXO/TEMPO DE EXPERIÊNCIA

SEXO / TEMPO DE EXPERIÊNCIA	Menos de 10 anos		11 anos ou mais	
	n	%	n	%
Masculino	14	41,2	10	27,0
Feminino	20	58,8	27	73,0
Total	34	100,0	37	100,0

GRÁFICO Nº 3 - SEXO / TEMPO DE EXPERIÊNCIA



Observa-se que 34 professores têm menos de 10 anos de experiência profissional, sendo 14 do sexo masculino e 20 do sexo feminino; e 37 professores têm 11 anos ou mais de experiência profissional, sendo 10 homens e 27 mulheres.

Instrumentos e Procedimentos

Instrumentos

A coleta de dados se deu através de dois instrumentos: questionário e entrevista.

Spink (1993) refere que "as técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações" (1993, p.100). Por isso, diferentes pesquisadores têm evidenciado preferência pelo uso de entrevistas abertas, realizadas a partir de um roteiro mínimo.

Diz ela que "dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material" (Spink, 1993, p.100)

Ghiglione & Matalon (1992) ressaltam que as técnicas do inquérito diferem quanto a sua maior ou menor diretividade. O termo entrevista é habitualmente reservado para as técnicas menos diretas, enquanto que questionário utiliza-se para as formas de inquérito em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, não existe consenso sobre os limites de cada um destes termos.

Os autores citam Birgham & Moore, que em 1924 formularam uma definição para a situação de entrevista, como sendo “uma conversa com um objetivo”.

Cunha, Freitas & Raymundo (1986) referem que Birgham & Moore (1924) concebem a entrevista como um processo de ação recíproca entre duas pessoas, o qual engloba gestos, postura, expressão facial e outros meios de comunicação.

Quanto às entrevistas, classicamente são divididas em três tipos, os quais possuem características próprias. São eles: entrevistas não-diretivas ou livres; semi-diretivas ou estruturadas ; e diretivas, estandarizadas ou fechadas. Cabe ressaltar que o tipo de entrevista a ser utilizada dependerá do objetivo da pesquisa.

Ghiglione & Matalon (1992) colocam que "habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não-directivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa" (1992, p.105).

A entrevista não-diretiva é aquela em que propõe-se um tema para que a pessoa desenvolva à sua vontade. As intervenções do entrevistador limitam-se a insistências e/ou encorajamentos, não podendo acrescentar qualquer informação ou orientação.

Na entrevista semi-diretiva existe um esquema de entrevista, como uma grelha de temas, por exemplo, sendo que o entrevistado é livre para escolher a ordem em que abordará cada um dos temas. Após iniciada a entrevista, o papel do entrevistador é, além de escutar as colocações do entrevistado, propor que o mesmo desenvolva os temas que não forem abordados espontaneamente.

A entrevista diretiva aproxima-se muito do questionário com questões abertas. Segundo Cunha, Freitas & Raymundo (1986), "neste tipo de entrevista há perguntas programadas, já planejadas, inclusive em sua seqüência. O entrevistador dirige a entrevista, não alterando as perguntas, nem a sua ordem". (1986, p.30)

Quanto ao objetivo da entrevista, Ghiglione & Matalon (1992) colocam que pode-se distingui-la em entrevista de diagnóstico, que situa-se no contexto geral de uma relação de ajuda, ou entrevista de estudo.

Neste estudo a entrevista foi utilizada em dois momentos distintos: para a coleta de dados que embasaram a construção do questionário e, após a aplicação do mesmo, quando elegeu-se uma sub-amostra para entrevistar, com o objetivo de melhor verificar as representações dos professores sobre a indisciplina.

As entrevistas iniciais foram realizadas com professores da população-alvo, visando o objetivo exposto anteriormente. Optou-se por uma coleta de dados de ordem qualitativa, com o objetivo de verificar aspectos considerados relevantes pelos entrevistados, que auxiliassem na elaboração do questionário.

Como referem Ghiglione & Matalon (1992), um dos objetivos das entrevistas prévias é conhecer o vocabulário utilizado pelas pessoas para saber que termos empregar ao elaborar o questionário.

Sendo assim, entrevistou-se um total de dezesseis professores, sendo quatro de cada uma das escolas, assim distribuídos :

QUADRO Nº 6 - AMOSTRA UTILIZADA NAS ENTREVISTAS PRÉVIAS

Sexo / Tempo de experiência	Menos de 10 anos de experiência	11 anos ou mais de experiência
MASCULINO	4	4
FEMININO	4	4
TOTAL	8	8

Realizou-se entrevistas semi-diretivas, onde, após a colocação do objetivo das mesmas, foi solicitado a cada um dos professores que falasse sobre o tema indisciplina, baseados nas seguintes perguntas que lhe foram feitas :

- 1) O que é indisciplina para ti?
- 2) Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula?
- 3) Descreve uma situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.
- 4) Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina?
- 5) Como tu ages; que recursos costumás utilizar nas situações de indisciplina?

Estas questões foram elaboradas com base na leitura dos resultados de estudos já realizados sobre o tema da indisciplina, como por exemplo, os estudos de Carita (1992) e Sousa (1995/1996).

Em anexo encontra-se o relato de uma das entrevistas iniciais realizadas.(Anexo A)

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas individualmente, na própria escola onde os professores trabalham, em uma sala cedida para este fim, com a duração aproximada de trinta minutos. Percebeu-se os professores dispostos e receptivos ao tema proposto.

Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização prévia dos entrevistados e, após, transcritas e analisadas. Com base no conteúdo das mesmas foi elaborado, então, o questionário, que encontra-se em anexo. (Anexo B)

Ghiglione & Matalon (1992) colocam que “um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem”. (1992, p.10)

Para que se possa comparar as respostas de todos os indivíduos inquiridos através de um questionário, é indispensável que o mesmo questionário seja aplicado a todas as pessoas, não podendo o entrevistador fazer qualquer alteração no enunciado das questões ou na sua ordem, nem fornecer explicações suplementares.

Spink (1993) refere que o questionário é uma forma menos flexível e menos capaz de acessar o diálogo permanente a que Moscovici se refere, mas que, por outro lado, é talvez o único instrumento viável para a coleta de dados, em se tratando de grandes amostras.

Ghiglione & Matalon (1992) afirmam que para construir um questionário é necessário que se saiba exatamente o que se procura, bem como é importante garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que todos os itens da questão tenham sido bem abordados, etc. Os autores ressaltam que estas condições resultam da realização das entrevistas e do teste às primeiras versões do questionário (pré-teste).

Quanto aos objetivos, um questionário pode ter o propósito de: estimar grandezas absolutas, elaborar uma estimativa das grandezas relativas, descrever uma população ou subpopulação, ou, ainda, verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis.

Ressaltam os autores que o último objetivo é, em geral, o mais importante para os sociólogos.

Quanto ao conteúdo, temos duas grandes categorias de questões: as que se referem sobre fatos e as que se referem a opiniões, atitudes e preferências.

Quanto à forma, temos: questões abertas ou fechadas, sendo que a maioria dos questionários contém os dois tipos de questões. As questões abertas são aquelas em que a pessoa responde como quiser, utilizando seu próprio vocabulário, enquanto que as fechadas são as que apresentam à pessoa uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis dentro da qual ela irá indicar a que melhor corresponde à resposta que quer dar à questão.

Do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são as mais cômodas, pois uma questão aberta necessita de análise de conteúdo.

O questionário construído para o presente estudo é composto por três questões:

- 1) "Quais os aspectos que melhor definem a indisciplina?", com onze itens de opções;
- 2) "Na tua experiência, as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula são:", com dez itens de opções ;
- 3) "Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?", com onze itens de opções.

O último item de opção das três questões é "outro", ou seja, aberto a outras hipóteses de resposta não mencionadas, dando oportunidade de o sujeito responder de forma livre ao que lhe foi questionado.

Tendo o instrumento pronto, partiu-se para a próxima etapa: o pré-teste. Este consistiu na aplicação do questionário em uma amostra piloto, constituída por oito sujeitos, a fim de verificar-se o entendimento das questões elaboradas.

Ghiglione & Matalon (1992) colocam que quando uma primeira versão do questionário é redigida, é necessário realizar o pré-teste, com o objetivo de garantir que o questionário seja de fato aplicável e que responda aos problemas colocados pelo investigador.

Os autores distinguem duas fases no pré-teste: a primeira, que refere-se a cada questão considerada por si só e a segunda, ao questionário na sua totalidade e às condições da sua aplicação. Na primeira, que pode ser feita com um reduzido número de pessoas, as questões são colocadas tal como estão formuladas, mas solicita-se ao entrevistado que as desenvolva ou comente. Incita-se as pessoas a refletir sobre as questões, o que pode nos indicar como as questões e as respostas são compreendidas.

Ressaltam os referidos autores a importância de que se converse com o entrevistado no final, pois ele poderá assinalar as dificuldades encontradas para responder o instrumento.

A aplicação do questionário, nesta fase de pré-teste, se deu de forma individual e, ao final, conversou-se com cada um dos sujeitos sobre sua opinião a respeito do instrumento, no que diz respeito à clareza do vocabulário utilizado e compreensão do que era questionado em cada item.

Tendo em vista o retorno positivo da totalidade da amostra piloto, o questionário foi aprovado e partiu-se, então, para a aplicação do referido instrumento na amostra.

Devido à dificuldade de conseguir permissão de todas as escolas para fazer a entrega dos questionários pessoalmente aos professores, optou-se por deixá-los com a Psicóloga ou Orientadora Educacional de cada uma das escolas, que assumiu a responsabilidade de distribuí-los ao grupo de professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e, posteriormente, recolhê-los. Marcou-se uma data para que pudéssemos buscá-los. Desta forma, não se pode precisar o tempo de duração do preenchimento do questionário.

Em cada uma das escolas foram distribuídos 30 questionários (total de 120 questionários), porém retornaram apenas 71, assim distribuídos:

QUADRO Nº 7 – ESCOLA/QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS

ESCOLA	Nº QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS
Escola 1	15
Escola 2	20
Escola 3	23
Escola 4	13
TOTAL	71

Spink (1993) refere que como instrumento de pesquisa, o questionário pode ser enriquecido pela inclusão de um pequeno número de entrevistas em profundidade com alguns informantes representativos de posições sociais.

