

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS SOBRE INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

ALLAN ALMEIDA SIMPLICIO

RIO DE JANEIRO

2016

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS SOBRE INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

por

ALLAN ALMEIDA SIMPLICIO

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Ângela M. Correa.

RIO DE JANEIRO

2016

Dedico essa pesquisa a minha avó Lindalva Simplicio (*in memoriam*), por todo amor envolvido no tempo em que o Senhor permitiu que a tivéssemos entre nós. Obrigado por me ensinar a ser uma pessoa melhor e pelo admirável gosto musical que herdei. Tenho a certeza de ter sido um neto que a Senhora gostaria de ter, e é isso que me conforta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e sabedoria durante os vários momentos da realização deste estudo, e por ter me dado toda a condição necessária para a realização desta graduação.

Ao meu pai Wallace Simplicio, pessoa responsável por este caminho trilhado, aquele que com toda sensibilidade me inseriu no mundo mais maravilhoso, o mundo da Música. Obrigado por investir em mim, sei que muitas sem condição para isso, mas seu amor e carinho foram em maior escala e tornaram possíveis o meu sucesso.

A minha mãe Mariluce Simplicio, o meu muito obrigado, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, agradeço por cada oração em meu favor, a preocupação de sempre, o carinho e a paciência necessária todos os dias.

A minha irmã Leticia Simplicio, por todo amor, amizade e carinho. Obrigado por amar Música, eu sei que você ama! Ao meu cunhado Luis, por sempre me salvar quando o computador resolvia dificultar as coisas.

Meu muito obrigado aos meus avós Délio Simplicio, Lindalva Simplicio (*in memorian*), e Cléria Ramos pelos conselhos, experiências e pelo ótimo gosto musical, permitindo que eu crescesse mergulhado na boa canção, fazendo assim com que eu me apaixonasse pelo universo da Música.

Agradeço a todos os meus tios, tias, primos e primas por toda atenção, elogio, conselhos, e por sempre verem o que há de melhor em mim, fazendo dos meus dias os mais legais possíveis.

A minha querida orientadora e Professora Dr^a Maria Ângela M. Correa, pela orientação, apoio e estímulo. Pela confiança e paciência frente aos meus desesperos. Pelo esforço e empenho, sem os quais, com certeza, não teria sido possível chegar ao final deste trabalho.

A querida e amada professora Valéria Mendonça. Graças a cada ensaio do Coro Infante Juvenil da Escola de Música Villa Lobos, eu percebia o quanto era louco por Música,

sobretudo por Coro Infantil. Foi por conta do contato, do carinho, da amizade, do empenho e do primoroso trabalho como Regente da querida professora Valéria, que eu decidi que a Música era o que eu queria pra minha vida, tudo devo a ela. Obrigado!

Devo de coração a eterna professora Neli Alencar, muito poucos fazem o que ela fez por mim. Obrigado por acreditar e apostar no meu sonho, minha gratidão é pra todo sempre!

Agradeço também a querida professora Célia Souto por toda ajuda ofertada a mim, por todo apoio de sempre, obrigado por ter sido canal de bênção em minha vida.

Obrigado aos professores da UNIRIO, pelo ambiente criativo e amigável que proporcionam, por me acolherem tão bem, por serem exemplos e referência na minha vida. Em especial a Silvia Sobreira, responsável pelo acolhimento inicial, pelo carinho e pela atenção dedicada a mim e aos meus colegas. À amada professora Maria Teresa Madeira por todo carinho, por acreditar em mim, por me permitir momentos tão maravilhosos ao seu lado e ao lado do piano, muitos gostariam de ter a mesma sorte!

A Vânia dos Santos, por sempre fazer o processo andar e pelos conselhos que me tornaram uma pessoa bem melhor, além da sinceridade de sempre.

Agradecimento mais que especial aos amigos Camilla Moraes, Pedro Izar, Lídia Baratute e Thiago Monteiro por fazerem dos meus últimos quatro anos os mais felizes da minha vida. Estar com vocês era sempre sinal de carinho, amizade, boas risadas, e afrontas também. Espero sinceramente tê-los para sempre!

Um agradecimento a todos os amigos que tive a honra e o prazer de conhecer e conviver durante toda a graduação. Não caberia citá-los, são tantos, poderia esquecer alguém e isso não seria justo. Tenho todos no meu coração.

Ao amigo capixaba Otávio Lima, sem a sua ajuda essa Monografia não poderia ter sido feita. Obrigado pelo carinho, pela atenção infinita e pela amizade sincera e gratificante. Que você jamais perca essa musicalidade incrível que tem dentro de você, mesmo que voando para lugares altos.

Ao amigo André por todas as vezes que pacientemente me ouviu, pelos conselhos intermináveis e pela generosidade de sempre. Graças a sua amizade, hoje eu sou uma pessoa bem melhor.

Agradeço a todos da PIB em Parque dos Ferreiras e da Igreja Batista Nova Esperança por todo aprendizado e pelas orações que me fizeram manter-me de pé frente a tantas dificuldades.

A toda equipe UEGR, por me receberem como um amigo, e por transformarem os meus dias de trabalhos altamente prazerosos e gratificantes.

Aos meus maravilhosos alunos, é por vocês que quero a cada dia melhorar e aprender. Obrigado por cada declaração sincera, elas são combustível ao meu coração.

A todos os meus familiares e amigos, que no decorrer da minha vida me mostraram um gesto ou uma palavra de incentivo, apoio ou reconhecimento sobre meus projetos de vida.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

*“Dois perigos mortais ameaçam a humanidade:
a ordem e a desordem”*

PAUL VALÉRY

SIMPLICIO, Allan Almeida. *Indisciplina na escola: abordagens contemporâneas*. 2016. Monografia – Licenciatura em Música - Centro de Letras e Artes- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta monografia buscou realizar reflexões acerca da temática indisciplina no contexto escolar, evidenciando-a como um dos maiores impasses do trabalho pedagógico atual, incluindo o do professor de Música. Realizou-se um estudo exploratório, teórico e reflexivo sobre o tema. Para compreender o fenômeno da indisciplina foi necessário, antes de tudo, compreender, neste contexto, a importância dos valores éticos e morais imprescindíveis na formação dos alunos e, resgatá-los. Essa leitura se fez possível a partir do referencial piagetiano. Além de Piaget (1994) outros autores colaboraram com o desenvolvimento dos estudos, Araújo (1993,1996), Lepre (1999), Freitas (2002), La Taille (2006), Passos (2011), Dayan (2016), Velez (2010), Brito (2012), Loureiro(2010) Dopp e Pontes Ribeiro (2014) entre outros. Apontamos também neste estudo, os motivos e consequências desse fenômeno na contemporaneidade, além de apresentar possíveis formas e caminhos de minimizar o problema da indisciplina na escola, entre eles destacam-se o papel da motivação e a busca de um ambiente escolar cooperativo.

Palavras-chave: indisciplina, moralidade, espaço escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I -	
MORALIDADE INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL PIAGETIANO E SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA	12
CAPÍTULO II -	
A INDISCIPLINA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	23
CAPÍTULO III -	
INDISCIPLINA ESCOLAR, O QUE DIZEM OS PROFESSORES	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos visto e observado um aumento significativo da indisciplina e dos comportamentos agressivos praticados pelas crianças e jovens das nossas escolas. Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afeta, cada vez mais, o nosso sistema educativo.

A escola é o lugar, por excelência, de transmissão de conhecimentos, de saberes, de competências, de normas e padrões comportamentais, desempenhando, por isso, um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das nossas crianças e jovens. Porém, esta é uma tarefa que, por vezes, é difícil de realizar com sucesso.

A escolha deste tema está relacionada à minha experiência em sala de aula, como professor de Música, acrescido de constantes conversas com professores. Nesse contexto, tenho notado que a maioria dos professores se sente cansado, desorientado e desestimulado com o trabalho e, o que é pior, sem saber como resolver ou amenizar este problema.

Geralmente os cursos de formação de professores e as licenciaturas tratam dos conteúdos de modo geral e raramente prepara o professor para esse dilema. Sob esta perspectiva torna-se relevante e merece atenção a discussão a respeito do problema da indisciplina.

Esta pesquisa busca discutir o fenômeno da indisciplina e sua repercussão na escola, suas causas e características atuais. Para tanto daremos início a essa discussão partindo de uma leitura sob o aspecto moral. A socialização ocorre ao longo do desenvolvimento humano e constitui um processo gradual e cumulativo. Um problema fundamental para ser pesquisado em socialização no campo do desenvolvimento humano é procurar compreender como os indivíduos chegam a assumir os valores que compreendem seu comportamento, como ocorre o desenvolvimento moral.

Esse problema ganha perspectiva e se apresenta como de importância no presente, para professores e orientadores educacionais, no contexto da sociedade contemporânea, em relação ao que se convencionou a chamar de crise de valores, bem como quando se analisa

quão significativas são as considerações morais como elementos de comportamento humano. Para tanto, tomaremos como referencial a Psicologia e Epistemologia genética de Jean Piaget (1994) e sua obra clássica “O juízo moral na criança”. Este se preocupou com o aspecto específico do julgamento moral e com os aspectos cognitivos subjacentes a ele. Estudou o desenvolvimento moral e definiu estágios e entrevistas através de observação de crianças em jogos de regras. Essa pesquisa lhe permitiu concluir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes, distinguindo-se as fases da anomia, heteronomia e autonomia moral. Apesar de não estar presente diretamente no livro, a indisciplina em sala de aula relacionada com a moralidade infantil é um dos assuntos possíveis de se abordar a partir desse trabalho.

Num segundo momento cabe-nos analisar e avaliar as dificuldades encontradas pelos professores, no trabalho com os alunos frente ao tema. Para tanto utilizaremos autores como Passos (2011), Daylan (2016), Silva (2012), Rolim (2008), e Brito (2012), que visaram discutir o fenômeno da indisciplina na contemporaneidade.

Um pouco mais a frente, buscaremos analisar como os professores concebem a indisciplina, a que atribuem sua causa, como lidam com ela, e como percebem sua formação para lidar com esse problema, ou seja, teremos então a percepção do professor sobre esse problema. Para essa investigação utilizaremos as pesquisas de Pires (2003) e Pappa (2004), dentre outros, e também a partir da pesquisa de Nascimento (1999), e Loureiro (2010), é apresentado a Música com agente disciplinadora.

Feito essas discussões, é traçado então caminhos e estratégias para a prevenção da indisciplina no ambiente escolar, que para Passos (2011) e Eccheli (2008) se dá principalmente por meio do incentivo à motivação, e que para Araújo (1996) e La Taille (1996) só será possível se o ambiente escolar for permeado por princípios democráticos de justiça e igualdade, onde a cooperação seja papel central nas relações, favorecendo então um ambiente cooperativo.

CAPÍTULO I

MORALIDADE INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL PIAGETIANO E SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA

Compreender e discutir o tema indisciplina sobre a ótica da moralidade, é o objetivo principal deste capítulo, tendo como referencial teórico a Psicologia e Epistemologia genética de Jean Piaget e sua clássica obra *O juízo moral da criança*, que procura investigar a concepção dos conhecimentos a partir de uma perspectiva biológica, lógica e psicológica.

Notadamente, levando-se em consideração que Piaget não desenvolveu uma teoria pedagógica e nem tão pouco era um autor que escrevia sobre pedagogia, não encontramos claramente em seus livros referências aos temas disciplina ou indisciplina em sala de aula. No entanto, sua pesquisa sobre a construção dos aspectos cognitivos foi tão extensa que podemos discutir os temas sobre disciplina e indisciplina com base em sua produção. Acompanhados da teoria do desenvolvimento moral poderemos compreender e pensar caminhos outros na construção da disciplina na escola atual. É importante informar que ao tratarmos o desenvolvimento moral a partir do pensamento de Piaget, mesmo que superficialmente, é necessário contemplar os pressupostos de Kant.

Para entendermos como se dá esse processo, o primeiro passo é compreender a relação que Piaget faz entre moralidade e regras, com afirmações como “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire às regras” (PIAGET, 1994, p.23).

Para Araújo (1996), dessa forma fica evidente a importância que o respeito às regras (e não à obediência), representa no desenvolvimento moral. A intenção de Piaget era explicar como a consciência chega a respeitar as regras, para isso ele dedica atenção à uma pesquisa sobre como a criança se comporta em relação às regras em situações de jogos.

Com esse estudo pôde constatar a existência de caminhos psicogenéticos no desenvolvimento do juízo moral. Esse caminho, da relação da criança com as regras, se dá em três fases, com início na anomia, deslocando-se para heteronomia rumo à autonomia. É evidente que esses termos são usados de maneira trivial no espaço escolar e por muitos

educadores mas o que de fato significa esse processo? E de que maneira se dá esse desenvolvimento observado por Piaget? Antes de qualquer coisa, é indispensável compreender o significado etimológico dessas palavras e só depois, então assimilar a sua real significação no que diz respeito à moral e ao seu desenvolvimento.

O sufixo nomia, comum aos três termos, vem do grego nomos e significa regras, logo quando falamos em anomia, falamos da ausência de regras, característico, por exemplo, no recém-nascido, que é incapaz de compreender as regras da sociedade e não sabe o que deve ou não ser feito. O prefixo hetero significa, vários, outros, e isso nos faz entender a heteronomia como um estado em que a criança já percebe a existência de regras, mas sua procedência é variada; ela sabe que existem coisas que devem ou não ser feitas, mas quem as determina são os outros. Por fim temos autonomia e que significa que o indivíduo sabe que existem regras para se viver em sociedade, e que as fontes destas regras deverão estar nele próprio.

Este termo “autonomia” tem sido corriqueiramente usado nas escolas de maneira equivocada, fazendo uso dela apenas dentro do âmbito etimológico, no que se refere às regras estarem dentro de si mesmos, interpretando com isso que o sujeito autônomo é aquele que faz o que acha certo, de acordo única e exclusivamente com suas próprias ideias, esquecendo-se do significado do sufixo nomia, que indica a presença de regras. Regras essas que dependem de um comum acordo entre as partes envolvidas, necessitando, portanto que o sujeito leve o outro em consideração.

