

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS - VI**

**ADRIANA DE SOUZA SANTOS FERREIRA
CARLA NUNES PEREIRA DA SILVA**

**INDISCIPLINA NA SALA DE AULA:
representações sociais dos professores de Língua Portuguesa**

Caetité
2013

**ADRIANA DE SOUZA SANTOS FERREIRA
CARLA NUNES PEREIRA DA SILVA**

**INDISCIPLINA NA SALA DE AULA:
representações sociais dos professores de Língua Portuguesa**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Letras Vernáculas da UNEB Campus VI como pré-requisito para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Maria Célia Malheiros Knopp.

**ADRIANA DE SOUZA SANTOS FERREIRA
CARLA NUNES PEREIRA DA SILVA**

**INDISCIPLINA NA SALA DE AULA:
representações sociais dos professores de Língua Portuguesa**

Trabalho de conclusão de curso definido e aprovado como requisito parcial à obtenção do título de graduadas no curso de Letras Vernáculas pela banca examinadora constituída por:

Prof^a Ms. Maria Celia Malheiros Knopp_ UNEB
(Orientadora)

Prof^o. Ms. Romar Sousa Dias _ UNEB

Prof^a. Zélia Malheiro Marques _ UNEB

Às minhas amadas filhas, Iasmim e Isabella, que apesar da minha ausência física não se desviaram do caminho do bem. Ao meu querido esposo Florivaldo, pelo amor e compreensão na hora das angústias (Adriana).

Ao meu esposo, Márcio Jeandro pelo incentivo na busca da realização dos meus sonhos e pela compreensão nos vários momentos de ausência. À minha família pelo amparo nos momentos difíceis (Carla).

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por ter nos dado saúde, coragem e forças nos momentos mais difíceis.

Aos nossos esposos pelo carinho, atenção e paciência diante das inúmeras ausências.

Aos nossos pais pela educação que nos deram abrindo as portas do nosso futuro através do estudo.

À nossa querida orientadora Prof^a Ms. Maria Célia Malheiros Knopp (Celuta) pelo apoio incondicional e por ter compartilhado seus conhecimentos, sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa.

Aos professores do curso pelo incentivo na busca do conhecimento.

A UNEB e ao diretor Ginaldo Cardoso por ter nos dado a oportunidade de realizarmos esse curso.

Aos coordenadores e especialmente ao prof^o. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos que, na hora das dificuldades, estendeu sua mão amiga e nos apoiou.

RESUMO

A presente pesquisa tem como título: *Indisciplina na sala de aula: representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre esse fenômeno*. Traz como objeto de pesquisa a indisciplina na sala de aula. O objetivo geral se configura em investigar que representações sociais os professores de Língua Portuguesa constroem a respeito da indisciplina em suas aulas. Buscou-se, ainda, identificar quais as práticas que os professores de Língua Portuguesa desenvolvem para lidar com a indisciplina em sua sala de aula. No desenvolvimento do trabalho de campo foram usados recursos da pesquisa qualitativa. Para alcançar os objetivos almejados coletou-se os dados por meio de observações e entrevistas, através das quais se levantou categorias interpretativas que foram analisadas à luz da Análise do Discurso na vertente francesa, tendo como teórico Orlandi (2005). Para abordar a indisciplina reportou-se a vários autores, dentre os quais estão Aquino (1996) e Garcia (1999). Recorreu-se a Moscovici (2003), Jodelet (2001), entre outros, para discorrer sobre as Representações Sociais. Participaram da pesquisa três professoras que atuam na área de Língua Portuguesa. Como resultado do estudo foi identificado a seguinte representação social do professor na observação a respeito da indisciplina na sala de aula: *Falta de respeito*. Na entrevista encontrou-se como representação social do professor: *Inadequação da prática docente*. Como conclusão foi detectado que não há afetividade na relação professor-aluno; há inadequação da prática docente, isto é, o ensino é totalmente tradicional, a atenção é voltada somente para o conteúdo. Assim, percebe-se que a prática do professor não atende às necessidades do aluno contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Língua Portuguesa. Professor. Representação Social.