Após a aplicação do questionário elegeu-se uma sub-amostra, com o objetivo de realizar entrevistas em profundidade, que permitissem um aprofundamento sobre as representações dos professores sobre a indisciplina. Esta sub-amostra foi composta por oito professores, que foram entrevistados individualmente, utilizando-se como roteiro as três questões que compõem o questionário, ou seja:

Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

Considerando tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

Com a permissão dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. O relato das mesmas encontra-se em anexo. (Anexo C)

Procedimentos

Para que se procedesse a análise das respostas dos sujeitos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para as entrevistas e tratamento estatístico para os questionários, por considerarmos serem as formas pertinentes para tratar os dados obtidos neste estudo.

A análise de conteúdo é, segundo Vala (1986), uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Segundo ele, a análise de conteúdo não é um método, mas sim uma técnica de tratamento de informações, podendo, assim, integrar-se em qualquer procedimento lógico de investigação e servir os diferentes níveis de investigação empírica.

“A prática da análise de conteúdo, considerada tão somente como um método é, antes de mais, uma prática social.” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.180)

Berelson (1952), citado por Vala (1986), definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, enquanto que Krippendorf (1980), também citado por este autor, definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. (Vala, 1986, p.103)

Souza Filho (1993) refere que as técnicas desenvolvidas em análise de conteúdo foram se modificando ao longo das últimas décadas, em função de exigências teóricas. Vala (1986) também comenta a este respeito, enfatizando que existem diferentes orientações metodológicas para a análise de conteúdo. Coloca que alguns autores, como Cartwright e Berelson, falam em conteúdo manifesto, enquanto que outros, como Krippendorf e Bardin falam em inferência.

Vala (1986) coloca que os domínios de aplicação da análise de conteúdo são muito vastos, referindo que em investigações por questionários, por exemplo, a análise de conteúdo é útil na fase do pré-inquérito, bem como para a análise das questões fechadas.

Diz o referido autor, que ao realizarmos a análise de conteúdo de um material qualquer (texto, entrevista, documento, etc), o pesquisador formula várias perguntas, que podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- com que frequência ocorrem determinados objetos;
- quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos;
- qual a estrutura de relações entre os objetos?

Estas questões, segundo Osgood (1959) citado por Vala (1986), referem-se a três possíveis direções que a análise de conteúdo pode ter: análise de ocorrências, análise avaliativa e análise associativa.

Coloca Vala (1986), que cabe ao investigador determinar para qual ou quais destas direções vai orientar a sua pesquisa. De qualquer forma, qualquer uma delas necessita das seguintes condições:

- delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- constituição de um corpus;
- definição de categorias;
- definição de unidades de análise;
- quantificação.

“Finalmente, qualquer plano de análise de conteúdo pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade” (Vala, 1986, p.109).

A análise de conteúdo foi utilizada, com o propósito de permitir uma análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos nas entrevistas com os professores que constituem a sub-amostra, a respeito das representações dos mesmos sobre a indisciplina.

Sendo assim, após a uma atenta leitura de todas as respostas dos sujeitos, organizou-se uma grelha para categorizar o material em temas, categorias e sub-categorias, que foram sujeitas a uma contagem de frequência de ocorrências, transformadas em resultados brutos e, posteriormente em percentagens. Desta forma, permite que os dados sejam comparados com os dados obtidos através do questionário.

Inicialmente pensou-se em analisar cada uma das questões como sendo um tema, porém optou-se por tratar as entrevistas como um todo, pois observou-se que ao serem interrogados sobre um determinado tema, os sujeitos traziam aspectos relevantes de outra questão.

Considerou-se, então, três temas:

- 1) o que é indisciplina (sustentado basicamente nas respostas da questão 1, mas aceitando as respostas dadas nas outras questões, que se refiram a este tema);
- 2) quais os comportamentos mais frequentes (sustentado basicamente nas respostas da questão 2, mas também aceitando as respostas dadas nas outras questões);
- 3) causas da indisciplina (sustentado basicamente nas respostas da questão 3, mas também aceitando as respostas dadas nas outras questões).

Estes temas foram, então, distribuídos em categorias e sub-categorias, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Os dados dos questionários foram tratados através do teste do qui-quadrado. Além disso, os itens de cada uma das três questões foram hierarquizados conforme a importância a eles atribuída pelos sujeitos da amostra e dispostos em tabelas. Estes também serão apresentados no capítulo seguinte deste trabalho.

RESULTADOS

Apresentação dos Resultados do Questionário: Análise e Discussão

O questionário, conforme exposto anteriormente, é composto de três questões, com 10 ou 11 itens de opção. Foi solicitado que os sujeitos selecionassem os 5 itens que julgassem mais importantes e os hierarquizassem, utilizando o número "1" para o item considerado mais importante e "5" para o menos importante. Aos itens não escolhidos foi atribuído o valor zero.

Ao iniciarmos a análise dos dados optamos por tomar questão por questão e proceder a hierarquização dos itens do questionário, do mais definidor ao menos definidor, sem considerar as variáveis independentes (sexo e tempo de experiência profissional dos professores).

Para facilitar a construção de um único índice que informasse a importância de cada item, as posições "1", "2", "3", "4" e "5" foram revertidas para "5", "4", "3", "2" e "1", de modo que a soma das pontuações dos itens para os 71 professores da amostra indicasse diretamente a importância de cada item. Desta forma, quanto maior for o valor, maior será a importância do item.

Depois disso, para tornar ainda mais clara a interpretação dessa soma, foi construído um "Índice de Importância", que nada mais é do que o relativo da soma das pontuações obtidas, tomando como base o valor máximo que a soma pode assumir (355).

A seguir serão apresentadas as tabelas referentes a cada uma das questões:

TABELA A - QUESTÃO 1 : ITENS QUE MELHOR DEFINEM A INDISCIPLINA
HIERARQUIZADOS CONFORME IMPORTÂNCIA

Posição	Itens	Soma*	Índice de importância
1	Q1F	190	53,5%
2	Q1E	178	50,1%
3	Q1G	122	34,4%
4	Q1A	116	32,7%
5	Q1I	92	25,9%
6	Q1B	85	23,9%
7	Q1C	84	23,7%
8	Q1D	77	21,7%
9	Q1H	68	19,2%
10	Q1J	40	11,3%
11	Q1K	12	3,4%

* Pontuação mínima = 0 ; Pontuação máxima = $71 \times 5 = 355$

Observa-se que os professores, ao serem questionados sobre os aspectos que melhor definem a indisciplina, consideram a falta de limites de parte dos alunos e a não adequação dos mesmos às normas como mais relevantes. Isto porque estes dois itens apresentam um índice de importância de 53,5% e 50,1% respectivamente.

A seguir tem-se a falta de respeito do aluno com o professor e colegas, com 34,4% de índice de importância, a falta de auto-controle do aluno, com 32,7% e, em quinto lugar, a falta de organização da família, com 25,9%.

Percebe-se, assim, que os professores definem a indisciplina principalmente a partir de aspectos centrados no aluno, visto que dos cinco primeiros itens escolhidos, quatro dizem

respeito à conduta do mesmo, ficando os aspectos relativos ao professor, à família e à escola citados com uma menor frequência.

Estes dados nos apontam para uma concepção de educação com tendência tradicional, comentada por Vasconcellos (1993), pois os professores parecem não buscar a compreensão da questão da indisciplina no todo, mas sim responsabilizando o aluno pelo que ocorre.

Como assinala este autor, a percepção que os educadores têm sobre a questão da disciplina-indisciplina varia de acordo com a concepção de educação adotada, sendo a concepção tradicional aquela que entende este problema como tendo relação com a sala de aula e os alunos são os responsáveis pelas dificuldades que acontecem.

Würdig (1993) também comenta que ainda hoje a concepção de disciplina dos professores é conservadora, pois valoriza a ordem e o respeito a normas pré-estabelecidas por pessoas delegadas de autoridade.

De acordo com diversos autores estudados, como Carita & Fernandes, Aquino e Tiba, a indisciplina é um fenômeno complexo e não pode ser encarado como um problema apenas do grupo de alunos. Ao contrário, é preciso que se considere todo o contexto: aluno, professor, estrutura escolar e família.

Rego (1996) manifesta que a tendência entre a maior parte dos envolvidos no processo educativo é de olhar o problema da indisciplina de uma forma parcial e pouco fundamentada, atribuindo a "culpa" aos outros e não se dispondo a fazer uma "revisão interna", nem tampouco a olhar a multiplicidade de fatores que contribuem para a ocorrência de comportamentos indisciplinados.

TABELA B - QUESTÃO 2 : SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA QUE MAIS OCORREM EM SALA DE AULA HIERARQUIZADAS CONFORME IMPORTÂNCIA

Posição	Itens	Soma*	Índice de importância
1	Q2C	236	66,5%
2	Q2B	178	50,1%
3	Q2A	168	47,3%
4	Q2I	151	42,5%
5	Q2D	130	36,6%
6	Q2H	123	34,6%
7	Q2G	42	11,8%
8	Q2F	25	7,0%
9	Q2J	7	2,0%
10	Q2E	4	1,1%

* Pontuação mínima = 0 ; Pontuação máxima = $71 \times 5 = 355$

Com relação às situações de indisciplina que mais ocorrem em sala de aula, tem-se com maior nível de ocorrência o não cumprimento das regras combinadas no grupo (com 66,5% de índice de importância), alunos falarem ao mesmo tempo que os colegas e professores (com 50,1% de índice de importância), conversas colaterais durante o trabalho (com 47,3% de índice de importância), alunos que brincam durante a aula (com 42,5% de índice de importância) e a não realização das tarefas propostas (com 36,6% de índice de importância).

Constata-se, assim, o quanto os professores valorizam o ambiente tranquilo em sala de aula e a realização das tarefas. Parece haver, de parte deles, a expectativa de que não ocorra interação entre os alunos durante as aulas, visto que muitos salientam o "falar" e "conversar" como comportamentos indisciplinados.

Isto é comentado por Dias-da-Silva (1997), que assinala o quanto os professores são intolerantes com a agitação e o barulho das crianças; que valorizam o silêncio, pois consideram-no um pré-requisito para que ocorra aprendizagem.