Assim, além dessa leitura etimológica, torna-se necessária uma compreensão do sentido do termo nas teorias sobre moralidade. Senão, corre-se o risco de atender, como observado em várias escolas ditas progressistas, que a busca do desenvolvimento da autonomia de seus alunos deve ser feita deixando-os “livres” para decidir as regras de acordo com suas ideias, como se não tivessem sociedade (ARAÚJO, 1996, p.104).

Um homem que só quisesse seguir sua própria vontade ou os próprios caprichos e impulsos, isto é, ser absolutamente liberto, não poderia viver em sociedade. Essa concepção equivocada de autonomia, na verdade mais se parece com a definição de anomia, aquela livre da ausência de regras, que o indivíduo faz apenas o que deseja, sem levar os outros ou a sociedade em consideração.

Para entender o real sentido da moral da autonomia e também da heteronomia, devemos recorrer à obra de Kant, filósofo e defensor radical do racionalismo iluminista, que talvez tenha sido o maior influenciador do trabalho de Piaget. Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos costumes* (2007), Kant estabelece sua teoria moral, tendo a razão como fonte das ações verdadeiramente morais, uma vez que o homem é um ser racional. Para ele o homem sente necessidade de agir segundo certas regras, que são os imperativos.

O imperativo categórico provém da razão pura, que, segundo Kant (2007, p.50) “seria aquele que representa uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade”. Ele não é determinado por experiências prévias, mas por categorias a priori do pensamento, para ele, esse imperativo é o único que tem valor moral.

Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na *disposição*, seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade (KANT, 2007, p.52).

Kant (2007), afirma ainda que “é melhor, no juízo moral, proceder sempre segundo o método rigoroso e basear-se sempre na fórmula universal do imperativo categórico” (p.80). Tal qual, Ulisses (1996), diz que “estes imperativos baseiam-se em princípios de universalidade a partir de leis gerais do comportamento” (p.105). De acordo com Kant, acabam por impor-se racionalmente ao homem, criando assim as devidas condições para uma vida em sociedade justa, onde o respeito e a dignidade sejam predominantes na humanidade como um todo. A exemplo desse imperativo Kant utiliza a seguinte afirmação: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT,1785, *apud* ARAÚJO,1996,p.105), portanto, para uma ação ser moralmente boa, ela precisa ser transformada numa máxima universal. Portanto, “a única possibilidade de uma ação ser moral é a concordância com o princípio da autonomia”. (BRESOLIN,2013,p.170).

Na autonomia existe a adequação à essa concepção, que para Kant, “está na capacidade da vontade do homem em escolher uma ação que seja conforme o dever, ou agir

segundo a representação de uma lei dada somente pela razão, submetida a uma legislação universal que não lhe seja externa”(ARAÚJO, 1996, p.106). Por isso a autonomia está ligada ao livre arbítrio, dando-nos a oportunidade de escolher entre o certo e o errado, e é exatamente esta capacidade de escolha que permite o indivíduo agir baseado nos imperativos categóricos. Para Kant “a autonomia está ligada à liberdade e a razão, e às leis morais fixadas pela própria natureza do homem” (ARAÚJO, 1993, p.07). Dito de outro modo, “pensar por si mesmo é ser autônomo, é ser senhor de si, sem interferência do outro que diga como, onde e de que forma fazer” (BRESOLIN, 2013, p.169).

Ainda segundo o autor, a autonomia demonstra que o homem tem a capacidade de ser dono de si, livre de toda dependência diferente da razão. Dessa forma,

[...] ser moral é ser autônomo, ou seja, para uma ação revestir-se de valor moral precisa ser racionalmente determinada. Logo, o que não se obtém por determinação interna, da própria razão, não pode valer como uma lei em uma possível legislação universal, uma vez que o princípio da ação foi heteronomamente obtido (BRESOLIN, 2013, p.169).

Conforme Kant (1785/2007), agir autonomamente é agir sem influência sobre a vontade, tendo como guia unicamente a própria razão, logo “a autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade” (BRESOLIN,2013,p.170).

O outro imperativo é o hipotético, ele configura a necessidade prática de uma ação como meio para se atingir outro fim, e, segundo Kant (2007),“representa a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer, ou que é possível que se queira” (p.50). Para ele, essa ação não tem moral, pois contempla apenas regras de ação para lidar com as coisas ou com o próprio bem estar. Araújo (1996), afirma que a moral das ações não consiste no feito do homem seguir as regras pré-determinadas socialmente, mas sim no princípio implícito a elas. Exemplifica ainda que

[...] não basta um aluno deixar de furtar objetos pessoais dos colegas para que sua ação seja moral, porque o princípio em que sua razão se baseou foi o das regras sociais, ou o medo da punição, este imperativo é o hipotético, já que a ação poderá ser outra se a regra social for diferente ou se a ameaça da punição não estiver presente (ARAÚJO, 1993, p.7).

Para que uma ação seja de veras moral, ela precisa estar em um consenso com um princípio que o sujeito acredite ser universal. Podemos ver, neste exemplo, que o aluno não furtaria o objeto por conta de fatores e determinações externas a ele. Por isso entendemos

então que furtar objeto dos colegas não pode ser considerado como uma categoria universal, posto que a ação não tem um fim em si mesma, mas sim com propósito de se atingir algo em seu próprio benefício. Esse tipo ação do imperativo hipotético, que ocorre por pressão externa, (de outro alguém ou da sociedade), que nos leva a proceder em prol dos nossos próprios interesses, vontades e intensões pessoais, que Kant denomina heteronomia, sempre a sujeição do indivíduo a vontade de terceiros, ou de uma coletividade. Aceitar uma regra com que não concordamos, obedecer passivamente por conformismo ou medo das consequências, ou seja, por repressão de uma outra pessoa também podemos denominar heteronomia.

De acordo com Kant (1785/2007), a necessidade prática da ação como meio para favorecer a felicidade é absoluta. Não se deve propor somente como necessário para uma intenção incerta, simplesmente possível, mas para uma intenção que se pode admitir como certa e a priori para toda gente.

Ora a destreza na escolha dos meios para atingir o maior bem-estar próprio pode-se chamar prudência, no sentido mais restrito da palavra. Portanto o imperativo que se relaciona com a escolha dos meios para alcançar a própria felicidade, quer dizer o preceito de *prudência*, continua a ser hipotético; a ação não é ordenada de maneira absoluta, mas somente como meio para uma outra intenção (KANT, 2007, p.52).

Mesmo Kant afirmando haver este fim naturalmente nos homens e que isto pertence a sua essência, ainda assim o imperativo da prudência será hipotético, já que o mandamento da razão deste tipo se refere à escolha dos meios para a própria felicidade. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade, porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcança-los e não por uma lei sua “A ação, assim, não é comandada de maneira absoluta, mas apenas como meio para uma outra intenção: a felicidade subjetiva” (RISSI, 2014, p.200).

É importante também ressaltar que qualquer que seja o imperativo, descreve uma ação possivelmente boa, e por isso como necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão.

Todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira. No caso de a ação ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo é hipotético; se a ação é representada como boa em si, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme a razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é categórico. (KANT, 1785/2007, p. 50).

Retornando para o campo da psicologia, Piaget confirma essa distinção entre heteronomia e autonomia, mas a entende inserida dentro de um processo psicogenético de evolução, da primeira em direção à segunda. No entanto, discorda de Kant quanto ao fato de que esta autonomia moral se dê única e exclusivamente racional, a partir de conhecimentos dados a priori. “O apriorismo funcional não excluí, em absoluto, a possibilidade de o conhecimento ser construído na interação entre sujeito e o objeto” (PALANGANA, 2015, p.31). Araújo (1993) defende que para Piaget, a noção de justiça e o respeito às regras, não são inatos, mas construídos pelo indivíduo.

[...] a sociedade é a expressão das relações, ou interações, entre os indivíduos que a ela pertencem, e entre estes e o meio ambiente. Dentro dessas relações, existem normas de conduta que são estabelecidas a partir das interações procedentes entre os indivíduos, e que vão caracterizar os valores morais de cada sociedade e estabelecer suas normas e suas regras (ARAÚJO, 1993, p11).

Em uma perspectiva psicológica, o sujeito que age autonomamente é aquele em que a fonte das regras está em si próprio, em sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado. Esse conceito assemelha-se ao da anomia, pois esta também age em conformidade com aquilo que acha ser o certo, a grande diferença é que enquanto a ação do sujeito da anomia tem por princípios seus próprios interesses pessoais, o sujeito autônomo age racionalmente levando sempre os outros e seus direitos em consideração, baseando suas ações em princípios universais e de justiça. Entre as duas concepções (anomia e autonomia) encontram-se o sujeito da heteronomia, que age de acordo com os outros. “A fonte das regras é externas a ele, quem sabe o que é certo ou errado, por exemplo, são os pais, os professores, Deus etc...” (ARAÚJO, 1996, p.106).

A partir das interferências da Epistemologia Genética de Piaget é possível entender no campo do desenvolvimento, essas diferentes formas de moralidade. Em suas investigações Piaget julgava que a criança precisa passar por diferentes estágios em um processo psicogenético de evolução, para então desenvolver a moralidade e o comportamento social, de concordância com as regras de funcionamento de uma determinada cultura e internalização das normas de convivência social.

Ao revelar esse processo psicogenético, fica evidente um caminho a ser percorrido até que se chegue à autonomia, sendo muito improvável que não se passe por estados de heteronomia. Até que o sujeito desenvolva a competência autônoma de juízo moral, esse mesmo sujeito, que nasce na anomia necessita ultrapassar a fase da heteronomia, para só a partir daí atingir a autonomia e descobrir então a importância dos outros e das regras sociais.

Voltemos então à questão que Piaget buscava compreender: Como a consciência humana vem a respeitar as regras? Depreende-se em seu trabalho que conforme a inteligência evolui, a moral também sofre evolução sendo assim, possível estabelecer um paralelo entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral. A partir desses caminhos e estágios psicogenéticos, se dá as três fases, deste processo.

Antes de tratar de cada estágio é preciso esclarecer que a criança investigada de Piaget vivia em outra época e com outros estímulos, assim devemos relativizar a questão da idade e faixa etária de cada período, pois, nossas crianças, hoje precocemente são expostas a muitas situações, e com isso, acabam por responder com menos idade pra cada situação. Importa na teoria a sequência universal das fases e aquisições.

O primeiro estágio é o da anomia, de zero a 5/6 anos. Nesse período a criança não tem discernimento das regras e suas atitudes são direcionadas para a satisfação de impulsos motores e fantasias, sendo assim completamente ausente a preocupação com regras e atividades grupais. Nesta fase, as regras são individuais, não são coletivas e nem vem de uma realidade obrigatória, são puramente reflexivas e manipuladas em função dos desejos da criança e de seus hábitos motores. Freitas (2002, p.17) assegura que “até por volta de 1 ano e meio/ 2 anos, não há normas, apenas regularidades espontâneas, as quais não são sentidas como obrigatórias”. Para Lepre (1999), durante a anomia a criança está sob um egocentrismo total, de maneira que, a única coisa realmente importante para ela é ela mesma. É exatamente por não existir ainda a preocupação, ou sequer o conhecimento das regras, que ainda não se pode falar em moral, mas podendo ser denominado como uma espécie de pré-moralidade. Na fase de anomia, natural na criança pequena, ainda no mesmo período do egocentrismo, não existem regras e normas. Na medida em que a criança cresce, ela vai percebendo que o "mundo" tem suas regras. Ela descobre isso também nas brincadeiras com as crianças maiores, que são úteis para ajudá-la a entrar na fase de heteronomia.

A partir de sua interação com o mundo, basicamente com a família, e a descentração cognitiva que resulta dessa interação, pode começar a perceber a si e aos outros, bem como a existência de regras e normas que regulem as relações interindividuais. Assim ocorre a passagem dos estados de anomia para os de heteronomia (ARAÚJO, 1996, p.107).

Na segunda fase, o da heteronomia, de 6 a 9 anos, a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse de participar de atividades coletivas. No entanto, esse reconhecimento se dá “pela coação exercida do mais velho sobre o mais novo, obrigando-o, por meio da ameaça de punição tanto física quanto psicológica, a agir de acordo com as regras por ele estabelecidas” (ARAÚJO, 1996, p. 107). Nesse caso, normas e deveres que a criança aceita (como não mentir e não roubar), muitas vezes a contragosto, não provêm de sua consciência, mas de ordens devidas aos adultos. Muitas vezes por conta desse contragosto estas regras acabam por ser desrespeitadas. Para Lepre (1999), as regras podem até serem vistas pelas crianças muitas vezes como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição, e nunca como um produto de um contrato, porém “embora a criança apresente esse respeito quase religioso pelas regras, na sua prática, elas geralmente são desrespeitadas” (LEPRE, 1999, p.65). Ainda Freitas (2002), aponta que para Piaget, constata-se então uma atitude paradoxal, “para a criança pequena, a regra é sagrada e imutável, mas na prática ela não a segue” (FREITAS, 2002, p. 18). À exemplo disso, Lepre (1999) reitera que,

Dessa forma, uma criança pode dizer que não é permitido “colar” na escola porque isso vai contra as regras da professora, e propor castigos duros a um colega que “cola”. Em outra situação, no entanto, é possível que essa mesma criança tente copiar algo de seu colega quando não consegue realizar alguma tarefa proposta (LEPRE, 1999, p. 65)

Conforme Araújo (1996), no estágio da heteronomia, a criança começa a compreender a existência de regras sociais, mas acredita que quem sabe o que é certo ou errado são os mais velhos, e não ela própria. Podemos dizer que é a entrada da criança no mundo da moralidade.