ABSTRACT

This research is titled: Indiscipline in the classroom: social representations of the Portuguese Language teachers on this phenomenon. It has as main object of research the case of indiscipline in the classroom. The overall goal is configured to investigate what social representations the Portuguese Language teachers build regarding the indiscipline in their classroom. It was also sought to identify what practices teachers of Portuguese Language develop to deal with indiscipline in the classroom. In the development of the field work, it was used the resources of qualitative research. To achieve the expected goals, the data was collected through observations and interviews, through which it was raised interpretative categories that were analyzed in the light of Discourse Analysis from the French line, with the theoretical vision of Orlandi (2005). For the discussion about indiscipline, it was based on several authors, such as Aquino (1996) and Garcia (1999), among others. It was used the theoretical visions of Moscovici (2003), Jodelet (2001), among others, to discuss social representations. Participated in this research three Portuguese Language teachers. As the results of the study it was identified the following social representation as indiscipline in the classroom: Lack of respect. On the social representation of the teacher, it was found out: teaching practice inadequacy. It was concluded that there is no affection in the teacher-student relationship, there is inadequacy in the teaching practice, that is, the teaching process is totally traditional and attention is focused only on content rather than on the students. Thus, it is seen that the teacher's practice does not meet with the needs of the contemporary student.

KEYWORDS: Indiscipline. Portuguese Language. Teacher. Social Representation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONHECENDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL	11
2.1 Processos formadores da representação social: ancoragem e objetivação	14
2.2 As representações sociais e a educação	16
3 DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	18
3.1 A indisciplina na sala de aula e a prática docente	20
4 PERCURSO METODOLÓGICO	27
4.1 Definindo o <i>Locus</i> da pesquisa	29
4.2 Buscando o objeto da pesquisa	29
4.3 Sujeitos da pesquisa	30
4.4 Coleta de dados	31
5 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS	33
5.1 Categorias descritivas da indisciplina nas observações em sala de aula.....	35
5.2 Categorias descritivas da indisciplina nas entrevistas	37
5.3 Categoria interpretativa da indisciplina nas observações em sala de aula.....	37
5.4 Categoria interpretativa da indisciplina nas entrevistas	40
6 EM VIAS DE CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A _ Entrevista aplicada aos professores	49
APÊNDICE B _ Declaração apresentada à escola pesquisada.....	50

1 INTRODUÇÃO

Em meio às mudanças e novos rumos que afetam a educação brasileira nos dias atuais, percebe-se que os problemas com a indisciplina na sala de aula têm se agravado de forma preocupante. Muitos professores se veem comprometidos em buscar uma solução, pois se compreende que um dos principais desafios encontrados pelo educador hoje, está no comportamento indisciplinado do aluno, uma vez que, segundo relatos, vários docentes já passaram por situações constrangedoras e desestimulantes que acabam influenciando negativamente no processo pedagógico, o que determina que este apresente novos olhares e conseqüentemente novas posturas.

Essa pesquisa apresenta uma investigação sobre as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa a respeito da indisciplina na sala de aula, a qual partiu das indagações que atingem a maioria dos profissionais da área de educação do nosso município, pois como docentes da rede pública de ensino, presenciamos constantemente professores reclamando por não conseguirem desenvolver as atividades em sala, devido ao comportamento indisciplinado dos alunos, que perturbam o andamento da aula, prejudicando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, são comuns as queixas referentes à dificuldade em manter um bom relacionamento com os alunos. Dessa forma, demonstram inquietação e frustração por não conseguirem trabalhar os conteúdos conforme o planejado e por não manterem a disciplina em sala de aula.

Nesse sentido como estudantes do curso de Letras, e com a pretensão de lecionarmos nesta área, sentimos a necessidade de estudarmos sobre a questão da indisciplina na sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que a maioria dos profissionais da área atribuem o fracasso escolar a este fenômeno. Para tanto, propusemo-nos a investigar as representações sociais dos professores sobre indisciplina e levantamos a seguinte pergunta: Quais as representações sociais que os professores de Língua Portuguesa constroem sobre a indisciplina em suas salas de aula?

As investigações se deram em uma escola de Ensino Fundamental e Médio localizada no sudoeste baiano que abrange cerca de novecentos e onze alunos.

Durante a coleta de dados, realizamos observações em salas de aula e entrevistamos três professoras de Língua Portuguesa, as quais foram denominadas

como: professora A, B e C.

A temática deste estudo trata-se de uma questão a ser debatida e investigada amplamente, pois a constante vivência com atitudes de indisciplina gera transtornos e se torna desgastante para os envolvidos no processo educativo, o que contribui diretamente para um baixo rendimento escolar.