Um aspecto considerado pouco freqüente pelos professores diz respeito à depredação do patrimônio escolar, já que o item Q2E (alunos que riscam as classes e/ou paredes da sala de aula) apresentou um índice de importância de apenas 1,1%. Verifica-se que este tema também não é diretamente abordado por nenhum dos autores citados no enquadramento teórico deste trabalho.

TABELA C - QUESTÃO 3 : CAUSAS DA INDISCIPLINA HIERARQUIZADAS
CONFORME IMPORTÂNCIA

Posição	Itens	Soma*	Índice de importância
1	Q3A	230	64,8%
2	Q3E	209	58,9%
3	Q3H	164	46,2%
4	Q3D	128	36,1%
5	Q3G	118	33,2%
6	Q3C	89	25,1%
7	Q3F	37	10,4%
8	Q3I	36	10,1%
9	Q3B	31	8,7%
10	Q3J	13	3,7%
11	Q3K	10	2,8%

* Pontuação mínima = 0 ; Pontuação máxima = $71 \times 5 = 355$

Ao serem questionados sobre as possíveis causas da indisciplina os professores apontaram como mais significativos os itens Q3A, Q3E, Q3H, Q3D e Q3G, ou seja, turmas muito grandes (com 64,8% de índice de importância), alunos têm dificuldade de internalizar limites (com 58,9% de índice de importância), pais transferem a responsabilidade da educação para a escola (com 46,2% de índice de importância), os alunos não compreendem a importância da escola (com 36,1% de índice de importância) e pais ausentes (com 33,2% de índice de importância).

Os itens Q3J (alunos possuem muitas atividades além da escola) e Q3B (falta de coerência nas atitudes dos professores) foram considerados pouco significativos, apresentando índices de importância de 3,7 e 8,7% respectivamente.

Constata-se, desta forma, que os professores atribuem as causas da indisciplina à escola, aos pais e ao próprio aluno, o que de certa forma não confirma a visão de indisciplina expressa por eles na questão 1, que enfatiza os aspectos relacionados apenas ao aluno.

Atribuir as causas da indisciplina à escola (tamanho das turmas), aos pais (ausentes; transferem a responsabilidade da educação dos filhos para a escola) e também ao aluno (dificuldade de internalizar limites e não compreensão da importância da escola) vai ao encontro das idéias defendidas por diversos pesquisadores estudados, como por exemplo Vasconcellos (1993), Rego (1996) e Pires (1999), que enfatizam a importância de analisarmos a questão da disciplina-indisciplina levando em conta as diversas variáveis que interferem.

O primeiro item apontado pelos professores da amostra como uma das possíveis causas da indisciplina, "turmas grandes", é analisado por Dias-da-Silva (1997), que afirma que muitos dos comportamentos apresentados pelos alunos e que são considerados "inadequados" ou "indisciplinados" ocorrem devido à restrição de espaço em sala de aula. A autora comenta que este tipo de organização didática adotada por muitas escolas, que prevê turmas grandes (em torno de 40 crianças) em espaços muito restritos, é um fator determinante de indisciplina em sala de aula.

Morgado (1999) é um dos pesquisadores que comenta o quanto a escola de hoje está sendo desafiada a assumir tarefas que eram desempenhadas pelas famílias, em função de os

pais estarem cada vez mais voltados para sua vida profissional, o que interfere na educação dos filhos.

Outra forma de analisar os dados do questionário foi verificar apenas se o item foi ou não assinalado e não a posição (de 1 a 5) que o sujeito indicou, conforme tabela a seguir.

TABELA D - ITENS ASSINALADOS / NÃO ASSINALADOS

Item	Não assinalou	Assinalou
Q1A	53,5%	46,5%
Q1B	57,7%	42,3%
Q1C	57,7%	42,3%
Q1D	64,8%	35,2%
Q1E	26,8%	73,2%
Q1F	29,6%	70,4%
Q1G	32,4%	67,6%
Q1H	60,6%	39,4%
Q1I	47,9%	52,1%
Q1J	76,1%	23,9%
Q1K	94,4%	5,6%
Q2A	35,2%	64,8%
Q2B	32,4%	67,6%
Q2C	12,7%	87,3%
Q2D	31,0%	69,0%
Q2E	94,4%	5,6%
Q2F	81,7%	18,3%
Q2G	73,2%	26,8%
Q2H	32,4%	67,6%
Q2I	15,5%	84,5%
Q2J	93,0%	7,0%
Q3A	15,5%	84,5%
Q3B	84,5%	15,5%
Q3C	54,9%	45,1%
Q3D	45,1%	54,9%
Q3E	18,3%	81,7%
Q3F	80,3%	19,7%
Q3G	36,6%	63,4%
Q3H	14,1%	85,9%
Q3I	74,6%	25,4%
Q3J	87,3%	12,7%
Q3K	88,7%	11,3%

Observa-se que na questão 1 os itens mais assinalados foram o Q1E, com 73,2%; Q1F, com 70,4%; Q1G, com 67,6%; Q1I, com 52,1% e Q1A, com 46,5%, ou seja, a não adequação do aluno às normas estabelecidas, a falta de limites de parte dos alunos, a falta de respeito do aluno com o professor e colegas, a falta de organização da família e a falta de auto-controle do aluno.

Na questão 2 os itens mais assinalados foram Q2C (87,3%), Q2I (84,5%), Q2D (69,0%), Q2B (67,6%) e Q2H (67,6%), que correspondem ao não cumprimento das regras combinadas no grupo, alunos brincam durante a aula, não realização das tarefas, alunos que falam ao mesmo tempo que os colegas e professor e alunos que desafiam a autoridade do professor.

Na questão 3 os itens mais assinalados foram Q3H (85,9%), Q3A (84,5%), Q3E (81,7%), Q3G (63,4%) e Q3D (54,9%), que significam os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola, turmas muito grandes, os alunos têm dificuldade de internalizar os limites, pais ausentes e os alunos não compreendem a importância da escola.

Observa-se que nenhum dos itens deixou de ser assinalado, considerando-se as três questões propostas.

Por fim, foi feito o cruzamento de todos os itens do questionário com as variáveis independentes sexo e tempo de experiência profissional, através do teste qui-quadrado.

Nas tabelas a seguir serão apresentados os percentuais de assinalamento de cada um dos itens do questionário e o resultado do teste qui-quadrado, realizado em todas tabelas 2x2 construídas. A tabela E retrata o cruzamento entre todos os itens do questionário por sexo, enquanto que a tabela F retrata o cruzamento de todos os itens por tempo de experiência profissional.

TABELA E - PERCENTUAIS DE ASSINALAMENTO PARA CADA ITEM DO
QUESTIONÁRIO POR SEXO E TESTE QUI-QUADRADO

Itens	% que assinalou o item		Qui- quadrado	Significância
	Masculino	Feminino		
Q1A	33,3	53,2	2.52	0.113
Q1B	37,5	44,7	0.34	0.562
Q1C	37,5	44,7	0.34	0.562
Q1D	20,8	42,6	3.29	0.070
Q1E	75,0	72,3	0.06	0.811
Q1F	70,8	70,2	0.01	0.957
Q1G	79,2	61,7	2.21	0.137
Q1H	58,3	29,8	5.42	0.020*
Q1I	50,0	53,2	0.07	0.799
Q1J	29,2	21,3	0.54	0.461
Q1K	8,3	4,3	0.50	0.481
Q2A	41,7	76,6	8.50	0.004*
Q2B	58,3	72,3	1.42	0.233
Q2C	87,5	87,2	0.01	0.975
Q2D	66,7	70,2	0.09	0.760
Q2E	4,2	6,4	0.15	0.702
Q2F	33,3	10,6	5.47	0.019*
Q2G	33,3	23,4	0.80	0.371
Q2H	75,0	63,8	0.91	0.341
Q2I	83,3	85,1	0.04	0.845
Q2J	12,5	4,3	1.65	0.199
Q3A	87,5	83,0	0.25	0.618
Q3B	12,5	17,0	0.25	0.618
Q3C	58,3	38,3	2.58	0.108
Q3D	66,7	48,9	2.02	0.156
Q3E	79,2	83,0	0.15	0.694
Q3F	20,8	19,1	0.03	0.866
Q3G	54,2	68,1	1.33	0.250
Q3H	87,5	85,1	0.08	0.784
Q3I	8,3	34,0	5.55	0.018*
Q3J	12,5	12,8	0.01	0.975
Q3K	12,5	10,6	0.06	0.814

* Diferença significativa entre os sexos pelo teste qui-quadrado ao nível de 5%.

Observa-se uma diferença significativa entre as representações de homens e mulheres em relação aos itens Q1H, Q2A, Q2F e Q3I, considerando-se a significância da estatística qui-quadrado menor que 0,05 %.

O item Q1H foi assinalado por 58,3% dos homens e 29,8% das mulheres, apresentando qui-quadrado 5,42 e uma significância de 0,020, o que revela que os professores do sexo masculino consideram a falta de controle da sala de aula por parte do professor um aspecto relevante na definição da indisciplina, mais do que os professores do sexo feminino.

O item Q2A foi assinalado por 76,6% das mulheres e 41,7% dos homens, com um qui-quadrado 8,50 e significância de 0,004, o que indica que os professores do sexo feminino percebem as conversas colaterais durante o trabalho como uma situação de indisciplina freqüente na sala de aula, mais do que os professores do sexo masculino.

O item Q2F foi assinalado por 33,3% dos homens e 10,6% das mulheres, com um qui-quadrado 5,47 e significância de 0,019, mostrando que os professores do sexo masculino acreditam mais do que os professores do sexo feminino que o fato de os alunos dizerem palavrões é uma das situações de indisciplina mais freqüente na sala de aula.

O item Q3I foi assinalado por 34,0% das mulheres e 8,3% dos homens, com um qui-quadrado 5,55 e significância de 0,018, o que denota que os professores do sexo feminino destacam, mais do que os professores do sexo masculino, o fato de o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem como uma das causas da indisciplina.

Comparando-se os dados da Tabela E com a tabela anterior (Tabela D), verifica-se que nos cinco itens mais assinalados em cada uma das três questões não existe diferença significativa entre as representações de homens e mulheres, segundo o teste qui-quadrado.