Ela deixa de enfiar o dedo na tomada, de pegar objetos de vidro, não porque tenha consciência do perigo que isso representa, mas devido à regra que lhe é comunicada e da ameaça de punição caso desobedeça à fonte da regra (ARAÚJO, 1996, p.107).

Essa forma clássica de construção dos estados de heteronomia, que não é exclusiva, é possível a partir da constituição de um tipo de relação interindividual que tem como base o respeito unilateral. Na medida em que a criança estabelece essa relação interindividual com

adultos considerados significativos para ela, que podem ser pais e professores, as normas passam a ser compreendidas como obrigatórias. É importante ressaltar que isso não ocorre com qualquer adulto, apenas com aqueles com qual a criança possui vínculo afetivo.

É comum uma criança rejeitar uma ordem dizendo: “Tu não é minha mãe!” ou “Tu não é minha professora!”. Muitos confundem esse tipo de respeito, que Piaget chama de unilateral com desrespeito, e, em função disso, atribuem-lhe um valor negativo. (FREITAS, 2002, p. 18).

Na verdade Piaget chama esse tipo de respeito de unilateral, pois a criança não dá ordens e nem estabelece normas de conduta ao adulto, e mesmo que isso se efetuassem, ele não se sentiria obrigado por elas. Para Piaget (1994), é nesta fase que as regras para a criança são externas e vistas como sagradas, pois ela estabelece uma relação de submissão ao poder, de obediência ao adulto que detém a autoridade. “Ele é quem rege as relações do sujeito ainda egocêntrico que, apesar de não compreender a necessidade das regras para o convívio social, acata as normas dependendo da fonte de onde emanam” (ARAÚJO, 1996, p.107). Constitui-se assim a primeira moral, a da heteronomia, na qual a norma que diz à consciência o que deve ou não ser feito determinada ação provém do outro. Mas a despeito do que muitos pensam essa é uma etapa essencial para o desenvolvimento moral, é a partir do respeito unilateral são possíveis formas superiores de respeito. Dito de outra maneira, “o respeito unilateral é condição necessária (embora não suficiente), para que se construam formas superiores de respeito” (FREITAS, 2002, p.18). No entanto, para Piaget citado por Araújo (1996), essa pressão externa, advindo de coação e das relações de respeito unilateral, não levam o sujeito a ser consciente de suas ações, e aí estão as fontes da moral da heteronomia.

Trata-se, portanto, de uma moral da obediência, obediência esta motivada pela fusão dos sentimentos de amor e medo experimentados pela criança pequena em relação a seus pais e demais figuras adultas afetivamente significativas de seu entorno (LA TAILLE, 2006, p.12).

Durante o desenvolvimento humano, o egocentrismo infantil vai gradativamente dando lugar a um processo mais amplo de socialização, colocando a criança em contato com um mundo cada vez mais complicado e ao mesmo tempo rico na convivência constante com sujeitos da mesma idade e a escola é o lugar predominante nesse processo. É nessa ocasião que ocorre também grandes mudanças no campo cognitivo, abrindo espaço para que ocorra o processo de cooperação, que configura o momento em que a criança se depara com o ponto de

vista de outros sujeitos com os quais não mantém relações baseadas no respeito unilateral. Graças a esse processo de cooperação que o respeito unilateral dá lugar a outro tipo de relação, a do respeito mútuo, a criança deixa de basear-se somente na obediência para basear-se na reciprocidade.

Na medida em que a criança estabelece trocas com outras crianças, que o desenvolvimento cognitivo lhe permite se descentrar de seu próprio ponto de vista e que, mais tarde, as diferenças de idade entre gerações deixam de ser relevantes, um outro tipo de geração se torna possível: a cooperação (FREITAS, 2002, p.19).

Para Araújo (1996), essa relação de respeito mútuo aos poucos vai trocando a imposição pela cooperação. Assim, do ponto de vista moral “a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência” (ARAÚJO, 1996, p.108).

Na fase do início da autonomia, de 10 a 11 anos em diante, a criança apresenta então características absolutamente opostas ao processo da heteronomia, ela é compreendida como resultado do processo de socialização, e é justamente esse processo que faz o indivíduo sair do seu egocentrismo, característico do estado de heteronomia, para cooperar com os outros. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. “Nela, o sujeito sabe que as regras são necessárias para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas partem do seu interior” (LEPRE, 1999, p.66).

Freitas (2002, p.19), ressalta que Piaget chamou de autonomia “a capacidade do sujeito de propor normas próprias”. As relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo são, para Piaget, as fontes de um outro tipo de moral: a autonomia, considerada a moral do bem, não alicerçada em risco de punição ou promessa de prêmio, mas pela solidariedade aos outros e pela reciprocidade (cooperação). Freitas (2002, p.19), afirma que “há autonomia moral quando a consciência considera necessário um ideal como, por exemplo, a justiça e a liberdade, independentemente de qualquer pressão exterior”.

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional do sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (ARAÚJO, 2001, p.3).

Temos assim, duas fontes de moral apresentadas por Piaget, a da coação, baseada no respeito unilateral, que dá origem à moral da heteronomia e a cooperação, com seu ideal de reciprocidade, que só é possível por conta do respeito mútuo, e que dá origem à moral do bem e da autonomia. Em Araújo (1996), vemos que as relações com base no respeito mútuo é que são capazes de permitir ao sujeito construir estados mais avançados de heteronomia, e são esses avanços que torna possível a caminhada em direção à autonomia. Em suma, “ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente e abrirá caminho para o desenvolvimento da autonomia da consciência” (ARAÚJO, 2001, p.3).

Podemos então perceber que, para Piaget, a união entre ação e juízo moral será possível quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com princípios universais de justiça e igualdade. Também para o autor, um ambiente onde haja relações de coação e respeito unilateral reforçará a condição de heteronomia do sujeito, o que não acontece em um ambiente permeado por relações de reciprocidade e respeito mútuo, que reforçará o caminho para a autonomia. Apenas os indivíduos que tenham oportunidades de estabelecer relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo poderão (como possibilidade), construir essa moral do bem.

CAPÍTULO II

A INDISCIPLINA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Não há um consenso sobre o conceito de indisciplina escolar, e em literaturas diversas, este conceito que pode variar de acordo com os valores e as expectativas do momento histórico circunscrito. Diante do exposto, esse capítulo busca pesquisar a partir da literatura contemporânea, a concepção de indisciplina escolar.

Nos últimos anos, a problemática da indisciplina tem representado uma preocupação cada vez mais generalizada no quadro dos diferentes sistemas educativos e da família. Esse fenômeno por si só é complexo, envolve variáveis, de diversas naturezas e deve ser entendido de maneira sistêmica.

Como consequência da situação, a extensão da escolaridade obrigatória, a permanência na escola com um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se integram com as exigências da vida escolar e as mudanças sociais e culturais (heterogeneidade da população dos alunos) conseqüentemente alterou também os comportamentos na escola, revelando novas atitudes, valores. Estas diversas questões nos levam, a considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem que não exclusivamente escolar, mas que provém do interior da relação educativa, ou seja, ela não existiria como algo em si, um evento pedagógico particular e isolado no caso, antinatural ou divergente do trabalho escolar.

Da mesma forma que não é possível imaginar a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio histórico, nesse caso não é justo supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação com os movimentos exteriores a ela. Em Passos (2011), podemos ver que a escola em interação com o meio não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade que envolve desigualdades econômicas e sociais, crises de valores morais, divergência de gerações e tantas outras dissonâncias que acaba por colocar a indisciplina como um reflexo da sociedade geral. É na busca de um equilíbrio interpretativo

sobre os fatores internos e externos do processo que o pensar sobre indisciplina ganha real sentido e pode ser proveitoso em termos do futuro.

A falta de limites, a indisciplina e o fracasso escolar na escola, e fora dela, são uma questão importante de sua natureza teórico-prática, e são determinados por desvio às regras e aos padrões em casa, no trabalho ou na aula e caracteriza seus fatores e suas funções. Em um primeiro momento, a indisciplina assume o papel de função pedagógica, sendo, em grande medida, uma forma de comunicação e de expressão ou até mesmo de luta e fuga. Podemos ainda dizer que a indisciplina é uma manifestação do contra poder do aluno, de modo a pressionar o professor a criar situações mais favoráveis, aulas onde se aprenda com mais diversão, sem muitas regras e limites. Fica claro aqui que o principal causador desse tipo de indisciplina está consideravelmente relacionado não só com as características pessoais dos pais e do professor e a maneira como estruturam e administram as atividades, mas também com as dinâmicas na interação que se desenvolvem em casa ou com grupos de fora dela.

Um dos fatores que contribuem para a indisciplina escolar é a falta de motivação. A indisciplina presente nas salas de aula pode estar sinalizando a falta de motivação dos alunos diante dos conteúdos acadêmicos, metodologias de ensino que não favorecem a aprendizagem significativa ou dificuldades na relação professor-aluno. A importância da motivação nas atividades de ensino tem sido reforçada por pedagogos e psicólogos e o seu estudo pelo educador representa uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente em escolas democráticas, nas quais os conteúdos e os métodos da educação devem, sempre que possível, respeitar as características individuais dos alunos.

Todas as teorias que procuram explicar o processo de motivação partem do princípio de que existe uma necessidade (motivo) que desencadeia uma ação, dando-lhe direção para alcançar um objetivo. Sendo assim, o motivo pode ser considerado um constructo criado para explicar a origem dos comportamentos dirigidos para algum objetivo (PASSOS, 2011, p. 39).

É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem.

Creio que ensinamos demais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos! Aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes, mais desligados da realidade dos fatos e os objetivos mais distantes da realidade da vida dos adolescentes. (WERNECK, 1987, apud ECCHELI, 2008, p.201)

Para Tomás (2010), a indisciplina nasce do conflito, cuja causa principal é a falta de motivação das crianças e jovens para o estudo. A indisciplina coletiva, no interior de uma sala de aula, leva o professor à exaustão e impede o normal funcionamento das aulas nas salas contíguas.

A indisciplina dos alunos constitui, na atualidade, o principal fator de mal-estar docente para muitos professores, de acordo com os resultados obtidos em diversas investigações. Sobretudo nos últimos anos, tem-se verificado um aumento na frequência e na gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente incluídas as agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários, o que fomenta um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo os mais novos e disciplinados; os pais, com receio pelo que possa acontecer aos seus filhos na escola; os professores e funcionários, pela agressividade que os alunos possam manifestar.

Dayan (2016), afirma que são diversas as causas da indisciplina e muitas vezes, elas estão mais nos contextos que a produzem do que no indivíduo. Para o autor a indisciplina está associada a normas e regras sociais e morais. A massificação fez com que alunos de diferentes culturas frequentassem a escola. Por isso, a causa da indisciplina poderia ser atribuída ao fato de normas, referências, maneiras de ser e costumes possuíssem aspectos diferentes de uma cultura para outra e o fato dos alunos não conhecerem as normas exigidas pelo professor.

As causas para indisciplina podem ter origem externa ou interna à escola. As causas externas podem ser vistas na relativa influência dos meios de comunicação, na violência social e também no ambiente familiar. O divórcio, a droga, o desemprego, a pobreza, a moradia inadequada, a ausência de valores, a anomia familiar, a desistência por parte de alguns pais de educar seus filhos, a permissividade sem limites, a violência doméstica e a agressividade de alguns pais com os professores podem estar na raiz do problema (DAYAN, 2016, p.55).

Tendo em visto que a indisciplina gera indisciplina, da mesma forma que a violência gera violência, a indisciplina na escola pode expressar, na verdade, algo além do simples

desejo de perturbar ou de ser indisciplinado. Às vezes ela representa a dificuldade do aluno para ser reconhecido ou até mesmo a expressão dos maus-tratos que recebe ou de problemas familiares. Também pode ser expressão da crise econômica, das dívidas, do desemprego, do aumento desenfreado da corrupção, da impunidade e da insegurança crescente no convívio social.

A violência que se produz dentro da escola é reflexo do que acontece na sociedade. Seja a violência social, como resultado do desemprego, do aumento da corrupção, da impunidade e da insegurança crescente; seja a violência familiar, que se manifesta no abandono, na separação, nos maus-tratos verbais e/ou físicos, na falta de espaço e, portanto, na falta de intimidade; seja a violência midiática, que aparece nos seriados, filmes, novelas, *games* e noticiários.

Levamos em conta que os conceitos de violência e de indisciplina não têm a mesma definição, mas é plenamente possível que de uma situação de indisciplina se passe à violência. De todo modo, a criança que faz barulho, provoca desordem ou comete atos de vandalismo poderia querer mostrar que existe. Ainda que em muitos casos, a violência social e a indisciplina apareçam correlacionadas, elas não são sinônimas. Se a violência pode ser causa da indisciplina, não é capaz de explicá-la totalmente. Se é possível que a partir da indisciplina se chegue a violência, as causas de uma e outra conduta são distintas e portanto, devem ser analisadas de diferentes maneiras.

Não há como comparar a agressão física ou o vandalismo com as condutas indisciplinadas na sala de aula. Por outro lado, um bom comportamento nem sempre é sinal de disciplina, porque pode indicar uma adaptação aos esquemas da escola, ou a simples conformidade ou ainda, apatia perante as circunstâncias vivenciadas. Para Daylan, “[...] além da necessidade de superar a ideia de indisciplina exclusivamente como problema de conduta, é importante diferenciar os atos de indisciplina e os atos de violência” (2016, p. 24).

Em Velez (2010), vemos que fenômenos como agressão infantil são seculares. Crianças e jovens reproduzem, de um modo simplificado e cruel, as regras da sociedade

adulta. Os efeitos das diversas modalidades de violência engendradas na sociedade acabam por afetar praticamente todos os contextos, entre eles a escola.