Assim, temos como objetivo geral:

_ Investigar que representações sociais os professores de Língua Portuguesa constroem a respeito da indisciplina em suas aulas;

Específicos:

_ Analisar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre a indisciplina na sala de aula;

_ Identificar quais as práticas que os professores de Língua Portuguesa desenvolvem para lidar com a indisciplina;

O texto dessa pesquisa organiza-se da seguinte forma:

Na primeira seção, trazemos a introdução com a explicação da trajetória e os motivos que nos levou a pesquisar o tema. Apresentamos o problema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda, realizamos um estudo sobre a Teoria das representações sociais desde seu surgimento, formação e sua contribuição no campo educacional. Também abordamos a importância de se pesquisar as representações sociais dos professores sobre a indisciplina na sala de aula.

Na terceira, seção trazemos a conceituação de disciplina e indisciplina, apresentando teóricos que abordam o tema. Fala-se, também, da prática docente, destacando os fatores que afetam essa prática, além de trazermos algumas ações reflexivas que contribuem para o aperfeiçoamento do fazer docente.

Na quarta seção, destacamos a metodologia adotada, a qual é fundamentada na pesquisa qualitativa, que possibilitou uma compreensão detalhada do que foi pesquisado no estudo de caso, que se constitui como um dos métodos deste tipo de pesquisa. Ainda nesta seção, definimos o *locus* da pesquisa, o objeto de estudo, os sujeitos, a coleta de dados e o método de análise, sendo este a Análise do Discurso de linha francesa tendo como principal referencial teórico Orlandi (2005).

A quinta seção apresenta a análise dos dados coletados. Nela, trazemos aspectos das observações e falas recolhidas durante as entrevistas, a partir destas

levantamos categorias descritivas e interpretativas, que ratificamos com autores que tratam dos aspectos observados.

Na sexta e última seção, apontamos os resultados da pesquisa, apresentando as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre a indisciplina em suas salas de aula, trazendo nossas conclusões sobre o que foi estudado. Além disso, destacamos a relevância desta pesquisa para a compreensão da indisciplina fenômeno presente na sala de aula.

2 CONHECENDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Quando se fala de representação, entende-se que o sujeito apresenta a capacidade de representar, condição que é característica do humano. O termo “representação” esteve inserido em diversos contextos desde quando a história da humanidade é contada pelo senso comum e pela ciência.

Segundo Moscovici (2001) diversos sociólogos discorreram sobre representação, porém, o verdadeiro inventor do conceito é Durkheim(1968), na medida em que define os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade.

Durkheim (1968 *apud* MOSCOVICI, 2001, p.47) define o conceito de representação por uma dupla separação:

Primeiramente, as representações coletivas se separam das representações individuais, como o conceito das percepções ou das imagens. Essas últimas, próprias a cada indivíduo, são variáveis e trazidas numa onda ininterrupta [...]. Em seguida, as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um; as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade. Assim, estas não são o denominador comum daquelas, mas antes sua origem, correspondendo ‘à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência’.

Diante do exposto, percebe-se que, na visão de Durkheim (1968) as representações coletivas e individuais se diferem, pois as primeiras tem como essência a sociedade como um todo, enquanto as segundas, referem-se ao pensamento particular de cada indivíduo. Nesse sentido as representações coletivas são consideradas homogêneas e são vividas por todos os membros de um grupo, preparando-os para pensar e agir de maneira uniforme, sendo originadas das representações individuais, por isso não se denominam, mas se completam, pois uma dá origem à outra.

Entretanto, apesar de Durkheim (1968) ser o precursor do conceito de representação, neste estudo contemplamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici que pode auxiliar na compreensão de como os professores interpretam e constroem significados referentes à disciplina.

Moscovici (2003, p.21) define uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar - se em seu

mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Nesse sentido, Moscovici (2003) considera os modos de conhecimento de maneira dinâmica, capazes de se mover e circular; como uma maneira específica de conhecer e de comunicar aquilo que se conhece, pois as representações sociais ocupam uma posição particular entre o conceito que tem por objetivo abstrair o sentido do real e a imagem que reproduz o real de maneira concreta.

Moscovici (2001) destaca que em Durkheim (1968) a representação designa, prioritariamente, uma extensa classe de formas mentais de opiniões e de saberes sem distinção como ciências, religiões, mitos, espaço, tempo. Para ele, é impossível explicar fatos sociais, partindo-se da psicologia dos indivíduos. Da mesma forma, é impossível explicar esses conjuntos de crenças e de ideias, partindo-se do pensamento individual, pois o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é, nesse meio, que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que surgem e são moldados. Portanto, cada tipo de representação é distinto e corresponde a um tipo de sociedade.

Para Moscovici (1976, p.56-57),

Representar uma coisa [...] não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de "realismo". [...] Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

Moscovici (1976) traz a ideia de que a representação social é uma construção permeada pelo psiquismo individual e social. Esta é, portanto, uma criação em que o sujeito transforma-se e transforma o objeto, busca a impressão da realidade através das trocas com o outro.