Sendo assim, quanto aos aspectos que melhor definem a indisciplina, tanto os professores do sexo masculino quanto os do sexo feminino valorizam de igual forma a "não adequação do aluno às normas estabelecidas", a "falta de limites de parte dos alunos", a "falta de respeito do aluno com o professor e colegas", a "falta de organização da família" e a "falta de autocontrole do aluno". Em relação às situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, tanto os professores, quanto as professoras consideram os seguintes itens: "não cumprimento das regras combinadas no grupo"; "alunos que brincam durante a aula"; "não realização das tarefas propostas"; "alunos que desafiam a autoridade do professor" e "alunos que falam ao mesmo tempo que os colegas e professores".

Por fim, quanto às causas da indisciplina, tanto os professores do sexo masculino, quanto os professores do sexo feminino destacam: "os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola"; "turmas muito grandes"; "os alunos têm dificuldade de internalizar os limites"; "pais ausentes" e "os alunos não compreendem a importância da escola".

A Tabela F, a seguir, retrata o cruzamento entre todos os itens do questionário com o tempo de experiência profissional dos professores.

TABELA F - PERCENTUAIS DE ASSINALAMENTO PARA CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO POR TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E TESTE QUI-QUADRADO

Itens	% que assinalou		Qui-quadrado	Significância
	Até 10 anos	11 anos ou mais		
Q1A	47,1	45,9	0.01	0.925
Q1B	44,1	40,5	0.09	0.761
Q1C	41,2	43,2	0.03	0.860
Q1D	20,6	48,6	6.12	0.013*
Q1E	70,6	75,7	0.23	0.629

Q1F	64,7	75,7	1.02	0.312
Q1G	88,2	48,6	12.68	0.000*
Q1H	44,1	35,1	0.60	0.439
Q1I	44,1	59,5	1.67	0.196
Q1J	32,4	16,2	2.53	0.111
Q1K	2,9	8,1	0.89	0.346
Q2A	47,1	81,1	8.99	0.003*
Q2B	58,8	75,7	2.30	0.130
Q2C	85,3	89,2	0.24	0.622
Q2D	64,7	73,0	0.57	0.452
Q2E	5,9	5,4	0.01	0.931
Q2F	29,4	8,1	5.38	0.020*
Q2G	29,4	24,3	0.23	0.629
Q2H	79,4	56,8	4.15	0.042*
Q2I	88,2	81,1	0.69	0.405
Q2J	8,8	5,4	0.32	0.574
Q3A	85,3	83,8	0.03	0.861
Q3B	11,8	18,9	0.69	0.405
Q3C	52,9	37,8	1.63	0.201
Q3D	67,6	43,2	4.26	0.039*
Q3E	82,4	81,1	0.02	0.890
Q3F	26,5	13,5	1.88	0.170
Q3G	52,9	73,0	3.06	0.080
Q3H	88,2	83,8	0.29	0.590
Q3I	8,8	40,5	9.42	0.002*
Q3J	11,8	13,5	0.05	0.825
Q3K	11,8	10,8	0.02	0.899

* Diferença significativa pelo teste qui-quadrado ao nível de 5%.

Percebe-se que existe diferença significativa entre as representações dos professores com até 10 anos de experiência profissional e as representações dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional, no que se refere aos itens Q1D, Q1G, Q2A, Q2F, Q2H, Q3D e Q3I, que serão comentados a seguir, considerando-se a significância da estatística qui-quadrado menor que 0,05.

O item Q1D foi assinalado por 48,6% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional e por 20,6% dos professores com até 10 anos de experiência profissional, apresentando qui-quadrado 6,12 e significância de 0,013. Isto nos mostra que os

professores mais experientes consideram a falta de regras e normas como um aspecto que define a indisciplina, mais do que os professores com menos tempo de experiência profissional.

O item Q1G foi assinalado por 88,2% dos professores com até 10 anos de experiência profissional e por 48,6% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional, com qui-quadrado 12,68 e significância de 0,000. Verifica-se, assim, que os professores menos experientes consideram a falta de respeito do aluno com o professor e colegas como um aspecto relevante para definir a indisciplina, mais do que os professores mais experientes.

O item Q2A foi assinalado por 81,1% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional e por 47,1% dos professores com até 10 anos de experiência profissional, apresentando qui-quadrado 8,99 e significância 0,003. Percebe-se que os professores mais experientes consideram as conversas colaterais durante o trabalho como uma das situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, o que não ocorre com os professores menos experientes.

O item Q2F foi assinalado por 29,4% dos professores com até 10 anos de experiência profissional e por 8,1% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional, com qui-quadrado 5,38 e significância 0,020. Desta forma, constata-se que os professores menos experientes acreditam que o fato de os alunos dizerem palavrões é uma das situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, o que não é enfatizado pelos professores mais experientes.

O item Q2H foi assinalado por 79,4% dos professores com até 10 anos de experiência profissional e por 56,8% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional,

com qui-quadrado 4,15 e significância 0,042. Observa-se, então, que os professores menos experientes consideram o fato de os alunos desafiarem a autoridade do professor como uma das situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, o que não ocorre com o grupo de professores com maior tempo de experiência profissional.

O item Q3D foi assinalado por 67,6% dos professores com até 10 anos de experiência profissional e por 43,2% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional, apresentando qui-quadrado 4,26 e significância 0,039. Percebe-se que os professores menos experientes destacam o fato de os alunos não compreenderem a importância da escola como uma das causas da indisciplina, o que não acontece com os professores mais experientes.

O item Q3I foi assinalado por 40,5% dos professores com 11 anos ou mais de experiência profissional e por 8,8% dos professores com até 10 anos de experiência profissional, com qui-quadrado 9,42 e significância 0,002. Verifica-se que os professores com mais tempo de experiência profissional consideram o fato de o aluno apresentar dificuldade de aprendizagem como uma das causas da indisciplina, o que não acontece com os professores menos experientes.

Em relação ao grupo de professores menos experiente tem-se, então, a preocupação com: a falta de respeito do aluno com o professor e colegas; a incidência de uso de palavrões pelos alunos; o fato de os alunos desafiarem a autoridade do professor, bem como com o fato de os alunos não compreenderem a importância da escola.

Isto vem ao encontro dos estudos de Fuller (1969) e Feiman-Nemser (1983), citados por Arends (1995), que revelam que os professores em início de carreira evidenciam preocupação

com sua adequação interpessoal e com o fato de seus alunos gostarem deles. Além disso, preocupam-se com o controle da sala de aula, pois temem não conseguir controlar os alunos.

O fato de os alunos não compreenderem a importância da escola é comentado por Vasconcellos (1998), que, porém, não estabelece nenhuma relação com o tempo de experiência profissional dos professores.

O grupo dos professores mais experientes destaca, então, a falta de regras e normas, a incidência de conversas colaterais e, como uma possível causa da indisciplina, alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Nos estudos de Fuller (1969) e Feiman-Nemser (1983), citados por Arends (1995), foi apontado que os professores "mais maduros" ou experientes, conseguem interagir com os alunos com mais facilidade, pois como já conseguem lidar com as questões situacionais, podem canalizar sua atenção para as necessidades dos alunos.

Comparando-se os dados desta tabela (Tabela F) com os dados da Tabela D, observa-se que na maioria dos cinco itens mais assinalados em cada uma das três questões não existe diferença significativa entre as representações dos professores, considerando-se a variável tempo de experiência profissional.

Na questão 1, ambos os grupos de professores (mais experientes e menos experientes) destacam de igual forma os aspectos a seguir como os que melhor definem a indisciplina : "não adequação do aluno às normas estabelecidas" ; "falta de limites de parte dos alunos" ; "falta de organização da família" e "falta de auto-controle do aluno". Apenas no item Q1G (falta de respeito do aluno com o professor e colegas) existe diferença significativa entre as representações dos dois grupos, conforme comentado anteriormente.

Na questão 2, tanto os professores menos experientes quanto os mais experientes dão a mesma importância aos itens a seguir, citados como sendo as situações de indisciplina mais frequentes na sala de aula : "não cumprimento das regras combinadas no grupo"; "alunos que brincam durante a aula"; "não realização das tarefas propostas"; "alunos que falam ao mesmo tempo que os colegas e o professor". Somente no item Q2H (alunos que desafiam a autoridade do professor) existe diferença significativa entre as representações dos dois grupos, conforme já explicitado anteriormente.

Na questão 3 apenas no item Q3D (os alunos não compreendem a importância da escola) e Q3I (alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem) existe diferença significativa entre as representações dos professores mais ou menos experientes, como já foi comentado. Os demais itens foram considerados como causas mais frequentes da indisciplina por ambos os grupos , em igual intensidade. São eles: "os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola"; "turmas muito grandes"; "os alunos têm dificuldade de internalizar os limites" e "pais ausentes".

Apresentação dos Resultados das Entrevistas: Análise e Discussão

Conforme exposto no capítulo anterior, foi organizada uma grelha para classificar os dados das entrevistas em temas, categorias e sub-categorias. A seguir estão os quadros, que evidenciam o mapeamento feito.

Cabe ressaltar que o número total de sujeitos é 8 e que computou-se apenas uma vez que cada sujeito referiu as sub-categorias.

O quadro a seguir, expressa os dados referentes ao tema 1- "o que é indisciplina".

QUADRO Nº 8 - MAPA DAS CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS REFERENTES AO
TEMA 1 : "O QUE É INDISCIPLINA"

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLO	Nº SUJEITOS QUE REFERIU	% SOBRE NºSUJ.
A <u>Comportamentos em relação às atividades escolares</u>	A1 – Desorganização	"... os alunos não se organizam para trabalhar..." (sujeito 8)	3	37,5
	A2 – Não cumprimento das tarefas	"... se atrasam, não copiam a matéria, não realizam as tarefas que eu solicito." (sujeito 2)	4	50,0
B - <u>Comportamento</u>	B1 - Desafio	"Eles ficam testando a gente, forçando a barra para ver até onde podem ir." (sujeito 3)	2	25,0
	B2 - Desrespeito ao professor	"... a maioria desconhece o que seja respeito ; não sabem respeitar o professor..." (suj.3)	6	75,0
<u>Social</u>	B3 - Desrespeito aos colegas	"... também a falta de respeito é uma coisa importante; falta de respeito com o professor e até mesmo com os colegas." (suj. 7)	5	62,5

B4 - Falta de limites	"Uma coisa fundamental para definir a indisciplina é citar a falta de limites que nossos alunos têm hoje." (sujeito 4)	4	50,0
B5 - Não cumprimento das regras	"Indisciplina logo me lembra falta de cumprimento de regras estabelecidas." (sujeito 6)	5	62,5
B6 - Desorganização do aluno	"... Uma coisa importante é a falta de limites dos alunos e a desorganização deles é impressionante." (sujeito 3)	4	50,0
B7 - Desorganização da turma	"Outra coisa: a desorganização do aluno, a desorganização da turma e também o professor não consegue dar conta e controlar." (sujeito 6)	1	12,5

- N=8

Percebe-se, de acordo com o quadro anterior, que quanto ao tema "o que é indisciplina" os aspectos mais destacados pelos professores foram o desrespeito ao professor, mencionado por 75% dos sujeitos; desrespeito aos colegas, mencionado por 62,5% dos sujeitos e não cumprimento das regras, mencionado por 62,5% dos sujeitos.