Na realidade, a escola, para além de se instituir como um espaço de aprendizagem de conhecimento e de valores, assim como de exercício da ética e da razão, tem-se configurado como um local de proliferação de violência e de agressividade, que vai desde aquela que se expressa fisicamente até a mais sutil forma de violência psicológica. (VELEZ, 2010, p. 2)

A preocupação com a violência no ambiente escolar emergiu nos estudos acadêmicos brasileiros a partir da década de 1980, ou seja, parece que a preocupação com a barbárie e o compromisso com uma educação contra a violência são ainda primários no Brasil. No entanto, ela chegou a níveis tão alarmantes que foi considerada por muitos professores como a grande praga da educação brasileira e a violência o seu efeito mais nefasto. “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1971, apud PASSOS, 2011, p. 69).

Nas palavras de Silva (2012), infelizmente o problema continua vigente, a tal ponto que passou a ser visto como uma doença de nome imponente chamada hiperatividade. Tanto é verdade que facilmente se ouve falar por parte dos professores que determinados alunos são hiperativos, em detrimento de certos comportamentos indisciplinados e violentos.

Essa situação é tão preocupante que constantemente pais têm sido chamados (quando não convocados) à comparecer na instituição em que seu filhos estuda, com o intuito de escutar o veredito da hiperatividade e conseqüentemente a solicitação de encaminhamento ao neurologista e de utilização de medicamentos “*o seu filho deve ter algo na cabeça que o impede de ficar quieto e se comportar em sala de aula*”. De qualquer maneira, fato é que “esta “doença” tem sido principal motivo de encaminhamento de crianças e adolescentes para atendimento especializado (neurológico, pediátrico, psicológico e psicopedagogo)” (SILVA, 2012, p.114).

Em Silva (2012), vimos ainda que para a medicina, a hiperatividade caracterizada por um conjunto de comportamentos considerados inadequados, como a dificuldade de concentração na execução das atividades escolares, a movimentação física excessiva em sala

de aula, os comportamentos violentos e de autoviolência aparentemente injustiçados e o rendimento escolar muito aquém do que se espera. Essa definição médica é muito semelhante à empregada pelos professores. Desse modo, são classificados de hiperativos as crianças e adolescentes desatentos, violentos, dispersos e agitados.

É interessante notar que na lista de itens empregados para se formar o veredito da hiperatividade, todos eles são vistos como inerentes ao próprio indivíduo hiperativo, ou seja, toda a responsabilidade por tais comportamentos inapropriados é única e exclusivamente do aluno, excluindo assim diversos fatores de vida e do contexto escolar.

Assim, não se questiona se tais condutas inadequadas, e mesmo impeditivas do processo de ensino e de aprendizagem, estão relacionadas a outros fatores, tais como a interação aluno/professor e aluno/colegas; o nível de desenvolvimento afetivo, cognitivo (intelectual) e moral (social) de tais aprendizes; a infraestrutura material e humana oferecida; as condições objetivas de vida (nível socioeconômico); os fatores circunstanciais (como separação dos pais e atos de violência doméstica); o uso de métodos de ensino que não levam em conta a atividade, o aspecto natural no homem, mas que, ao contrário, desenvolvem procedimentos reforçadores da passividade, entre tantos outros fatores (SILVA, 2012, p. 115).

Outro aspecto importante que Silva (2012) aponta, é referente ao fortalecimento dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão- como agências socializadoras. Em outras palavras, a função antes quase que de responsabilidade única dos pais, passou a ser desempenhada pela televisão, qual seja: educar nossas crianças e adolescentes, tanto no que se refere a informação (veiculação dos conteúdos e valores que devem priorizar), quanto no sentido formativo (a própria maneira de desenvolver o raciocínio e de agir consigo e com as demais pessoas).

Infelizmente, ao observarmos as queixas dos professores acerca de certas condutas inapropriadas dos alunos, quase sempre tendem a culpar a própria criança ou o adolescente e a sua família, ignorando o poder massivo e influenciador das mídias sobre eles. Esquecem-se, com isto, de fazer considerações críticas sobre a influência dessa outra agência. Das duas situações mais prováveis, uma pode ser mais prevalente: ou eles realmente esquecem ou não dão a devida importância ao seu papel na formação da personalidade das crianças. Ambas as situações são lamentáveis.

Os meios tecnológicos de comunicação de massa, principalmente a mídia televisiva, exibem programas de entretenimento e também educativos, mas exibem e enfatizam com veemência, por meio de programações como novelas, filmes e noticiários, cenas de sexo, de rebeldia e de indisciplina representadas por jovens, seja no lar ou na escola, além da violência que acontece frequentemente na sociedade (PEREIRA, 2009, p.38).

A televisão, segundo Dayan (2016, p. 56), é um forte elemento na propagação da indisciplina. Para ele, “[...] os meios de comunicação contribuem também para o aumento da indisciplina, porque, permanentemente põem em evidências pessoas ou instituições reconhecidas socialmente que não respeitam as regras.” Os modelos não se aprendem por meio de palavras, mas por meio de ações. Isto é, a criança não aprende o que se diz pra fazer, senão o que observa. Além de observar as condutas, observa suas consequências. “Se a criança está numa sociedade em que o adulto é violento e agressivo e isto não é castigado, então a criança aprende a ser desta forma: eu me comporto assim e não tenho qualquer castigo” (DAYAN, 2016, p.61).

Numa sociedade organizada democraticamente, a criança conta com uma diversidade de modelos que lhe permitem se identificar com diversos aspectos da realidade.

Os meios televisivos não são agressivos em si, mas expressam e são espelho de aspectos agressivos de uma sociedade. Há diferentes estudos mostrando que a televisão não gera, diretamente, a violência, mas coloca o sujeito na situação de insensibilidade perante a violência. E isso é perigoso. A criança adquire o costume de ver cenas violentas e, quando há uma situação de violência, ela não a estranha porque passou a ser algo cotidiano e habitual. Na realidade, o ato de provocar insensibilidade perante a violência é uma forma de gerar violência (DAYAN, 2016, p.61).

Para além da questão da violência, outro problema muito importante é que, com a televisão, a família foi perdendo espaço no que se refere à transmissão cultural entre as gerações. A televisão passa a assumir a função de educação outrora atribuída diretamente aos pais. Dayan (2016, p.61) afirma que “esse tempo roubado dos pais pela televisão produz problemas relacionados com o desabamento do universo simbólico e psíquico das crianças”.

Outro ponto importante é em relação à ocupação dos cérebros infantis pelo mundo audiovisual e a competição da escola com a TV, internet, celulares e os meios audiovisuais de um modo geral. Eles constituem um mundo fácil, do imediato e do consumo, deixam a escola

em segundo plano, já que ela exige esforço. No entanto Dayan (2016), afirma que isso não é o maior de todos os males, caberia a escola se adaptar a essas novas formas de trabalho e possibilidades.

É evidente que a escola pode competir com o mundo audiovisual. Para isso, poderia aproveitar esses recursos, mas de outra maneira. A escola poderia também utilizar outros recursos metodológicos atraentes e aceitos pelos alunos, tais como o ensino em laboratório. (DAYAN, 2016, p.56)

A violência escolar é um fenômeno antigo em todo o mundo e que se configura um grave problema social, podendo ocorrer, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, entre outros. Diferentes são os conceitos existentes que envolvem a violência na escola, e uma delas revelou-se uma das grandes preocupações da sociedade e, sobretudo do ambiente escolar, é a que se convencionou chamar no mundo todo de *bullying*, denominação inglesa que surgiu na década de 1970 na Noruega, adotada atualmente por diversos países, incluindo o Brasil.

Dan Olweus, psicólogo e professor norueguês, desenvolveu uma pesquisa com alunos, pais de alunos e professores de escolas daquele país. A pesquisa desenvolvida diagnosticou e sistematizou o fenômeno *bullying*. Ele detectou que aproximadamente 15% do total de alunos apresentavam-se como agressores ou vítimas de algum tipo de violência, por atos de *bullying*. Dan Olweus foi o primeiro estudioso a cunhar os termos e as palavras relativas ao *bully*, ao *bullies* e ao *bullying*, vinculando e retratando-as a atos de violência e a sujeito ou sujeitos violentos.

Este fenômeno não é novo, mas a gravidade e a intensidade desta forma de violência têm se ampliado. Em Passos (2011), vimos que esse tipo de violência, que tem sido objeto de investigação em vários estudos nacionais e divulgado cotidianamente pela mídia, pode ser conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos e psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação aparente, e inúmeras vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza o outro que não consegue encontrar um modo diferente de se defender.

Termo de origem inglesa utilizada para descrever atos de violência física ou psicológica, motivando, geralmente um sentimento negativo por quem sofre da violência de um bully. Trata-se de uma forma, às vezes radical, de intolerância, de violência entre pares, de agressão a colegas mais tímidos, inseguros, passivos. Pode variar de uma simples gozação às formas mais radicais de violência na escola, tais como: colocar apelidos, ofender, agredir, machucar, extorquir, ameaçar o colega, até ao vandalismo, a delinquência, a fobia ao extremo, a provocação, a vitimização, a ataques e chacotas de uns para com outros, essas chacotas acontecem de maneiras intencionais e repetitivamente. Compreender essas formas e atitudes grosseiras, intencionais e repetidas dentro e fora da escola é absolutamente emergente e atual. (ARAÚJO, 2009, p.6)

De acordo com Passos (2011), o *bullying* pode ser classificado em três grandes tipos: diretos e físicos, diretos e verbais e indiretos. Os diretos e físicos, que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou ameaça desses itens citados.

Todas as ameaças e práticas que envolvam a imposição de sofrimento físico, como bater, socar, chutar, agarrar, empurrar etc., ou a submissão do outro, pela força, à condição humilhante- como em determinados trotes, por exemplo, o furto e o roubo, o vandalismo, a extorsão e a obtenção forçada de favores sexuais. (ROLIM, 2008, p.15)

O bullying do tipo diretos e verbais, que incluem insultar, apelidar, tirar sarro, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença noutro. “As práticas que consistam em insultar e atribuir apelidos vergonhosos e humilhantes; a produção de comentários racistas, homofóbicos e intolerantes quanto às diferenças econômico-sociais, físicas, culturais, políticas, morais, religiosas, entre outras”. (ROLIM, 2008, p.15)

O bullying do tipo indiretos, que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e falsos boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum tipo de favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega. “Manifesto pelas condutas propositais de exclusão e isolamento do outro, pela fofoca e disseminação de boatos ou de informações que deponham contra a honra e a boa imagem do outro” (ROLIM, 2008, p.15).

Surge uma outra forma de bullying como modo de intimidação, chamada de *cyberbullying*, que na verdade nada mais é do que a utilização da tecnologia de comunicação (celulares e internet, por exemplo) para a realização deste tipo de violência.

É importante analisar que nas palavras de Passos (2011), para além desse conceito geral, a análise desse fenômeno faz referência à função do *bullying* para aquele que o pratica. Sua função é a realização da afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, costumam agir com duas intenções, primeiro para mostrar poder, e num segundo momento, para conseguir uma afiliação juntos a outros colegas.

Suas causas incluem além de fatores econômicos, sociais e culturais, os relacionados ao temperamento do indivíduo, às influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, às relações de desigualdade e de poder tidas como naturais.

Deveras, a violência conceituada como *bullying* é vista nas escolas e em outros ambientes como no trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes, assim como pode ser visto na televisão e nos noticiários. No entanto, antes de prontamente aceitar esta definição e classificação, é necessário analisar a respeito da medida em que elas possibilitariam a compreensão do cerne da violência.

Ainda em Passos (2011), fica evidente a partir dos conceitos apresentados de antemão que, na ocorrência da violência discutida até aqui estão envolvidos aspectos culturais (sociais, políticos e econômicos) e individuais. Desse modo, os fatores individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade nesse ambiente, e os culturais, além de se referirem à sociedade que limita desenvolvimento em uma direção particular, também se referem às condições objetivas de incidência dessa violência de uma pessoa para a outra.

Pois bem, o *bullying*, tal como conceituado, não é, de jeito nenhum, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Segundo Passos (2011) o preconceito é um aspecto determinante na aparição e no desencadeamento do *bullying*. “Na verdade o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (PASSOS, 2011, p.80).

Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas. Meu olhar e experiência apontam que estrangeiros e outros grupo nômades, acima do peso, os de baixa estatura, os homossexuais, filhos de homossexuais, são estaticamente, mais alvos de seus colegas do que crianças e jovens considerados “normais”. (PASSOS, 2011, p.71)

Libertar uma criança ou um adolescente do medo provocado pelo *bullying*, não garante completamente o sucesso do aprendizado, mas será muitas vezes condição para ele (Rolim 2008). O autor indica ainda que as evidências acumuladas por pesquisas nos mais diversos cenários do conhecimento permitem afirmar que o desenvolvimento do *bullying* na escola está fortemente relacionado ao insucesso e à evasão escolar, e enfrenta-lo é um desafio pedagógico.

É muito importante destacar que através de longos estudos, podemos perceber que as práticas de *bullying*, para além do sofrimento que oferecem às vítimas, têm se consolidado como um dos maiores fatores eleitos para a afirmação de comportamentos violentos e transgressores na vida adulta, razão pela quais abordagens *antibullying* devem ser pensadas também como parte das políticas sérias de segurança pública.

Brito (2012), apresenta algumas considerações sobre pensar o problema da indisciplina para além do entendimento comportamentalista, no qual os alunos são considerados os únicos culpados pela presença da indisciplina.

Olhar por esse prisma a indisciplina parece cômodo, pois exclui tantos outros fatores passíveis de causar indisciplina como, por exemplo, a relação pedagógica, restando ao aluno toda a culpabilidade pelo ato indisciplinado, o que ausenta o professor e toda a comunidade escolar de qualquer responsabilidade.

Podemos observar em Aquino (1996) que as relações escolares de antigamente eram permeadas por medo, coação e, até mesmo, submissão dos alunos, o que demonstra que essas relações eram determinadas em termos de obediência e subordinação. Naquela educação, as situações de indisciplina eram descritas rigorosamente e, para os atos de indisciplina, as correções eram estimuladas e apoiadas. Portanto, percebemos que a indisciplina sempre

existiu, mas a opressão que o professor exercia sobre os alunos em outros tempos era maior do que a existente na atualidade e o aluno em tempos anteriores é diferente do atual.

Continuamos a guardar uma herança pedagógica que é alheia aos nossos dias? Os tempos mudaram a sociedade, as famílias, os professores e os alunos mudaram, espera-se que os discentes, na atualidade, sejam participativos e atuantes e não apenas assimiladores dos conteúdos impostos pelos currículos e pelos professores. A escola está organizada para um tipo de aluno- ideal- e está sendo ocupada por outro? Aluno passivo é aluno indisciplinado? (BRITO, 2012, p.69).

Constatamos então que a indisciplina não pode ser concebida como um fenômeno estático, pois não tem mantido as mesmas características ao longo dos anos, assim, a escola e o aluno contemporâneo, diferencia-se daquela observada em outros tempos.

Se em outros tempos, a indisciplina escolar era pensada somente como uma questão comportamental, e desta maneira era resolvida, atualmente pode ser entendida como atitudes de insatisfação que os alunos expressam quanto a situação ocorrida no processo pedagógico, na relação pedagógica entre os sujeitos escolares, ocasionada por diversos fatores. Entre esses fatores, podemos mencionar as relações que ali, na escola, desenvolvem-se entre aluno *versus* aluno, professor *versus* aluno, aluno *versus* escola, a insatisfação com o conteúdo desenvolvido, o currículo praticado, dentre outros.

Sana e Vêrges (2009) apontam alguns fatores na relação pedagógica que podem gerar indisciplina na sala de aula. Para elas,

[...] a indisciplina de alguns alunos é a maneira pela qual eles conseguem expressar sua não satisfação com alguma coisa; por exemplo: a disposição das carteiras em sala de aula pode influenciar na indisciplina dos alunos, ou mesmo as aulas expositivas, porque somente copiam a matéria em silêncio (SANA;VERGÉS,2009, *apud* BRITO, 2012, p.70).

O conceito arcaico e tradicional de indisciplina é o que faz com que os professores entendam esse fenômeno apenas como um problema comportamental, onde somente os alunos são culpados. Esse conceito, por parte dos professores, precisa ser revisto, analisado, estudado e melhor compreendido dentro do espaço escolar.

Alves (2002) sugere que a abordagem metodológica dos conteúdos trabalhados de maneira negligente, por não guardarem relação com o cotidiano dos alunos nas diversas matérias do currículo, pode provocar a falta de interesse, um dos principais fatores que levam à indisciplina. A falta de adequação a metodologia a esses conteúdos pode gerar, segundo a pesquisadora, comportamentos indisciplinados.

Alves (2002) defende a ideia que a indisciplina é um fenômeno complexo, sendo constituído por diversos fatores sociais, educacionais e familiares. O autor em seus estudos destacou que os professores alegam que geralmente indisciplina em suas aulas é fruto de problemas externos, provenientes da família, de influências da televisão, da sociedade e da mídia como um todo. Desta forma, os docentes se excluem de qualquer responsabilidade, evadindo-se do problema e transferindo a solução para outros órgãos, isentando-se, assim, da discussão.

Nesta abordagem, Brito (2012), contribui que,

[...] conceber a indisciplina sob a ótica de um problema externo é uma contradição, pois, quando ela se apresenta como uma causa externa, isso não significa que é fora do ambiente escolar que ela deve ser discutida. A indisciplina perpassa os muros da escola e não se pode fazer de conta que ela não é de responsabilidade de toda a comunidade escolar. (BRITO, 2012, p.78)

Dos sete professores estudados por Alves (2002) em sua pesquisa, apenas uma professora, a de Ciências, preocupava-se em contextualizar o conteúdo, aproximando o assunto do cotidiano dos alunos enquanto os demais se preocupavam apenas em transmitir o conteúdo previsto nos planejamentos, indiferentes à sua contextualização. Mas no fim das contas, todos esperavam que os alunos fossem submissos, forçando essa situação e causando neles, por consequência, a revolta.

Os professores desse estudo buscavam, por meio de suas metodologias, enquadrar os alunos, tentavam normalizar suas estratégias, buscando docilizá-los, adestrá-los para que correspondessem às expectativas determinadas. Além disso, no momento em que os educandos manifestavam comportamentos contrários ao esperado, recebiam o rótulo de

indisciplinados. Conclui-se então que a indisciplina dos alunos, em sala de aula, estava ligada diretamente a uma sucessão de fatos associados à ineficiência da prática pedagógica.

São elementos geradores de indisciplina: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade dos alunos, seja por apresentarem assuntos muito fáceis, seja por serem de pouco interesse; cobrança em demasia da postura sentada; inadequação do tempo para a realização de atividades; organização rigorosa do espaço em sala de aula; centralização em excesso na figura do professor; pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos; e uso frequente de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe (BRITO, 2012, p.79).

Percebemos então que os professores em sua maioria compreendem a indisciplina escolar como um problema de comportamento e, como tal, buscam, por meio de mecanismos de controle, dominar a situação, conter os alunos e resolver o problema da indisciplina de maneira imediatista, sem analisar com cautela suas causas e agentes. Para Brito (2012), ao entenderem esse fenômeno apenas pelo viés comportamental, os professores demonstram não perceber sua complexidade e atuam no imediatismo, desejando soluções rápidas e visualizando que a indisciplina é trazida somente pelos alunos. “Apontar o aluno como o culpado pela indisciplina torna-se mais fácil e, além de tudo, com essa atitude, os professores se isentam de toda e qualquer responsabilidade” (BRITO, 2012, p.80).

Fica evidente assim que, no contexto escolar, a indisciplina é vista por alguns docentes apenas como um aspecto pontual de comportamento, deixando de considerar todo um contexto em que ocorre a relação pedagógica: como são planejadas as atividades, qual a concepção de currículo, as metodologias e estratégias de aprendizagem utilizadas etc.

Alves (2002) sugere ainda que a indisciplina ocorre pela forma como os professores estudados abordavam os conteúdos a serem ministrados.

[...] entendo que os alunos rotulados como indisciplinados são os que demonstram uma insatisfação com as metodologias desenvolvidas, pois elas se afastam de seus cotidianos, configurando-se em uma incompatibilidade de expectativas entre professor e aluno. Assim, os discursos manifestavam sua insatisfação resistindo à normalização, ao controle e à docilização que os professores esperavam, bem como transgrediam as normas disciplinares que os docentes almejavam, tornando a relação pedagógica tensa, permeada de conflitos (BRITO, 2012, p.81).

O estudo demonstra também que os professores pesquisados esperavam que a escola estivesse planejada, para que os alunos fossem iguais, pois quanto mais iguais, mais fáceis seriam de dirigir e controlar. Para isso, os docentes buscavam utilizar mecanismos disciplinares, ou seja, atividades que esquadriavam o tempo, o movimento, os gestos e as atitudes dos alunos, “impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade, buscando atingir um estágio de homogeneização para a contenção dos problemas de conduta” (BRITO, 2012, p.81).

Por fim, a indisciplina presente na escola é um elemento que pode e deve ser pensado como oportunidade de revisão, de reflexão, e reinvenção da prática pedagógica de nossas escolas, rompendo com um conceito puramente comportamental.

CAPÍTULO III

INDISCIPLINA ESCOLAR, O QUE DIZEM OS PROFESSORES

A problemática da indisciplina foi discutida até aqui, buscando compreender seus diferentes aspectos diante da moralidade e entender o contexto em que esta inserida na contemporaneidade. Porém há uma figura de fundamental importância que, diariamente, e não generalizadamente, lida com esta problemática, o professor.

Seja qual for o grupo etário, o controle disciplinar no contexto escolar é visto, para muitos, como um dos papéis/funções voltados, principalmente, ao professor. Para Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p. 125), os professores podem contribuir significativamente para as vidas de seus alunos e, apesar de alguns fatores limitantes, estas figuras tem um papel essencial de influencia-los. Conforme os autores afirmam, entretanto, os professores “não devem se restringir à mera transmissão de conteúdos programados; precisam frequentemente refletir sobre atitudes que dificultam o relacionamento interpessoal”, então, os professores conteudistas, por assim dizer, “não priorizam o aluno como um ser afetivo, o que pode gerar falhas na disciplina”.

Ao tratar sobre música na educação infantil, Loureiro (2010, p.103) diz que “A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político que estabelece com o outro relações sociais, compartilhando afeto, emoção e ideias”. A pesquisadora demonstrou também em sua pesquisa que a presença ativa do educador contribui significativamente criando vínculos entre ele e a criança.

Isso significa que não basta que o educador permaneça à frente, detrás de sua mesa, apenas observando as crianças desenharem, recortarem ou simplesmente cantarem, intervindo apenas em casos de brigas ou de indisciplina (LOUREIRO, 2010, p.113).

Entendemos então que, em muitos casos, o causador de tal indisciplina é o próprio profissional. Atentamos a isto ao observar a fala de Pappa (2004, p. 31). Segundo o pesquisador, “se o indivíduo passa a viver um certo estado de tensão para cumprir ordens, isso

pode ser sinal de que não está se submetendo com tranquilidade”. O autor afirma que a causa para esta tensão, é o fato do indivíduo ainda não entender *ou* não estar convencido de que aquilo é o melhor “pois, se assim fosse, não haveria necessidade de surgir este estado de tensão”. Ainda, para Pappa (2004) “se o professor sente que seu aluno está em estado de tensão para cumprir suas ordens, pode ser porque este aluno mantém seus valores pessoais em maior evidência que os emanados do professor, naquela situação específica, e isso gera tensão (PAPPA, 2004, p. 31).

O entendimento do que seria ou não indisciplina é visto por aluno e professor de formas desiguais. Cada indivíduo carrega consigo uma bagagem social e psicológica que influencia inconscientemente o outro. Para Damke e Garcia, o professor iria expressar sua percepção sobre a indisciplina, através da forma como pensa e lida com as situações onde julga que ela ocorra. Confirmamos este fato ao nos atentarmos às falas de Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p. 126), ao afirmar que “o relacionamento do professor com os alunos em sala de aula, sua atuação, seu modo de agir, suas características, que são de grande importância na aprendizagem, na aquisição de valores, têm muito a ver com sua relação social e cultural”.

Damke e Garcia (2007) afirmam que o aumento da indisciplina avança na escola todos os dias “o que sinaliza que, na percepção social dos professores, existem os modos diferentes de percebê-la, e de lidar com ela”. Segundo Braz et al. (2013, p. 118), “os alunos formulam seus conceitos de indisciplina” com a experiências vivenciada com outros professores.

Temos aqui uma via de mão dupla onde, indiretamente, o aluno absorve a forma de agir disciplinadamente com seu professor. É importante lembrar também que, possivelmente, o profissional já passou por esta situação em sua formação acadêmica. Segundo Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p.129), “muitas ações e funções suas dependem de como foi seu processo de formação”, no entanto, diante da personalidade e característica psicológica de inúmeros alunos, onde requer ação pedagógica, muitos profissionais “não aplicam o conhecimento adquirido na formação quando se veem diante do inusitado”. Damke e Garcia (2007) completam:

Isso nos faz compreender que os professores estão percebendo a indisciplina sob uma ótica moderna, construída socialmente. A percepção social dos professores poderia perpassar a indisciplina somente como uma ruptura do

comportamento do aluno, e fazer parte de um contexto dinâmico que parte do ambiente que vivenciamos (DAMKE E GARCIA, 2007, p. 1837).

Diante deste quadro, a forma que o professor lida com os problemas disciplinares está ligada diretamente a sua figura de poder e decisão dentro da sala de aula. Segundo Pappa (2004, p.34), existe “uma certa unidade do dispositivo do poder, e cabe ao professor entender a mecânica do mesmo”. Para o pesquisador, isto é uma problemática, pois o profissional “fixa-se mais na parte visível do poder, na censura que afirma o que é e o que não é permitido, fica na homogeneidade formal do poder, e nas relações entre professor e aluno, pai e filho, observa apenas a forma geral de submissão”.

Conforme o autor discute em sua pesquisa, a manifestação do poder é paradoxal ao determinar aquilo que o aluno pode ou não pode fazer. Restringindo-o a apenas aquilo que é permitido pelo outro. Pappa (2004), nos mostra ainda que “o poder seria intolerável se mostrasse toda sua cara, razão pela qual os modos de submissão, de sujeição, a imposição da obediência são mascarados pelos rituais visíveis do poder, seus instrumentos tornaram-se seguros, sutis e delicados” (PAPPA), 2004, p. 34).

É de extrema importância que o profissional, dentro da sala de aula, entenda e compreenda que as relações de poder não devem ultrapassar limites. As relações pedagógicas são discutidas por Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p.128), e nos mostram que é sim necessário resolver “situações conflitantes que atrapalham o relacionamento” professor/aluno, porém, ao mesmo tempo, o professor “precisa ter firmeza para poder se integrar”, e isto tudo acontece “sem a necessidade de se mostrar superior; pelo contrário, mantendo-se em condições de dialogar, transformando a situação conflituosa em participação ativa e coletiva”.

Pappa (2004) esclarece também que:

“O poder não está em um determinado lugar, mas circula; existe em cadeias, em redes; não é homogêneo; o poder funciona; não está nas mãos de uma determinada pessoa; os indivíduos ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, também poderão exercê-lo” (PAPPA, 2004, p.39).

Entendemos assim, que nas relações pedagógicas que também são relações de poder, aluno e professor acima de tudo dialogam, ou pelo menos deveriam, para que no ambiente escolar possa haver troca de saberes e deveres.

Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p.129), afirmam que o profissional da educação deve ficar atento com seu comportamento, para que sua postura de autoridade não migre para autoritarismo, uma prática segundo os autores, “geradora de conflitos e de mau relacionamento entre professor/aluno. Diante de controle excessivo, ameaças, distorções dos princípios democráticos, o aluno conceberá o professor como um manipulador”.