A seguir temos o quadro com os dados do tema 2 - "comportamentos mais frequentes":

QUADRO Nº 9 – TEMA 2 : “COMPORTAMENTOS MAIS FREQUENTES”

COMPORTAMENTOS MAIS FREQUENTES	NºSUJ. QUE REFERIU	% SOBRE Nº SUJ.
Conversar durante a aula	7	87,5
Brincar durante a aula	7	87,5
Não cumprir as regras	4	50,0
Não realizar as tarefas propostas	3	37,5
Falar ao mesmo tempo, não ouvindo uns aos outros	3	37,5
Dizer palavrões	3	37,5
Desafiar o professor	1	12,5
Desenhar ou riscar nas classes	1	12,5
Desenhar nas portas e paredes	1	12,5
Fazer bagunça	1	12,5
Sair do lugar quando o professor está explicando a matéria	1	12,5

Verifica-se que os professores destacam os itens "conversar durante a aula" e "brincar durante a aula", os quais foram citados por 87,5% dos sujeitos, cada um. Também foi destacado o item "não cumprir as regras", mencionado por 50% dos sujeitos.

Finalizando, tem-se o quadro a seguir, que contém os dados referentes ao tema 3 – “causas da indisciplina”.

QUADRO Nº 10 – MAPA DAS CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS REFERENTE AO
TEMA 3 : “CAUSAS DA INDISCIPLINA”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLO	NºSUJ. QUE REFERIU	% SOBRE Nº SUJ.
A - <u>Causas centradas no aluno</u>	A1- Desorganização	“Nessa idade são ainda muito desorganizados.” (suj. 1)	1	12,5
	A2- Não cumprir regras	“Não seguem as normas da escola, não seguem o que a gente combina em aula.” (suj.3)	3	37,5
	A3- Falta de limites	“... a gente observa que as crianças e os adolescentes não têm limites.” (suj. 1)	2	25,0
	A4- Dificuldade de aprendizagem	“Os alunos que têm dificuldade acabam se desinteressando e incomodando a aula.” (suj. 2)	1	12,5
	A5- Desmotivação	“... a maioria dos alunos não consegue perceber a importância de estudar, de estar na escola; estudam porque são obrigados pelos pais” (suj 4)	1	12,5
	A6- Distração	“... os alunos não realizam as atividades propostas porque se distraem.” (suj. 1)	1	12,5
	B1- Pais ausentes	“Outra coisa muito séria é que os pais não acompanham, estão cada vez mais ausentes, cada vez mais voltados para as atividades profissionais deles.” (suj. 5)	6	75,0

B – <u>Centradas na família</u>	B2- Dificuldade de colocar limites aos filhos	“A dificuldade dos pais e até de muitos professores de colocar limites de forma bem definida.” (suj. 7)	2	25,0
	B3- Desorganização da família	“E eu sinto que as famílias também estão muito desorganizadas, o que dificulta ainda mais...” (suj. 1)	2	25,0
C <u>Centradas no professor</u>	C1- Desmotivação	“Turmas grandes, pais ausentes, professores desmotivados.” (suj. 4)	1	12,5
	C2- Incapacidade de controlar a turma	“... muitos professores não conseguem controlar seus alunos, sua sala de aula” (suj. 4)	4	50,0
	C3- Não deixar as regras claras com os alunos	“Eles (professores) não deixam claras as regras com os alunos.” (suj. 4)	3	37,5
D –	D1- Falta de coesão do grupo de professores	“O próprio grupo de professores não é coeso ; não pensa, nem age da mesma forma.” (suj. 1)	2	25,0
	D2- Turmas grandes	“As turmas são muito grandes; se fossem menores a gente poderia acompanhar melhor e controlar mais os alunos.” (suj. 2)	7	87,5

<u>Centradas na escola</u>	D3- Poucas reuniões de professores	“Uma coisa que atrapalha é a gente ter pouco tempo para conversar entre os profs. ... se tivéssemos mais horas de reunião a gente poderia combinar melhor como agir” (suj. 6)	1	12,5
<u>E- Centradas na sociedade</u>	E1- Crise de valores	“Acho que a sociedade em geral está vivendo uma crise de valores; muitas coisas que antes eram ensinadas de geração em geração hoje foram deixadas de lado.” (suj. 1)	1	12,5

As causas da indisciplina mais destacadas, como pode-se perceber, foram as centradas na escola, na família e no professor, ou seja : turmas grandes (mencionada por 87,5% dos sujeitos), pais ausentes (mencionada por 75% dos sujeitos) e incapacidade dos professores de controlar a turma (mencionada por 50% dos sujeitos).

Cabe destacar que as causas centradas no aluno e na sociedade foram pouco mencionadas.

SÍNTESE CONCLUSIVA

Finalizando o presente estudo, cabe enfatizar que seu objetivo principal foi atingido, pois através dele foi possível conhecer as representações dos professores da população-alvo sobre a indisciplina na sala de aula. No entanto, ressalta-se que não se tem a intenção de dar respostas definitivas sobre o tema e que, por tratar-se de uma amostra pequena, não se pode generalizar os resultados.

Inicialmente havia o desejo de aprofundar estudos sobre as representações construídas pelos professores sobre a indisciplina na sala de aula, pois em nossa prática profissional verificávamos o quanto os professores têm dificuldade de administrar as situações de conflito surgidas em sala de aula de forma adequada, adotando posturas excessivamente passivas ou autoritárias.

Observava-se, também, que alguns professores são mais atentos à questão das relações em sala de aula (relação professor-aluno e aluno-aluno), enquanto que outros preocupam-se mais com a realização ou não das tarefas propostas, pouco se envolvendo com a busca de soluções para os conflitos que surgem.

Procurou-se, então, investigar o conteúdo das representações dos professores sobre a indisciplina e se estas representações variam em função do sexo e do tempo de experiência profissional dos mesmos.

Sabe-se que estudos realizados, como os de Frances Fuller (1969) e Ferman-Nemser (1983), citados por Arends (1995), apontam as diferenças da atuação profissional dos professores ao longo de sua carreira, pois consideram que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento.

Trabalhou-se os dados obtidos, através dos questionários e entrevistas, tomando-se as questões uma a uma, sem considerar as variáveis independentes. Logo após, trabalhou-se apenas sobre os dados dos questionários, cruzando-se os itens do mesmo pelas variáveis independentes (sexo e tempo de experiência profissional).

Em relação à primeira pergunta, onde questionou-se os professores sobre quais os aspectos que melhor definem a indisciplina, verificou-se que eles a definem principalmente a partir de aspectos centrados no aluno, pois tanto os resultados dos questionários, quanto os das entrevistas apontam para itens que referem-se à conduta do aluno, tais como : “falta de limite de parte dos alunos”, “não adequação dos alunos às normas” e “falta de respeito do aluno com o professor e colegas”.

Observou-se que os aspectos relativos ao professor, à família e à escola foram citados, porém com uma frequência bem menor.

Este enfoque da indisciplina, responsabilizando o aluno pelas dificuldades que acontecem na sala de aula, enquadra-se numa concepção de educação com tendência tradicional, conforme afirma Vasconcellos (1993).

Acredita-se que os professores, com este olhar parcial, definindo a indisciplina apenas a partir do comportamento do aluno, não se dispõem a fazer uma “revisão interna”, nem a

considerar os diversos fatores que podem favorecer a ocorrência de comportamentos indisciplinados, como sugere Rego (1996).

Com relação à segunda pergunta, onde questionou-se os professores sobre as situações de indisciplina mais freqüentes em sala de aula, foram destacados aspectos, como: “conversas colaterais durante a aula”, “brincar durante a aula”, “não cumprir as regras” e “não realização das tarefas propostas”. Constatou-se que os professores desejam alunos passivos, que não interajam entre si durante as aulas, pois enfatizam o “falar” e “conversar” como comportamentos indisciplinados.

Isto vai ao encontro dos achados de Dias-da-Silva (1997), que enfatiza a intolerância dos professores com a agitação e o barulho das crianças. Refere a citada autora, que os professores costumam valorizar o silêncio em sala de aula, já que o consideram um pré-requisito para que ocorra aprendizagem.

Com relação às causas da indisciplina, alvo de questionamento da terceira pergunta, observa-se que as causas centradas na escola (“turmas grandes”) e nos pais (“pais ausentes” e “os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola”) foram enfatizadas, tanto nas respostas ao questionário, quanto à entrevista. Nos resultados dos questionários foram ainda assinaladas as causas centradas no aluno (“dificuldade de o aluno internalizar os limites” e “os alunos não compreendem a importância da escola”), as quais não foram citadas nas entrevistas. Por outro lado, nas entrevistas foram ainda citadas as causas centradas no professor (“incapacidade do professor de controlar a turma”).

Pecebe-se, assim, que apesar de enfatizarem o comportamento do aluno ao definirem a indisciplina, os professores percebem que existem outros fatores que favorecem a ocorrência da mesma.

As turmas grandes, por exemplo, favorecem as “conversas”, as “brincadeiras” e a “não realização de tarefas”, na medida em que torna-se mais difícil ao professor a tarefa de controlar o grupo. Além disso, conforme o comentado por Dias-da-Silva (1997), a restrição de espaço em sala de aula, devido ao excessivo número de alunos, é um fator determinante da indisciplina.