Longarezi (2004) indica em sua pesquisa que a indisciplina, na escola, assume três sentidos:

O sentido pedagógico quando os comportamentos “indisciplinados” são avaliados tomando-se como referência as condições de realização do trabalho pedagógico ou do funcionamento da escola como um todo. Ela assume um sentido ético e moral quando as avaliações tomam como referência o domínio e a aceitação de regras e limites pelos alunos e, ainda, a presença e/ou ausência de padrões morais normatizadores da ação humana nos comportamentos em avaliação. Por fim, a indisciplina tem um sentido individualista e egocêntrico quando os direitos e as necessidades individuais são colocados acima dos direitos e das necessidades sociais, quando os comportamentos são avaliados de maneira a naturalizá-los enquanto manifestação necessária ao sujeito, quer como condição de bem-estar psíquico, quer como condição de bem-estar social (LONGAREZI, 2004, p. 80).

Conforme nos apontou a autora supracitada, entendemos que na perspectiva do professor, além de buscar resposta pelo que motiva a indisciplina, esta se torna uma problemática ligada a todos os níveis e grupos que compõem o contexto escolar tais como professores, corpo técnico e alunos. Todavia, a possível resolução ou amenização da indisciplina seria alcançado somente com o trabalho em conjunto, partindo do “agente educativo” o direcionamento e a busca por meios para tornar isto viável.

Porém, nem todo profissional tem, em sua formação, um preparo necessário para que possa lidar com este fator ao iniciar seu trabalho nas escolas. Pereira (2009, p.66) defende “a ideia de que a formação do professor deve incluir, dentre outros aspectos, a compreensão do fenômeno da indisciplina na sua complexidade, nas diferentes abordagens, sentidos e

interpretações”. A pesquisadora também completa que tal compreensão não deve ser compreendida somente nas formações iniciais e continuada. Segundo a autora, “processo de formação é permanente e não se esgota nos cursos de licenciatura, nem tampouco nos cursos de atualização/formação continuada, posto que o professor se forma também na experiência”.

Para Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p.130), é de extrema importância atentar-se ao comportamento dos alunos “ao definirem regras, critérios, pois, de alguma forma, neste relacionamento, é possível distinguir ações e atitudes que demonstram o perfil de cada aluno. Conhecendo mais profundamente a turma, haverá mais facilidade de manter um ambiente adequado à aprendizagem”. Partindo principalmente do professor tal função, passando pelo corpo técnico da escola e por fim chegando aos alunos. Contudo, este “conhecer” apresentado por Dopp e Pontes-Ribeiro, é um desafio encontrado por professores em todos os níveis de experiência. E muitos, ainda que com vários anos atuando na profissão, não se sentem preparados para lidar com a indisciplina.

Conforme Pereira (2009), “A indisciplina não ocorre apenas em salas de aula de professores menos experientes. Nas últimas décadas tem sido apontada como um dos grandes complicadores do trabalho pedagógico”, ainda que esta diferença de experiências entre os professores possa influenciar quanto a forma de ensinar, ao discutir indisciplina “muitos professores afirmam que não se sentem devidamente preparados para enfrentar situações que envolvem indisciplina no ambiente escolar” (PEREIRA, 2009, p.68)

A música como agente disciplinador

Encontramos na atualidade várias práticas pedagógicas interdisciplinares que apoiam paralelamente o trabalho do professor em sala de aula, tais como o esporte e as artes. Neste contexto, destacamos aqui o valor da música no sentido disciplinar de alunos.

De antemão, apoiados pela fala de Pappa (2004, p. 29), observamos a afirmação de que “as artes, a dança, a música, os esportes, de maneira geral, deveriam receber mais atenção das escolas, como forma de incentivar o desenvolvimento das crianças, e sua saúde física e

mental”. Tal afirmação nos motiva a entrar no mérito desta pesquisa e aprofundar o tema e até mesmo responder ao porque do ensinar/fazer música nas escolas.

Oportunamente, destacamos aqui o lugar da música na escola brasileira¹. Pires (2003, p. 19), afirma que a música tem sido desvalorizada na educação brasileira. Segundo a pesquisadora, “Destituída de seu real valor, a música tem sido considerada de menor importância na educação do ser humano, não ocupando seu lugar de direito no seu processo de escolarização no Brasil”. Essa posição parte do próprio governo, ao indicar como a música deve ser encaixada na estrutura curricular. Para a autora, o lugar que a música ocupa nas escolas, sendo ensinada como “disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, todas de caráter opcional”, apenas demonstra “a falta de clareza das políticas públicas com relação à importância da música e de seu ensino nas escolas” (PIRES, 2003, p. 23).

Todavia, observa-se que em muitas escolas a música, apesar de não fazer parte da grade curricular, é presente no cotidiano do aluno. Nas pesquisas de Loureiro (2009) sobre a música na educação infantil, por exemplo, a autora afirma que “a valorização da música traduzida apenas no cantar e cantar expressa uma concepção de música que se vincula à prática no cotidiano das crianças pequenas. Assim, ela torna-se necessária para a formação de hábitos, valores e atitudes” (LOUREIRO, 2009, p. 239). Destaca-se ainda uma importante fala da pesquisadora ao utilizar a música como agente disciplinador. Segundo Loureiro (2009), “a música, que se confunde com a prática do canto, é vista como um fator de equilíbrio nos momentos de indisciplina e desatenção, como recurso importante para minimizar os eventuais problemas que surgem no dia a dia escolar” (LOUREIRO, 2009, p. 239).

Nas pesquisas de Nascimento² (1999, p. 4), buscou-se entender o fazer musical de forma particular de cada indivíduo e observou-se que “os alunos/pacientes selecionados

¹ Em 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769 foi sancionada pelo presidente, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

² A pesquisadora supracitada desenvolveu sua pesquisa baseada em técnicas de musicoterapia. Todavia o contexto onde a pesquisa ocorreu foi no meio escolar, motivo pelo qual torna-se um trabalho valioso, à luz das teorias relacionadas a indisciplina escolar, para o prosseguimento deste estudo.

manifestavam uma diferenciação na expressão musical, ou seja, suas ‘condutas psico-musicais’ retratavam características psicológicas e comportamentais peculiares, projetando seu mundo interno”. Este fato nos faz refletir a respeito do que poderia ser feito para realmente acabar ou minimizar os problemas com indisciplina. A pesquisadora assim descreveu:

[...] os alunos com quantidade maior de condutas inadequadas, no início do processo, apresentaram musicalmente, as seguintes condutas psico-musicais: intensidade sonora muita elevada (ff); escolha de instrumentos sonoros que possibilitavam essa intensidade; ritmos desestruturados; intensidade vocal muito elevada; rompimento e/ou quebra de instrumentos e objetos sonoros; agressões verbais e/ou ameaças (xingamentos, palavrões); agressões físicas (empurrões, chutes, socos); fugas do setting (sala), entre outras ações. Frente às variadas condutas apresentadas, pode-se observar que as condutas psicomusicais que os alunos apresentaram eram caracterizadas por uma “desorganização e não comunicação”, muito semelhante aos comportamentos manifestados em outros contextos (NASCIMENTO, 1999, p. 5).

Diante disto, observa-se que a pesquisadora utilizou-se dos próprios meios de expressão de cada indivíduo “contra” eles mesmos, de dentro para fora. Todas as confusões que levavam aos atos indisciplinados foram traduzidos em música. Para Nascimento (1999) “ao proporcionar a reorganização das ‘condutas psico-musicais’ desses alunos, vivenciando momentos de aceitação e valorização do que é e de como se expressa, uma nova música foi introjetada, ocasionando mudanças em suas condutas sociais” (p.5). Neste contexto, a autora traduziu em linguagem musical o que foi externado pelos alunos, assim, a expressão psicológica de todo o sentimento do indivíduo foi configurada em música.

Fazer entender que a indisciplina pode ser a solução para sua própria resolução, pode causar estranhamento a primeira vista. Todavia, com o bom preparo do profissional e com os meios corretos para isso, poderá ser repensada todas as atividades preparadas para a sala de aula. Atividades que contemplem e aproveitem musicalmente o que o aluno tem de melhor.

Outro autor que contribui de maneira significativa é Garcia (2009, p.319), afirmando que “o encontro dos professores com a indisciplina escolar pode ser pensado como produtivo sob diversos aspectos. Nesses eventos destacam-se um conjunto de posições, visões e diferenças”. Como visto, as atividades musicais podem influenciar grandemente neste

contexto e assim, através dos professores, ser um meio para orientar “ações que estes exercem diante de situações de indisciplina. Mas tais representações também revelam visões sobre o desempenho esperado dos alunos”.

Neste ponto volta a tona, à ideia discutida anteriormente quanto ao primordial papel de mediador que o professor exerce, além da capacidade de direcionamento e organização. Diante de um quadro indisciplinar, torna-se necessário aproveitar o que o aluno oferece enquanto ser em aprendizado. E na música, obtemos meios para tornar as ideias em algo palpável, viável e acessível. A pesquisa de Loureiro (2010, p. 248-249), demonstra como foi utilizar objetos sonoros e instrumentos musicais com as crianças. Segundo ela, “trabalhar com os objetos sonoros e instrumentos musicais não é tarefa fácil para os educadores”, haja vista que o raro contato com os materiais por parte das crianças, “mais a algazarra e barulho proporcionados pela alegria e prazer do raro contato e manuseio [...] pode afastar as crianças do trabalho criativo e expressivo”, e continua:

Instrumento musical nas mãos das crianças mais a exigência de silêncio por parte do educador impedem qualquer tentativa de uma ação integrada entre criança e instrumento musical que leve à aprendizagem. Isso significa, a nosso ver, que não basta oferecer às crianças os instrumentos musicais ou objetos sonoros. Importa propiciar-lhes ações que alimentem sua capacidade de perceber, de descobrir, de criar e de fazer música. O não saber como lidar com os instrumentos musicais deve ser questionado pelo educador. Mesmo que não dominem a música como gostariam, investigar e buscar alternativas para a sua prática deve ser um desafio constante para educadores que trabalham cotidianamente com as crianças pequenas (LOUREIRO, 2010, p.249).

Encontramos em Garcia (2009, p. 319), uma série de dificuldades encontrada pelo professor para lidar com a indisciplina dos alunos. Segundo o autor, a indisciplina está “relacionada a características psicológicas dos alunos e atribuí aos professores determinadas posições a serem assumidas em sala de aula, pouco capazes de transformar os cenários complexos com os quais eles se defrontam no cotidiano de suas práticas”. O autor assim simplifica a função/papel do educador e aponta que, a indisciplina é “algo próprio do aluno”, onde, cabe ao educador exercer papel interventivo nas “situações problema”. Todavia, ele ainda nos alerta que “atrelar as expressões de indisciplina a características psicológicas dos

alunos pode servir muito mais para sustentar uma retórica de culpabilização e exclusão desse aluno [...] do que para solicitar e produzir algum avanço”.

Por meio da música – ou do fazer musical propriamente dito – Nascimento (1999) nos explica que é possível proporcionar “uma comunicação não-verbal com o corpo e com os instrumentos sonoros”, assim, por estes meios “os conteúdos intrapsíquicos, que são difíceis de serem colocados verbalmente ou não são ditos, são projetados nas expressões não-verbais [...] através das condutas psico-musicais” (NASCIMENTO, 1999, p. 4).

Acima da busca de motivos e culpados, podemos/devemos nos colocar em um lugar de parceria e camaradagem com o aluno, tendo em vista que a música é apenas um fator – e destaque aqui como um importante fator – contribuinte no desenvolvimento psíquico do aluno quer seja ele criança, jovem ou adulto. Todavia, um professor não mediador e conteudista, ainda que utilizando-se de música, não terá o êxito necessário para o andamento da aula. Portanto, não menos importante que outras áreas, a música tomou seu devido lugar nos currículos escolares e hoje contribui para este desenvolvimento.

[...] é possível pensar que se o aluno-paciente modifica as condutas psico-musicais ele, com certeza, irá ampliar e crescer em outras áreas. Acredita-se que esse potencial criativo possa ser utilizado na solução das questões pertinentes ao contexto escolar”, a pesquisadora completa ainda que tais soluções ainda poderão contribuir “no contexto familiar e profissional. (NASCIMENTO 1999, p.7)

Nascimento (1999, p. 7) concluiu que se o aluno descobrir “formas criativas e mais produtivas de expressar suas angústias, seus medos, sua raiva, seus desejos, enfim, seus conteúdos internos, manifestados criativamente e de uma forma saudável [...] através das suas condutas psico-musicais, também poderá encontrar soluções criativas aos seus problemas (fora deste)”.

Caminhos e estratégias de prevenção e moderação da indisciplina

A temática estudada apresenta-se como um desafio para todos os envolvidos no processo de ensino, contudo, recai de modo evidente sobre o professor, que é considerado hoje o principal responsável pela educação das crianças, tendo a incumbência maior de amenizar e solucionar questões relacionadas à indisciplina. O comportamento indisciplinado

em sala de aula, segundo Rego (1996) está associado à ineficiência da prática pedagógica, que engloba: propostas curriculares problemáticas, e metodologias que subestimam a capacidade do aluno, inadequação da organização do espaço e tempo para a realização das atividades, resultando na falta de incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, pouco diálogo e ameaças para obter o silêncio em sala de aula.

O fenômeno da indisciplina aponta para a necessidade da prevenção e o pensar de uma nova prática em sala de aula. São esses os primeiros passos para atenuar o problema em questão, e é com essa expectativa de alcançar estratégias e apontar caminhos para tal, que focaremos em dois aspectos principais: a promoção da motivação no aluno como forma de prevenção, e o empenho na construção de um espaço escolar cooperativo e democrático, como estratégia de amenização da indisciplina.

A motivação como ferramenta de prevenção

Nesse sentido, a motivação dos alunos é apontada como um importante instrumento a ser utilizado pelos professores para influenciar positivamente o comportamento e a aprendizagem, principalmente nas escolas pautadas por princípios democráticos, que reconhecem, ao trabalhar os conteúdos e métodos, as características individuais dos alunos.

O significado etimológico da palavra motivo foi extraído do latim “*movere, motum*”, e significa aquilo que faz mover. “Em consequência, motivar significa provocar movimento, atividade no indivíduo” (CAMPOS, 1987, *apud* ECCHELI, 2008, p. 200) No sentido mais prático motivo pode ser definido como “uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a satisfação do que era visado” (PASSOS, 2011, p. 39). E motivação, como “o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a despender esforços para alcançar seus objetivos” (PASSOS, 2011, p. 40).

Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina e um grande desafio para o professor e a escola. Mas quando se

questiona de quem é a responsabilidade por esta nova forma de pensar a disciplina, a partir da motivação do aluno, novamente depara-se com um impasse: o aluno deve demonstrar interesse espontâneo pelos conteúdos trabalhados em sala de aula ou compete ao professor utilizar estratégias eficientes para despertar tal motivação?

A motivação para aprender pode ser tanto um traço geral (motivação intrínseca), como um estado situacional (motivação extrínseca).

Como um traço geral, a motivação para aprender refere-se a uma disposição durável para valorizar o aprender como um fim em si mesmo, ou seja, a apreciar o processo e orgulhar-se com os resultados das experiências que envolvem a aquisição do conhecimento ou o desenvolvimento das habilidades. Já em situações específicas, um estado de motivação para aprender existe quando os alunos se engajam intencionalmente nas tarefas acadêmicas, buscando dominar os conceitos ou habilidades envolvidas. Os alunos que são motivados a aprender não necessariamente acham as tarefas escolares particularmente prazerosas ou excitantes, porém as abraçam seriamente, acham-nas significativas e que vale a pena esforçar-se por auferir delas os benefícios esperados (PASSOS, 2011, p. 42).

Nesse sentido para Eccheli (2008), percebe-se que enquanto traço geral (motivação intrínseca) existe uma disposição durável e um envolvimento afetivo por certas matérias e atividades. Sendo assim o aprender é valorizado como um processo que agrega imensa satisfação à medida que novos conhecimentos são adquiridos. O sujeito vê suas ações como autodeterminadas ou derivadas da vontade própria experienciando a autonomia. A motivação está em superar os próprios limites ou atingir objetivos pessoais. Por isso, todo evento que aumentar a percepção da própria competência ou proporcionar um *feedback* positivo acerca da performance numa dada atividade, tenderá a aumentar a motivação intrínseca.

A motivação enquanto interesse situacional (motivação extrínseca) é explicada como sendo um estado emocional provocado por estímulos situacionais específicos que levam os alunos a se engajarem intencionalmente nas atividades escolares, procurando atingir os objetivos propostos, através da utilização de recompensas ou pressões para aumentar a ocorrência desses comportamentos. Nesse caso, a motivação está diretamente relacionada à quantidade de privação do organismo, sendo que os comportamentos emitidos para aliviar a privação são fortalecidos pelo reforçamento (SKINNER, 1991, *apud* ECHELÍ 2008, p. 202).

O reforçamento acontece quando a consequência de um comportamento é agradável ou desejável, ou ainda se o comportamento emitido é capaz de eliminar ou evitar algo desagradável ou doloroso. Nesse caso, é chamado de reforçamento negativo, muito frequente em situações escolares, nas quais muitas vezes os alunos se mantêm em silêncio ou realizam atividades escolares para evitarem notas baixas, serem humilhados publicamente ou expostos ao ridículo. Para Passos (2011), o problema desse reforçamento é que à medida em que um comportamento se associa ao recebimento de recompensas ou mesmo à tentativa de escapatória de possíveis punições, é menos provável que, no futuro, na ausência dessas eventualidades, volte a ocorrer. É o caso da maioria dos estudantes que quando se encontram longe dos controles escolares (notas, avaliações, prazos, supervisão controlada), deixam de empenhar-se em atividades de estudo.

O resultado pode ser uma mentalidade interesseira, em que os alunos busquem realizar eficientemente o mínimo necessário para conseguirem as recompensas, sem valorizarem a atividade em si, nem aspirarem a uma autêntica compreensão ou apresentarem um produto de qualidade. Portanto uma forma de amenizar os efeitos nocivos da utilização de recompensas pelo professor é associá-las não à mera execução, mas à qualidade dos trabalhos (PASSOS, 2011, p. 44)

O elogio é um elemento bastante eficaz que pode produzir um efeito efetivo na motivação, pois resulta num retorno positivo a respeito do desempenho do aluno, além de ter uma significação afetiva. No entanto é muito importante que sejam utilizados alguns critérios em sua utilização. O elogio deve ser demonstrado ao aluno de maneira justa, simples, econômica, criativa, coeso em relação ao desempenho, procurando destacar suas particularidades e fomentando informações que favorecerão a percepção de competência. Além do mais, deve-se destacar o esforço realizado, o esmero e a perseverança nos trabalhos ou o sucesso obtido em trabalhos difíceis. Passos (2011), afirma que o elogio fortalece o sentimento de autoeficácia e promove a autodeterminação quando aponta os avanços obtidos por meio de uma atividade ou adesão de um novo conhecimento, sendo capaz de manter o interesse do aluno, mesmo quando retirada essa contingência de reforçamento. Entretanto existe ainda a probabilidade da aprendizagem extrinsecamente motivada levar à motivação intrínseca, onde o aluno, ao sair da escola, prosseguiria buscando informações para

entender o mundo em que vive, proporcionando-lhe uma atitude crítica diante dos fatos e, por conseguinte maior autonomia.

Os argumentos para essa abordagem concentram-se em torno do conceito de internalização, que se refere a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos, tornando-os pessoalmente endossados. É um processo motivacional que permite tornar a realização de atividades desinteressantes, mais úteis para o indivíduo, sob seu próprio controle, resultando em maior integração social e intrapsíquica (GUIMARAES,2002, *apud* ECHELHI 2008, p. 204).

Desse modo, o professor, como agente organizador da situação de aprendizagem, pode provocar o nível de motivação dos alunos através da escolha das atividades propostas, das diferentes formas de avaliação e informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades efetuadas. Posto isso, caso o professor queira de fato proporcionar a motivação, deve programar tarefas compatível ao aluno. Esse termo “compatível” poderia facilmente ser entendido como “adequada”, significando aquela tarefa que oferece possibilidade de êxito com esforço moderado.

Conforme Eccheli (2008), se a tarefa é difícil demais para o aluno, não será possível estabelecer metas que sejam razoavelmente conquistadas, e não será possível atribuir o fracasso à falta de esforço, que estará diretamente relacionada à falta de capacidade, gerando sentimentos de incompetência, insegurança, ansiedade e frustração, o que em cadeia acaba afetando a motivação intrínseca. Por outro lado, a realização de desafios muito fáceis favorece a percepção de autoeficácia nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades, mas posteriormente, se for mantido o baixo nível de dificuldade das tarefas apresentadas, elas deixam de representar um desafio, podendo trazer prejuízos à motivação.

É importante destacar que para Passos (2011), a forma como os professores organizam as atividades de aula também provoca resultado na motivação dos alunos. Quando as atividades escolares são ordenadas em um ambiente competitivo, a motivação de grande parte dos alunos é afetada de maneira negativa, pois numa situação de competição sempre haverá perdedores, enquanto que os trabalhos realizados individualmente, o efeito pode ser positivo, isso dependendo do tipo de tarefa e das instruções concedidas pelo professor. No entanto,

[...] a estratégia que parece produzir melhores efeitos sobre a motivação dos alunos é a realização da atividade escolar em grupos cooperativos, pois estimula o interesse dos alunos para aprender e facilita a possibilidade de obter êxito na tarefa. Porém o sucesso do grupo depende de algumas condições, tais como: o tipo de tarefa, a composição do grupo, o número de integrantes do grupo e características pessoais dos alunos (PASSOS, 2011, p. 54).

Quanto ao tipo de tarefa, as mais compatíveis para que se possa produzir um efeito favorável na motivação do grupo são as que possibilitem diversas soluções, nas quais os alunos tenham variadas condições de desempenhar o trabalho. Os esclarecimentos transferidos pelo professor em todas as etapas das tarefas (antes, durante e depois), alcançam significativa influência sobre a motivação dos alunos.

Quanto às características pessoais dos alunos e às interações em sala de aula, sabe-se que as relações compõem-se em vários fatos, pensamentos, valores, percepções, sentimentos, ações e reações que no dia a dia podem tornar-se momento de desafio para os envolvidos. O professor pode amenizar esses conflitos promovendo a abertura para o diálogo, sempre respeitando os pontos de vista de seus alunos e ensinando-os a respeitar as opiniões dos outros colegas, até mesmo quando houver discordância. Nesse sentido, o tipo de comunicação que o professor estabelece com seus alunos é decisivo para conseguir um clima de cooperação.

Professores intimidados, que demonstram medo e se comunicam de forma defensiva costumam não serem respeitados pelos alunos. Por outro lado, professores que insultam, rotulam, criticam ou ridicularizam os alunos indisciplinados, favorecem a instalação de um clima hostil em sala de aula (SAMPAIO, 2002, *apud* ECHELII, 2008, p. 210).

Outro grave erro cometido com certa regularidade por parte dos professores é a comunicação com um número modesto de alunos no decorrer das aulas, muitas vezes dando atenção excessiva para aqueles que consideram bons alunos e participativos ou então só para aqueles que costumam atrapalhar a ordem da classe, os indisciplinados. No entendimento de Passos (2011), o ideal é ter prudência e distribuir a comunicação com a turma de forma a englobar o número mais significativo de alunos, e principalmente, ao comunicar-se, evitar qualquer tipo de comparação entre os estudantes, pois esse comportamento pode ser altamente prejudicial aos princípios de autoeficácia dos mesmos, posto que ao se depararem com qualquer tipo de comparação se julgam menos capacitados do que os outros.

Na medida do possível, o professor, ao se comunicar com os alunos, deve enfatizar aspectos curriculares em detrimento de aspectos relacionados com comportamentos inadequados, porque se verifica que se o professor centrar a sua atenção nos comportamentos indisciplinados, estes passarão a ocorrer com maior frequência, pois os alunos percebem rapidamente que esta é uma forma de chamar a atenção do professor para si (PASSOS, 2011, p. 56,57).

Em vista disso, é muito importante que nas primeiras demonstrações de indisciplina ou provocação, o professor, como autoridade, avalie e solucione o problema, não usando de tom provocativo, considerando que “ter autoridade” não é expressão de “ser autoritário”. “Ter autoridade” quer dizer ter o controle da situação, fazendo-se obedecer por meio da sua influência e prestígio perante os alunos, ao tempo que “ser autoritário” é ser dominador e até ofensivo em algumas tomadas de decisões, buscando-se sobrepor à custa do medo dos alunos de suportar algum tipo de penitência e correção.

De acordo com Passos (2011), para o professor, a autoridade é primeiro uma conquista que ele deve realizar pela sua habilidade, empenho, pelo seu domínio e sua capacidade de liderança, expostas no convívio cotidiano com os alunos. Autoridade e respeito são condutas que resultam em recíproca aceitação entre alunos e professores, necessários não só para o adequado rendimento da tarefa escolar, mas acima de tudo, para o melhoramento da disciplina íntima dos alunos.

Muitas vezes, a motivação dos alunos para se empenharem em atividades escolares e se conscientizarem de que a disciplina é um processo coletivo necessário para o desenvolvimento de um trabalho em grupo harmônico e produtivo, não depende somente do professor alterar a metodologia adotada ou definir regras de boa convivência. É preciso, também, tentar modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem (ECCHELI, 2008, p. 211).

Desta forma, depreende-se que o processo escolar propõe que se reproduzam ao mesmo tempo dois traços: disciplina e motivação. Bem verdade que uma parcela do que se desenvolve na escola é disciplina do trabalho, ou seja, o costume de fazer o que é necessário ser feito, a despeito de que muito das vezes falta vontade para tal, transbordando desânimo e incômodo, e até o apreço por coisas mais envolventes. Portanto, lidar com toda essa situação não é tarefa fácil para o professor, que constantemente precisa ser capaz de identificar os

obstáculos e deficiência dos alunos, além de incessantemente meditar sobre seu desempenho pedagógico e traçar atividades estimulantes, incitadoras e motivadoras.

Todavia se o professor alcançar em sala de aula as atividades mais adequadas e que impulsionem a motivação do aluno, conseqüentemente terá menos indisciplina, uma vez que aluno motivado foca sua concentração e suas atenções para o desempenho de atividades e como resultado sobram menos tempo para se envolverem em práticas que prejudiquem o andamento do trabalho e ocasionem indisciplina.

Espaço escolar cooperativo e democrático

Neste momento abordaremos o assunto sob uma perspectiva prática para o educador, sendo assim, todas as discussões teóricas propostas no primeiro capítulo reaparecem tornando-se fundamentais para o estabelecimento das relações necessárias entre moralidade e indisciplina posto que, quando se fala sobre o tema na escola, sobressai o respeito às regras estabelecidas. Explanado inicialmente os três estágios do desenvolvimento moral criados por Piaget, bem como as relações de respeito que regem a moral humana, se torna mais clara o entendimento do que vem a ser disciplina para o autor, que a compreende como sendo uma conduta moral, conseguida pelo indivíduo através das relações da afeição mútua.