Tomando-se os dados dos questionários, considerando-se a variável sexo, verifica-se que nos cinco itens mais assinalados em cada uma das três questões não existe diferença estatisticamente significativa entre as representações dos professores do sexo masculino e os do sexo feminino.

Sendo assim, quanto aos aspectos que melhor definem a indisciplina, os professores de ambos os sexos valorizam de igual forma a “não adequação do aluno às normas estabelecidas”, a “falta de limites de parte dos alunos”, a “falta de respeito do aluno com o professor e colegas”, a “falta de organização da família” e a “falta de auto-controle do aluno”.

Em relação às situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, tanto os professores do sexo masculino, quanto os do sexo feminino consideram os seguintes itens : “não cumprimento das regras combinadas no grupo”, “alunos que brincam durante a aula”, “não realização das tarefas propostas”, “alunos que desafiam a autoridade do professor” e “alunos que falam ao mesmo tempo que os colegas e o professor”.

Quanto às causas da indisciplina, tanto os professores, quanto as professoras destacam: “os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola”, “turmas muito grandes”, “os alunos têm dificuldade de internalizar os limites”, “pais ausentes” e “os alunos não compreendem a importância da escola”.

Considerando-se a variável tempo de experiência profissional, observa-se que na maioria dos cinco itens mais assinalados em cada uma das três questões não existe diferença estatisticamente significativa entre as representações dos professores.

Na questão 1, ambos os grupos de professores destacaram de igual forma os aspectos a seguir, como os que melhor definem a indisciplina: “não adequação do aluno às normas estabelecidas”, “falta de limites de parte dos alunos”, “falta de organização da família” e “falta de auto-controle do aluno”. Apenas no item “falta de respeito do aluno com o professor e colegas” existe diferença estatisticamente significativa entre as representações dos dois grupos, pois os professores menos experientes o consideraram como um aspecto relevante para definir a indisciplina, mais do que os professores mais experientes.

Este dado vai de encontro ao colocado por Arends (1995), ao citar a teoria de Fuller (1969). Diz ele que os professores em início de carreira estão mais preocupados com sua adequação interpessoal, com o fato de os alunos gostarem ou não deles e com o controle da sala de aula, já que não se julgam capazes de controlar os alunos.

Neste caso, os professores com menos tempo de experiência profissional podem considerar este item como relevante, pois ainda sentem-se pouco à vontade para interagir com os alunos, considerando as atitudes dos mesmos como desrespeitosas.

Na questão 2, tanto os professores menos experientes, quanto os mais experientes dão a mesma importância aos itens a seguir, citados como sendo as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula : “não cumprimento das regras combinadas no grupo”, “alunos que brincam durante a aula”, “não realização das tarefas propostas” e “alunos que falam ao mesmo tempo que os colegas e o professor” . Somente no item “alunos que desafiam a autoridade do professor” existe diferença estatisticamente significativa entre as representações dos dois grupos, pois os professores menos experientes o consideram como uma das situações de indisciplina que mais ocorrem, o que não acontece com o grupo de professores com mais tempo de experiência profissional.

Da mesma forma como o que foi comentado em relação à questão anterior, os professores com menos tempo de atuação profissional sentem-se muitas vezes ameaçados pelo comportamento dos alunos, considerando suas atitudes como um desafio à sua autoridade.

Na questão 3 apenas no item “alunos não compreendem a importância da escola” existe diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, pois é um aspecto mais considerado pelos professores com menos tempo de experiência profissional. Os demais itens foram considerados como causas da indisciplina por ambos os grupos, em igual intensidade. São eles: “os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola”, “turmas muito grandes”, “os alunos têm dificuldade de internalizar os limites” e “pais ausentes”.

Em síntese, fica claro que, de modo geral, as representações dos professores sobre a indisciplina em sala de aula não variam de forma significativa em função do sexo ou do tempo de experiência profissional dos mesmos.

Trata-se, como se viu, de uma temática complexa, com muitos aspectos a serem melhor investigados, havendo ainda, portanto, a necessidade de mais estudos.

Finalizando, é importante ressaltar, mais uma vez, que percebe-se as limitações do presente estudo, mas que, sem dúvida, o mesmo possibilitou-nos ricos momentos de reflexão sobre este assunto tão polêmico e desafiador.

Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Paris: Ed. Delval.
- Abric, J. C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aquino, J. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina , moralidade e conhecimento. In Aquino, J. (org) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas (pp.39-55). São Paulo: Summus Editorial.
- Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal Ltda.
- Carita, A . (1992). Interacção professor-aluno em situação de conflito. Representações mobilizadas pelo professor. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional) Lisboa: ISPA.
- Carita, A. (1993). Interacção educativa em situações de conflito: representações mobilizadas pelo professor (pp. 335-342). Análise Psicológica. Lisboa: ISPA.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução do conflito na sala de aula. Do castigo à cooperação. Revista Colóquio Educação e Sociedade (pp.33-35). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 10.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?. Lisboa: Editorial Presença.

Coll, C. & Colombina, R. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar in Coll e outros. Desenvolvimento Psicológico e Educação (pp. 298-314). Porto Alegre: Artes Médicas.

Coll, C. & Solé, I. (1990). La interacción professor-aluno en el proceso de enseñanza y aprendizaje in Coll, C. Desarolo psicológico y education. Madrid: Alianza.

Costa Pereira (1997). A análise de dados nas representações sociais (pp. 49-62). Análise Psicológica. Lisboa: ISPA, n.1.

Cunha, J.; Freitas, N. & Raymundo, M.G. (1986). Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artes Médicas.

De Rose, J.C. (1999) Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In Sobrinho, F. & Cunha, A. C. (org) Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões (pp. 1-23). Rio de Janeiro: Qualitymark Editora.

Dias-da-Silva, M. H. (1997) Passagem sem rito : as 5ª séries e seus professores. São Paulo: Papirus.

Eizirik, M. (1999) (Re)pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In Teves, N. & Rangel, M. (orgs) Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa (pp. 115-130). São Paulo: Papirus.

- Estrela, M. T. (1994) Relações pedagógicas, disciplina e indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (1996) Prevenção da indisciplina e formação de professores (pp. 34-36). Lisboa: Noésis.
- Farr, R. (1994) Representações sociais: a teoria e sua história in Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. (orgs) Textos em representações sociais (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1987) Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992) O inquérito: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Gilly, M. (1989) Les representations sociales dans de champ éducatif (pp.363-368). In Jodelet, D. (DIR)
- Guareschi, N. (1993) A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In Spink, M. (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 212-233). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Guareschi, P. (1996) Representações sociais: alguns comentários oportunos. (pp. 9-31) Coletâneas da ANPEPP, n. 1.
- Hargreaves (1972) Las relaciones interpersonales en la education. Madrid: Narcea.
- Jovchelovitch, S. (1994) Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. Textos em representações sociais (pp. 63-85). Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. (1996) A indisciplina e o sentimento de vergonha. In Aquino, J. (org) Indisciplina na escola : alternativas teóricas e práticas (pp. 9-23). São Paulo: Summus Editorial.

La Taille, Y. (2000) Limites : três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Ática.

Leite, D. (1983) Educação e relações interpessoais. In Patto, M. H. Introdução à psicologia escolar (pp. 234-256). São Paulo: Quieroz Editores.

Leme, M. A . (1993) O impacto da teoria das representações sociais. In Spink, M. (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 46-57). São Paulo: Editora Brasiliense.

Mazzotti, A . (1994) Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. (pp. 60-78). Brasília: Revista Em Aberto, n. 61.

Minayo, M. C. (1994) O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. Textos em representações sociais (pp. 89-111). Petrópolis: Vozes.

Mollo, S. (1969) A escola na sociedade. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Morgado, J. (1999). A relação pedagógica: diferenciação e inclusão. Lisboa: Editorial Presença.

Moscovici, S. (1961). La Psychanalyse. Son Image et son Public. Paris: P.U.F.

Moscovici, S. (1978) A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores (trabalho original publicado em 1976).

Moscovici, S. (1989). Des representations colectives aux representations sociales (pp. 62-86). In Jodelet, D. (DIR), IBID.

Oliveira, F. & Werba, G. (1998). Representações sociais. In Strey, M. N. (org) Psicologia social contemporânea (pp. 104-117). Petrópolis : Vozes.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pires, D. (1999) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola (pp. 181-185). Porto Alegre: Revista Educação & Sociedade, n. 66.

Rangel, M. (1999) Das dimensões da representação ao "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In Teves, N. & Rangel, M. Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa (pp. 49-77). São Paulo: Papirus.

Rego, T. (1996) A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostskyana. In Aquino, J.(org) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas (pp. 83-101). São Paulo: Summus Editorial.

Ribeiro, M. A. (1997) Educação disciplinar: idéias básicas para auxiliar o período de adolescência (pp. 46-48).Porto Alegre: Revista do Professor, n.13.

Sá, C. (1993) Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In Spink, M. (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 19-45). São Paulo: Editora Brasiliense.

Sá, C. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes.

Sá, C. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar (pp. 32-33). Lisboa: Noésis.

Silva, E. & Zunino, A. (1999/2000) Manejo de classe: a hora da verdade para o professor (pp. 87-96). Tubarão: Revista Poésis, v. 1/2, n.2/3.

Siqueira, M. (1993/94) Representação social: teoria, pesquisa e relevância para a Psicologia Social (pp. 125-142). Fortaleza : Revista de Psicologia, v11/12.

Sobrinho, F. (1999) O autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola. In Sobrinho, F. & Cunha, A . C. (org) Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões (pp. 25-40). Rio de Janeiro: Qualitymark Editora.

Sousa, M. G. (1995/96) Representações dos professores sobre a situação de indisciplina na sala de aula. (Monografia de fim de curso apresentada na área de Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.

Souza Filho, E. (1993) Análise das representações sociais. In Spink, M. (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. (pp. 109-145). São Paulo: Editora Brasiliense.

Spink, M. (1993) O estudo empírico das representações sociais. In Spink, M. (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 85-107). São Paulo : Editora Brasiliense.

Spink, M. J. (1994) Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. (org) Textos em representações sociais (pp. 117-145). Petrópolis: Vozes .

Tiba, I. (1996). Disciplina: limite na medida certa. São Paulo : Editora Gente.

Vala, J. (1986) Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum (pp. 5-30). Caderno de Ciências Sociais, Lisboa: Audil - Distribuição de Livros e Materiais Audiovisual Ltda., n.4.

Vala, J. (1986) A análise de conteúdo. In Silva, A . Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128).Porto: Afrontamento.

Vala, J. (1993-a) Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1997) Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social in Vala, J. & Monteiro, M.B. (org) Psicologia Social (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Van der Horst, C. & Narodowski, M. (1999). Orden y disciplina son el alma de la escuela (pp. 91-113). Porto Alegre: Revista Educação e Realidade, v.24, n.1.

Vasconcelos, J. (1999)Subjetividade e disciplinamento na escola : uma leitura foucaultiana do espaço e do tempo (pp. 53-61). Fortaleza: Revista Educação em Debate, v.1,n.37.

Vasconcellos, C. (1993). Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad.

Vasconcellos, C. (1998) O desafio da (in)disciplina em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad.

Wagner, W. (1994) Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais in Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. Textos em representações sociais (pp. 149-186). Petrópolis: Vozes.

Würdig, R. C. (1993) Disciplina como elemento da prática pedagógica (pp. 15-29). Revista Espaços da Escola, Ijuí: Editora UNIJUI, n.10.

Zagury, T. (1993). Sem padecer no paraíso. São Paulo: Editora Record.

Anexo A

Exemplo de uma das entrevistas iniciais

Dados de identificação do entrevistado:

Sexo feminino, 17 anos de experiência profissional, trabalha com 5ª e 6ª séries.

Relato da entrevista:

E = entrevistador

P = professor entrevistado

E - O que é indisciplina para ti?

P - A indisciplina é o que acontece quando o aluno tem um tipo de comportamento diferente daquilo que foi estabelecido. Eu disse aluno, porque logo lembrei da nossa realidade de escola, mas na verdade isso não diz respeito só ao aluno. A indisciplina pode ocorrer em qualquer outro lugar, como em casa, nos locais de trabalho. Mas sempre vai lembrar uma situação de bagunça, de desordem. Acho que é isso.

E - Quais são as situações de indisciplina mais freqüentes na sala de aula ?

P - O mais comum hoje é a falta de respeito do aluno com o professor. Se a gente deixar, eles não respeitam ninguém. Tem também a dispersão e as conversas paralelas, com os colegas do lado, que são bastante comuns. Acho que é isso o que mais acontece.

E - Descreve uma situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.

P - Ah, mais no início de carreira, quando a gente é ainda bem inexperiente, os alunos fazem gato e sapato com a gente. Eu não queria ser rígida, queria que os alunos participassem ativamente nas minhas aulas, mas acho que era frouxa demais e eles aproveitavam para bagunçar.

E - E tu poderias me descrever uma situação que tenha ocorrido?

P - Deixa eu pensar. (longa pausa) Agora não me lembro de nenhuma situação especificamente, mas em muitas situações eu fiquei sem saber como agir diante da tremenda desorganização do grupo.

E - Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina?

P - Acho que a desagregação familiar é uma delas. As pessoas quase não convivem mais em família; os pais não conseguem estabelecer um diálogo franco com os filhos, porque estão muito voltados para sua vida profissional. Outra causa é que eu acho que acontece em função da desagregação familiar, é que as crianças de hoje têm muitas atividades além da escola, como esportes, aulinha de artes, aulas de línguas. Os pais são muito ocupados e querem também ocupar os filhos. Só que as crianças ficam cheias de compromissos e não há uma priorização das tarefas da escola. Nas escolas nós temos um problema muito sério, também, que é a falta de integração entre os professores. Como é que se explica, por exemplo, o fato de um aluno ser indisciplinado com alguns professores e não ser com outros? Além disso, as normas, as regras, às vezes não são claras. Assim como eu combino coisas com os meus alunos e exijo, e faço valer estas combinações, outros professores se negam a dialogar com os alunos sobre isso. E eu acho que isso é um problema sério.

E - Como tu ages, que recursos tu costumava utilizar nas situações de indisciplina?

P - Ah eu sei que às vezes eu sou mandona, mas também sei ser carinhosa com eles. Bom, mas tu perguntaste sobre recursos, não é ?

E - Isso !

P - Olha, vai variar de acordo com a situação. Em primeiro lugar eu acho importante delimitar as regras junto com o grupo e de vez em quando é preciso retomar com eles esse nosso pacto. Quando alguma coisa não funciona muito bem eu converso com a turma toda e dou um tempo para ver se funciona, se melhora. Agora, se conversa não resolver mesmo, eu encaminho o caso para o SOE da escola me ajudar. E raramente eu mando um aluno para fora da sala, porque eu acho que tenho que fazer valer a minha autoridade de professora. Se eu ficar mandando os alunos para o SOE ou para a Direção por qualquer motivo, eles vão acabar perdendo o respeito por mim.

E - Tu gostarias de acrescentar mais alguma coisa ?

P - Não, acho que sinteticamente é isso o que eu penso sobre esse assunto.

* Antes de iniciar a entrevista, a entrevistadora apresentou-se, colocou os objetivos da mesma e solicitou a autorização da professora entrevistada para que a conversa fosse gravada. Ao final agradeceu a colaboração da entrevistada.

Anexo B

Prezado Professor

Sou aluna do Curso de Mestrado em Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA , de Lisboa / Portugal .

Estou realizando um trabalho de pesquisa , com o objetivo de estudar as representações sociais dos professores de 5ª e 6ª séries do Iº Grau sobre a indisciplina na sala de aula.

Gostaria de sua colaboração respondendo a este questionário , que é anônimo e de natureza voluntária.

Agradeço , desde já , sua atenção e disponibilidade.

Liliane Costa Reis

Psicóloga

CRP 07/03677

Sexo () Masculino () Feminino

Série em que leciona () 5ª série () 6ª série

Tempo de experiência profissional : ____ anos

Há quanto tempo trabalha nesta escola? ____ anos

Matéria que leciona : _____

INSTRUÇÕES

- O questionário compõe-se de três questões .
- Nas questões 1 e 3 escolha as cinco opções que achar mais significativas , numerando-as por ordem de prioridade (da mais significativa – nº 1 , à menos significativa – nº 5) .
- Na questão 2 escolha as cinco opções que achar mais freqüentes , numerando-as por ordem de freqüência (da mais freqüente – nº 1 , à menos freqüente – nº 5) .

1 – Quais os aspectos que melhor definem a indisciplina ?

- A - falta de auto-controle do aluno
 - B - agitação do aluno
 - C - desorganização do aluno
 - D - falta de regras e normas
 - E - não adequação do aluno às normas estabelecidas
 - F - falta de limites de parte dos alunos
 - G - falta de respeito do aluno com o professor e colegas
 - H - falta de controle da sala de aula por parte do professor
 - I - falta de organização da família
 - J - comportamento do aluno diferente do esperado
 - K - outro - _____
-

2 - Na tua experiência , as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula são:

- A - conversas colaterais durante o trabalho

- () B - alunos que falam ao mesmo tempo que colegas e professor
 - () C - o não cumprimento das regras combinadas no grupo
 - () D - a não realização das tarefas propostas
 - () E - alunos que riscam as classes e/ou paredes da sala de aula
 - () F - alunos que dizem palavrões
 - () G - alunos que saem do lugar quando o professor está explicando a matéria
 - () H - alunos que desafiam a autoridade do professor
 - () I - alunos que brincam durante a aula
 - () J - outra - _____
-

3 - Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

- () A - turmas muito grandes
- () B - falta de coerência nas atitudes dos professores
- () C - diferenças entre o nível de exigência dos professores
- () D - os alunos não compreendem a importância da escola
- () E - os alunos têm dificuldade de internalizar os limites

- F - as normas não são suficientemente claras
- G - pais ausentes
- H - os pais transferem a responsabilidade da educação para a escola
- I - alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem
- J - os alunos possuem muitas atividades além da escola
- K - outra - _____

Anexo C

Entrevistas Finais

* Em todas as entrevistas realizadas, que serão relatadas a seguir, a entrevistadora inicialmente apresentou-se, colocou o objetivo da entrevista e solicitou aos entrevistados autorização para gravar.

* E = entrevistador

P = professor entrevistado

Entrevista 1 (sexo feminino, 15 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Bom, é como respondi no questionário. Acho que são várias coisas. Eu vejo que os alunos ainda estão em busca de autonomia, mas de uma forma desorganizada, pouco construtiva. Nessa idade são ainda muito desorganizados, precisam de ajuda para aprender a se controlar em sala de aula. E eu sinto que as famílias também estão muito desorganizadas, o que dificulta ainda mais, porque não adianta só o professor querer trabalhar isso na escola.

E) Falaste em famílias desorganizadas. Poderias falar um pouco mais sobre isso?

P) Sim. Vejo que os pais estão muito atribulados, com muitos compromissos profissionais e, com isso, não dedicam muito tempo aos filhos. Não organizam uma rotina, por exemplo. (pausa) Deixa eu ver o que mais. Tem também a questão das regras e das normas. Muitas vezes isso não está claro para o aluno; quais são as regras do jogo ou, também, as regras são

bem definidas, mas o aluno não as segue, não cumpre. Acho que de modo geral é isso: a desorganização dos alunos e da família, a dificuldade em definir ou em cumprir as regras e essa indefinição, essa busca de autonomia deles.

E) Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) O que mais acontece nas minhas aulas é os alunos não realizarem as atividades que são propostas, ou por se distraírem, por ficarem conversando com o colega do lado. Tem também aquele grupinho de alunos que está sempre testando, desafiando o professor; parece que querem ver até onde vai a autoridade do professor, o que ele vai fazer, que atitude vai ou não tomar. (pausa) Ah, outra coisa que sempre acontece, mas com poucos alunos : ao invés de trabalhar, ficam desenhando ou riscando nas classes. Alguns casos extremos chegam até a fazer isso nas portas ou nas paredes. Alguns colegas se queixam dos palavrões, mas nas minhas aulas nunca percebi.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Tu sabes, isso é uma coisa que eu venho me questionando há algum tempo. A gente observa que as crianças e os adolescentes não têm limites, que os próprios adultos muitas vezes não têm, mas nós pouco paramos para avaliar, para ver o que está acontecendo. Acho que a sociedade em geral está vivendo uma crise de valores; muitas coisas que antes eram ensinadas de geração em geração hoje foram deixadas de lado. Hoje é valorizado quem tira vantagem de tudo, quem faz o que quer, diz o que quer e na escola a gente também percebe isso. O próprio grupo de professores não é coeso, não pensa, nem age da mesma forma. Além disso, outra coisa que pesa é que a maioria dos pais é muito ausente, deixa os filhos soltos, e

delegam toda a responsabilidade para a escola. Só que os alunos, além da escola, têm muitas outras atividades e nestes outros locais nem sempre são cobrados, exigidos. Eu acho que isso gera uma confusão na cabecinha deles. (pausa) Acho que é isso. A gente precisa estudar e discutir mais esse assunto nas escolas e com as famílias.