Em Araújo (1996), fica claro que muito embora a moralidade esteja relacionada às regras, nem toda regra será imoral e, nesse caso, a indisciplina pode ser sinal de autonomia. É preciso, entretanto, notar que nem todas as regras são morais: se o princípio que a gerou não for o da justiça, ela será, ao contrário, imoral e, conseqüentemente, o desrespeito um possível sinal de autonomia. Antes de julgarmos uma regra moral ou não é importante saber se ela foi estabelecida coercitivamente ou estabelecida com base em princípios democráticos. Se imposta coercitivamente, o sujeito pode perfeitamente sentir-se não obrigado a cumpri-la e, nesse caso a indisciplina pode ser apenas uma forma de protesto em relação à autoridade. Sendo assim,

[...] o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma com que aquelas foram estabelecidas. Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor,

supervisor, ou diretor, que impõem regras em benefício próprio, e espera que os outros somente obedeçam! (ARAÚJO, 1996, p.110).

Em La Taille (1996), podemos nitidamente perceber que tratar a questão da indisciplina pelo viés da moralidade, não significa dizer que toda indisciplina seja condenável moralmente, muito menos que o aluno que segue todas as normas escolares de comportamento seja necessariamente um amante das virtudes, pode ser puramente movido pelo medo de um possível castigo, ou até achar mais lucrativo não enfrentar os professores. Mais ainda, certos atos indisciplinados podem inclusive ser genuinamente morais: por exemplo, quando um aluno é humilhado, injustiçado, e se revolta contra as autoridades que o vitimizam. Portanto, é muito importante que tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem antes ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados.

Feito essas observações, é claro que existe um vínculo entre disciplina em sala de aula e moral. “Tanto disciplina quanto moral colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas” (LA TAILLE, 1996, p.20).

Em Araújo (1996), vimos que o que acontece é que existe uma dicotomia estrutural impregnada na maioria das instituições escolares em relação ao enfrentamento da problemática da indisciplina, causadas por posturas autoritárias e de “linha dura”, e posturas permissivas, que acabam por ser dominadas pelos interesses específicos dos alunos, que não necessariamente combinam com os objetivos escolares. O primeiro e tradicional lado dessa dicotomia que tem sido utilizado através das gerações para lidar com o problema da indisciplina é o da repressão, por meio de instrumentos de coação colocados pela sociedade à disposição dos profissionais da educação. Bem verdade que esses tipos de métodos só funcionam com os sujeitos que ainda temem alguma autoridade.

Aqueles que não respeitam as autoridades, porque o sentimento de medo ou de afeto não está presente em suas relações, ignoram as ordens e regras impostas e, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente (ARAÚJO, 1996, p.111).

Parece muito convincente que esta forma de lidar com a indisciplina, ao mesmo tempo em que reforça os indevidos estados de heteronomia, não traz os resultados esperados no combate a indisciplina.

O outro lado dessa dicotomia, ou seja, a outra forma muito utilizada pelas instituições que querem romper com tal postura autoritária é o da liberdade, muitas vezes confundida com permissividade. Ao contrário do que se podem imaginar, essas escolas enfrentam problemas relacionados à indisciplina como qualquer outra. Ao permitirem que os alunos fiquem livres para decidir e fazer tudo quanto acreditam ser o correto, reforçam estados de anomia, em que os indivíduos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis e regras da sociedade em consideração, portanto, esse método jamais poderá levar o sujeito à autonomia da consciência.

Assim, ao se buscar uma perspectiva prática, pode romper essa dicotomia. De acordo com o referencial anteriormente apresentado, “isso só será possível com a democratização das escolas, a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições” (ARAÚJO, 1996, p. 111).

É preciso que nós professores, busquemos alternativas e caminhos possíveis de tratar a indisciplina, mas não de maneira tradicional e dicotômica tal qual ela vem sendo apresentada, mas de forma democrática. Esse ambiente ideal é o que vem a ser o ambiente cooperativo, onde se encontram as condições em que prevaleçam a cooperação, o respeito mútuo, as atividades em grupo, que favoreçam a reciprocidade, a ausência de punições e de recompensas, e onde os alunos tenham a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se com liberdade. Tal ambiente, muitas vezes considerado utópico por muitos professores, só é possível ser construído a partir da relação democrática e cooperativa estabelecida entre professor e aluno. Por receber alunos de vários lugares, diversas características, a escola é talvez o maior ambiente socializador e tem, portanto, grande parcela de contribuição na formação moral de seus alunos. O professor tem função colaborativa para que isso se concretize, ao proporcionar entre pares, com base na cooperação, e construção de um ambiente com regras coerente e devida.

O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de corresponsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática. Para isso, ela deve tomar para si a responsabilidade de também trabalhar o desenvolvimento das capacidades cooperativas ao mesmo tempo que respeitando as diversidades das crianças (ARAÚJO, 2001, p. 10).

É muito importante que o ambiente cooperativo seja apresentado de maneira prática, por parte do professor logo, no início do ano. A postura adotada em relação ao aluno é de suma importância, principalmente no tratamento e nas relações interpessoais, e desta forma, procurar evitar gritos e alteração de voz, tratar os alunos com respeito, de forma solícita e calma. Essa postura não exemplifica um professor apático, muito menos o famoso “professor bonzinho”. Essa outra dicotomia entre o “professor duro” e o “professor bonzinho” certamente não reflete toda a realidade possível na relação professor-aluno. É plenamente possível que um professor seja ativo, tônico, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam esse respeito e que sintam coerência em suas ações, que ele não busque privilégios em seu benefício próprio ou para alguns alunos em detrimento dos outros e, principalmente, que pautar suas cobranças em princípios de reciprocidade.

Para que esse ambiente cooperativo verdadeiramente exista é necessário, em primeiro lugar, que as regras sejam de fato estabelecidas em conjunto pelo grupo, entendendo que o professor é parte integrante do grupo e não externo a este, e tem, portanto, autoridade imanente a ele. No entanto, é também necessário que esse mesmo professor não se exceda e tente agir autoritariamente, como único dono da sala e das regras, aquele que tudo afirma, que tudo exige e acima de tudo, aquele que sempre se considera o certo, que aplica castigos e dá recompensas. Tais atitudes são contraditórias e completamente contrárias aos princípios democráticos e de respeito mútuo e reciprocidade.

Entender esse papel de forma dialética, sabendo utilizar democraticamente a autoridade inerente à sua função, é o que pode levar a uma transformação das relações dentro da escola e fazer com que os alunos sintam a importância do respeito e não a mera obediência às regras (ARAÚJO, 1996, p. 112).

Espera-se ainda que o professor abandone um modelo em que espere alunos homogêneos, onde trata como iguais os diferentes e incorpore uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no das relações interpessoais. Além do mais, essa homogeneização é uma linha tênue com o preconceito.

Um professor que estabelece rigidamente valores que definem quem é o “bom” e o “mau” estudante e padrões pré-determinados para as condutas e respostas de seus alunos, baseando-se em seus próprios valores, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de alunos e de ações por eles realizadas (ARAÚJO, 2001, p. 10,11).

Portanto, se quisermos romper com essa tradição autoritária de imposição de valores, de quem detém o poder na escola, sobre os subordinados, carecemos pensar em uma escola mais democrática, baseada na relação que respeite a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento e de conduta, uma escola que propicie um ambiente cooperativo, calcado em princípios de autoregulações, pessoais e coletivas. Isso só poderá ser possível por meio de relações que não envolvam coação e respeito unilateral, mas aquelas em que os princípios e ideais democráticos, de justiça e igualdade pautem as relações entre seus integrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como motivação discutir o fenômeno da indisciplina na contemporaneidade, haja vista que esse sintoma tem sido considerado pela grande maioria dos educadores o maior obstáculo pedagógico dos tempos atuais.

Antes da discussão em si sobre como se dá esse evento na atualidade, coube primeiramente fazer uma reflexão sobre a indisciplina sob o aspecto da moralidade e essa leitura foi possível em virtude do referencial piagetiano.

Em seguida, adentramos diretamente na análise da indisciplina, observando e discutindo sobre o seu ponto de vista na atualidade, refletindo sobre o seu conceito e sua repercussão na escola, suas causas e características atuais.

Após a análise sobre a forma como os autores abordam a indisciplina na contemporaneidade, buscou-se conhecer e analisar a indisciplina na sala de aula sob o ponto de vista do professor, investigando como concebem a indisciplina, a que atribuem sua causa, como lidam com ela, e como percebem sua formação para lidar com esse problema.

Discutido e analisado a indisciplina sobre a ótica da moralidade, sua causa na atualidade e a perspectiva do professor sobre essa problemática, podemos concluir que o fenômeno da indisciplina aponta para a necessidade de prevenção e a necessidade de se pensar sobre uma nova prática em sala de aula. São esses os primeiros passos na busca da amenização do problema em questão e, para tal, a motivação e o empenho na construção de um espaço escolar cooperativo e democrático, foi apontado como estratégias eficazes de atenuar a indisciplina.

Os resultados obtidos neste estudo levam a certeza de que é necessária a existência de regras no espaço escolar, uma vez que elas são a condição primeira para a existência do grupo social. A relação entre indivíduos precisa da emergência de regras para garantir a convivência, e, sem estas regras de vida e de respeito a elas, é impossível conceber a democracia na sala de aula e o exercício da cidadania. Por isso, a estratégia que consiste em

utilizar na classe a pedagogia da cooperação, na qual as interações sociais em pequenos grupos estão presentes, é fundamental.

Para tanto, é imprescindível que sejamos educadores não autoritários e, acima de tudo, conscientes da importância que os ambientes cooperativos e democráticos têm na constituição psíquica, social e cognitiva dos alunos. Somente desse modo a escola estará cooperando de maneira concreta para que os alunos desenvolvam personalidades com componentes morais e autônomos, utilizando-se sempre de metodologias ricas em trocas sociais e interpessoais. Além disso, o trabalho coletivo dos professores dentro dessa perspectiva cooperativa poderá ajudar na configuração de um novo espaço escolar.

O desenvolvimento deste trabalho nos permitiu compreender que nunca deixará de existir indisciplina na escola, mas é possível buscar caminhos e estratégias que mantenham essa indisciplina em níveis democraticamente aceitáveis dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. (In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 176f. **(Dissertação Mestrado)**- Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Indisciplina na escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. 17ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

ARAÚJO, Frederico Antônio de. Bullying: Uma abordagem teórica dessa construção social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação **(Dissertação de Mestrado)**, 2009.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível através do referencial piagetiano. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____.Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança. Campinas: Universidade de Campinas, Faculdade de Educação **(Dissertação de Mestrado)**, 1993.

_____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. In: *ETD - Educação Temática Digital* 2 (2001), 2, pp. 1-12.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BRESOLIN, Keberson. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013

BRITTO, Clovis. A indisciplina Escolar: Somente um problema comportamental? In: **BRITO, Clovis. Indisciplina Escolar: Antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012. (org).

DAMKE, Anderléia Sotoriva; GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola. **A percepção social dos professores e suas relações com a cultura escolar**. 2007.

DAYAN, Silvia Parrat. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adouse e Augusto Juncal. 2ª Edição, 3ª reimpressão. São Paulo. Editora Contexto, 2016.

DOPP, Douglas Aparecido; PONTES- RIBEIRO, Dulce Helena. Indisciplina em sala de aula: desafio para professor, instituição e família. **Revista Transformar**. 2014, nº 06. f. 123-140. Centro Universitário São José de Itaperuna.

ECCHELI, Simone. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**. Curitiba, n.32, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>>. Acesso em: 05/12/16.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar, Editora da UFRP**- Curitiba, n.19, p.11-22. 2002.

GARCIA, Joe. Entre os muros da escola: Indisciplina e formação de professores. In: Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, outubro, 2009, Curitiba. **ANAIS. Curitiba: PUCPRR**, 2009 a. p.7713-7723. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3106_1924.pdf>. Acesso em: 27/07/16.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Edições 70. 2007. Lisboa/Portugal.

LA TAILLE, Yves. A importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. 2006. Psicologia: **Reflexão & Crítica**, 19(1), 09-17.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas**. 17º Edição. São Paulo: Summus, 1996. Cap. 1, p. 9-23.

LEPRE, Rita. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente**. Nuances- Vol. V- Julho de 1999. Pg 64 a 69, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10>> . Acesso em: 27/07/16.

LONGAREZI, Andréa Maturano. O dilema do professor. A indisciplina na perspectiva dos agentes educativos. **Revista Uniara**, n.15, 2004. p. 69-86. Araraquara- São Paulo. <<http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/308>>

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática*. 303 f. (**Tese de Doutorado**)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. *A musicoterapia no contexto escolar: “uma escuta diferenciada”* (**Monografia**). Especialização em Musicoterapia na Saúde Mental. Universidade Federal de Goiás. 1999.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. 6º Edição. São Paulo: Sammus, 2015.

PAPA, João Segura. A indisciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental. 171 f. (**Tese de Doutorado**)- Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2004.

PASSOS, Arlei Ferreira. **Indisciplina- Falta de limites, violência e fracasso escolar: compreender e educar**. São Paulo, Centauro, 2011.

PEREIRA, Márcia. Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente. 149 f. Dissertação (**Mestrado em Educação**) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS. 2009. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8123-indisciplina-escolar-concepcoes-dos-professores-e-relacoes-com-a-formacao-docente.pdf>>. Acesso em: 27/07/16.

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

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A identidade das Licenciaturas na área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. (**Dissertação de Mestrado**)- Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Allan/Downloads/disserta_o_parte_i.pdf>

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 17ª Edição. São Paulo: Summus, 1996. Cap. 6, p.83-101.

RISSI, João Paulo. Os imperativos kantianos: sobre a finalidade categórica e a hipotética. In: **ANAIS do Seminário dos estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar 2014, 10ª edição**.

ROLIM, Marcos. Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Sociologia. (**Dissertação de Mestrado**). Porto Alegre, 2008.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

TOMÁS, C. Mediação escolar. Para uma gestão positiva dos conflitos. [Em linha]. Universidade de Coimbra. 2010 Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf> Acesso em: 05/12/2016

VELEZ, Maria Fernanda. Indisciplina e violência na escola: fatores de risco- um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação de Lisboa. (**Dissertação de Mestrado**), 2010.