Entrevista 2 (sexo feminino, 15 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Bom, deixa eu pensar um pouco. (pausa) Não tem meu questionário aí?

E) Não, como eu te coloquei, a proposta agora é aprofundar um pouquinho este tema. Eu gostaria de saber o que tu pensas a respeito, sem retomar o questionário.

P) Tudo bem. Bom, falar de indisciplina para mim é falar em falta de limites dos alunos, em falta de respeito com o professor e com os colegas. É não respeitar as normas da escola.

E) Mais alguma coisa?

P) Não, acho que é isso.

E) Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) Em primeiro lugar é o aluno fazer o que quer, sem levar em conta o que é combinado, sem levar em conta as normas da escola e da sala de aula. Depois é o barulho em sala de aula; eles falam demais, não sabem se ouvir, brincam, fazem bagunça. A consequência disso é que se atrasam, não copiam a matéria, não realizam as tarefas que eu solicito. Mas isso não é geral;

são sempre os mesmos que se desorganizam. E esses eu costumo mandar para o SOE ver se dá um jeito, porque acabam atrapalhando toda a turma. É isso aí.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Ih, são tantas!!! as turmas são muito grandes; se fossem menores a gente poderia acompanhar melhor e controlar mais os alunos. Os alunos que têm dificuldade acabam se desinteressando e incomodando a aula ; já que não entendem a matéria ficam brincando e conversando. Tem também os pais . Acho que eles estão muito afastados dos filhos, afastados da escola; não educam mais os filhos como antigamente e deixam isso só para a escola fazer. Daí é brabo; fica difícil.

Entrevista 3 (sexo masculino, 16 anos experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Indisciplina...uma coisa importante é a falta de limites dos alunos, a desorganização deles é impressionante. Outra coisa: a maioria desconhece o que seja respeito; não sabem respeitar o professor e nem mesmo os colegas. Não seguem as normas da escola, não seguem o que a gente combina em aula. Acho que é isso.

E)Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) Acho que o que mais acontece são as brincadeiras durante a aula, as conversinhas fora de hora. Eles ficam testando a gente, forçando a barra para ver até onde podem ir. E se a gente deixar, eles não cumprem nada, não fazem as tarefas.

E) Mais alguma situação?

P) Não, é isso.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Acho as turmas muito grandes; com tantos alunos assim fica difícil trabalhar de forma tranqüila e organizada. Os alunos já não entendem qual a real importância da escola, não conseguem entender o que podem ou não fazer na escola; ainda para completar os pais estão cada vez mais distantes dos filhos, mais ausentes. Eu observo que poucos pais vêm até à escola para saber como o filho está; o que eles querem é que a escola eduque os filhos, já que eles não estão conseguindo fazer isso. Só que para nós fica muito complicado ter que assumir isso também.

Entrevista 4 (sexo masculino, 15 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Não lembro muito do que coloquei no questionário, mas já que é para dizer o que eu penso, vamos lá. Acho que uma coisa fundamental para definir a indisciplina é citar a falta de limites que nossos alunos têm hoje ; na sua maioria são desorganizados, não se controlam, não respeitam o grupo de colegas e nem mesmo o professor. Acho que isso já não é mais ensinado

pelos pais, que pelo que eu vejo , são super desorganizados também. E não há mais uma valorização da escola; pelo contrário, acho que há uma verdadeira desvalorização do ambiente escolar, pelo aluno e pelas famílias. Outra coisa que eu considero muito séria e que entra na definição do fenômeno da indisciplina é que muitos professores não conseguem controlar seus alunos, sua sala de aula. Eles não deixam claras as regras com os alunos e daí vira uma bagunça. (pausa) Acho que de modo geral é isso.

E) Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) Bom vou falar por mim, das minhas aulas, porque vejo que com outros colegas a coisa é bem pior. O que mais acontece mesmo são as conversas paralelas e as brincadeiras. Ao invés de baixar a cabeça e trabalhar, eles conversam com os colegas mais próximos, brincam e ,com isso, não conseguem fazer todas as tarefas. Ah, muitos alunos nunca conseguem cumprir as normas disciplinares da escola. É isso.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Turmas grandes, pais ausentes, professores desmotivados; nossa, uma lista de coisas! Acho também que a maioria dos alunos não consegue perceber a importância de estudar, de estar na escola; estudam porque são obrigados pelos pais. E os pais, por sua vez, não percebem isso porque quase não acompanham; passam toda a responsabilidade do acompanhamento à escola, aos professores, ao SOE da escola.

Entrevista 5 (sexo masculino,5 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Indisciplina para mim é quando está tudo muito solto, desorganizado.

E) Poderias explicar um pouco mais esse "muito solto, desorganizado"?

P) Tudo bem. É quando o aluno se mostra desorganizado na sala de aula, quando faz as coisas de forma diferente do que é estabelecido pelo professor ou do que é combinado com o grupo. Daí não respeita ninguém, age de forma agressiva muitas vezes. Acho que é isso. (pausa) Ah , tem também o lado do professor.

E) Como assim?

P) Porque o professor não saber conduzir, não saber controlar os alunos também colabora para haver a indisciplina.

E)Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) O principal acho que é não cumprirem as regras, porque como consequência disso vem outras coisas, como brincar durante a hora de trabalho, sair do lugar quando o professor está falando ou até quando está dando uma explicação sobre a matéria; conversar, falar todo mundo ao mesmo tempo, sem saber ouvir uns aos outros. Eles ficam cutucando a paciência do professor, vão testando para ver o que a gente faz e, se a gente deixar, eles vão longe, ficam cada vez mais ousados e bagunceiros.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Acho que na escola a principal é o tamanho das turmas. Quando comecei a trabalhar fiquei apavorada; pensei que não ia conseguir dar conta de controlar todo esse bando de alunos e também de corrigir todos os trabalhos. Outra coisa muito séria é que os pais não acompanham; estão cada vez mais ausentes, cada vez mais voltados para as atividades profissionais deles e deixando os filhos aos cuidados das empregadas e também da escola. Acho que essa é uma das grandes dificuldades.

Entrevista 6 (sexo feminino, 5 anos experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Bom, vamos lá. Indisciplina logo me lembra falta de cumprimento das regras estabelecidas; acho que esse é um aspecto. Outra coisa: a desorganização do aluno, a desorganização da turma, quando o professor não consegue dar conta e controlar. (pausa) Precisa dizer muitos?

E) Tu que sabes. Te ocorre mais algum?

P) Deixa eu ver : a falta de controle do aluno, a falta de respeito com os outros e até com o professor muitas vezes. É ter um comportamento diferente daquele que é combinado e que é esperado pelo professor. Acho que é só.

E) Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) Brincar e conversar durante a aula, não fazer as tarefas, não cumprir as regras, como eu já disse antes. Falar palavrões bem alto quando algo não sai como eles querem. Acho que é o que mais acontece.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) Causas? Ah, uma coisa que atrapalha é a gente ter pouco tempo para conversar entre os professores; a gente tem jeitos diferentes e isso é natural, mas se tivessem mais horas de reunião a gente poderia combinar melhor como agir e daí todo mundo exigiria do mesmo jeito. Eles dizem: ah, mas o professor X deixa sair mais cedo; ah, mas a professora Fulana deixa entregar o trabalho atrasado e isso é muito ruim, porque mostra as nossas incoerências com eles.

E) Mais alguma causa te ocorre?

P) O tamanho das turmas, porque se tivessem menos alunos seria mais fácil de trabalhar, de organizar a turma.

Entrevista 7 (sexo feminino, 4 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Indisciplina tem a ver com falta de regras, com falta de limites claros. Também a falta de respeito é uma coisa importante.

E) Falta de respeito? Como assim?

P) Sim, falta de respeito com o professor e até mesmo com os colegas. E isso às vezes acontece porque o professor não sabe se impor, não sabe controlar a turma. Acho que é só.

E) Na tua experiência, quais são as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) As brincadeiras, as conversas com os colegas no meio da aula. Eles não sabem ouvir; falam todos ao mesmo tempo.

E) Mais alguma situação ?

P) Acho que em suma é isso, é não agirem como têm que agir, não cumprir as regras.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) A dificuldade dos alunos de entender as regras, de aceitar os limites. A dificuldade dos pais também e até de muitos professores de colocar limites de forma bem definida. E acho que também o número de alunos em cada sala de aula; as turmas são muito grandes em quase todas as escolas que eu conheço e isso atrapalha um pouco o trabalho, porque dificulta para o professor controlar todos os alunos.

Entrevista 8 (sexo masculino, 3 anos de experiência profissional)

E) Na tua opinião, quais são os aspectos que melhor definem a indisciplina?

P) Indisciplina, acho que tem que ver com agitação, com desorganização, com bagunça. Os alunos não têm limites e, por isso, não se organizam para trabalhar, não respeitam os professores, porque acham que podem fazer o que quiserem. Acho que os pais têm culpa por isso, porque se não colocarem limite em casa, na escola a gente não consegue muita coisa.

E) Na tua experiência, quais as situações de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula?

P) Acho que são as brincadeiras fora de hora e a conversa excessiva durante a hora em que deveriam estar quietos para trabalhar.

E) Mais alguma situação?

P) Os palavrões ; eles dizem muitos palavrões. E com isso tudo só não fazem o que deveriam, que são as tarefas.

E) Com relação às causas da indisciplina, quais tu destacarias?

P) O principal acho que são as turmas muito grandes, porque se fossem menores a gente conseguiria controlar melhor. Outra dificuldade é a falta de acompanhamento de parte dos pais, porque não colocam limites e não cobram. Assim os alunos ficam cada vez mais soltos, querendo fazer tudo que dá na cabeça. Acho que é isso.