Segundo Crusuê (2004) a Teoria das Representações Sociais propostas por Moscovici, preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, que é, ao mesmo tempo individual e coletivo, sendo, portanto, de senso comum, pois as relações que

estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas.

No entanto, Jodelet (2001), principal colaboradora e estudiosa do trabalho de Moscovici, afirma que, apesar do conceito de representação social ser designado como saber de senso comum, ou ainda, saber ingênuo, natural, o mesmo é tido como um objeto tão legítimo quanto o conhecimento científico, o que ocorre devido à sua importância na vida social e ao esclarecimento possibilitador dos processos cognitivos e das interações sociais, pois não se constrói no vazio, ele se enraíza nas formas e nas normas da cultura e se constrói ao longo das trocas cotidianas.

Assim para Jodelet (2001), a representação social é uma forma de conhecimento elaborado e partilhado que tem uma visão prática e que busca a construção de uma realidade comum a uma categoria. Segundo ela os conteúdos das representações são produzidos e efetivados socialmente, justificando-se, então, a defesa da ideia de construção de um pensamento social. Por isso, o estudo das representações sociais sempre se dedicou aos aspectos da sensibilidade e sentimentos que emergem dessas relações.

Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 26) tem ampliado, em seus textos recentes, a importância do afetivo nas representações sociais. Segundo ela:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Dessa forma, as representações vão se organizando a partir do entrelaçamento em que o sujeito, numa construção contínua, a partir de suas experiências, da vivência concreta, atribui sentido a determinado objeto.

Seguindo este pensamento, a educação do sujeito necessita estar articulada com a linguagem simbólica e a realidade social, pois, na maioria das vezes, reconhece-se que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que conduzem nossa relação com o mundo e com os outros, norteiam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas interferem em processos diversificados como a transmissão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações da sociedade.

Funcionando como fenômenos relativos ao conhecimento, envolvem a relação social dos indivíduos com as causas afetivas e normativas, com as experiências interiores, práticas, modos de conduta e pensamento, que são socialmente propostos ou transmitidos pela comunicação social que estão ligados a ele. Nesse sentido, seu estudo consiste numa contribuição decisiva para a abordagem, tanto na vida mental individual quanto na coletiva.

No que se refere ao ato de pensamento que constitui a interação entre sujeito e objeto, este contém características próprias em relação a outras atividades mentais.

Conforme Alves- Mazzotti (2000 *apud* Crusuê 2004, p.106), Moscovici parte da premissa de que:

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não produz passivamente um objeto dado, mas de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na mediada em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Com base no exposto, pode-se tratar a representação como um processo que torna o conceito e a percepção da realidade de algum modo equivalentes, uma vez que se concebem mutuamente, podendo ser abordadas em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica ao objeto representado.

Dessa forma, a representação social é, para Moscovici (2001), uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar, além de orientar as ações e comportamentos.

2.1 Processos formadores da representação social: ancoragem e objetivação

Moscovici (2003) destaca que dois processos são fundamentais e indispensáveis para que se possa compreender a maneira como são construídas as representações sociais, estes se referem à objetivação e ancoragem.

A objetivação é o processo de agenciamento de conhecimento que diz respeito ao objeto da representação. É a fase na qual as noções, os conceitos abstratos de uma realidade se tornam concretos, ou seja, é a consolidação de um

saber que se faz real e natural em um grupo social à medida que, um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo se introduz no meio social, enquanto o grupo constrói sua realidade.

Assim, o percebido e o concebido estão em constante relação, uma vez que a objetivação está sempre transformando as noções abstratas em imagens, materializando ideias e significações, estabelecendo correspondência entre as coisas e as palavras.

Para Moscovici (2003) a objetivação ocorre em três fases: a fase de construção seletiva, a da esquematização estruturante e a de naturalização. A primeira é a fase em que os membros de um grupo social descontextualizam e selecionam o objeto diante do qual se encontram.

A segunda é a da esquematização estruturante, nesta os grupos sociais constroem, a partir dos elementos que são retidos e apropriados, o que, Moscovici (2003, p. 72) chama de “núcleo figurativo”, o qual possui um forte caráter existencial, envolvendo tanto o consciente quanto o inconsciente, que são confrontados em clima de tensão, conflito e contradição, de forma complexa.

Por último, a fase de naturalização, que é entendida como concretização dos elementos do núcleo figurativo, a qual é percebida tanto em si como nos outros que pertencem a um mesmo grupo social.

O processo de ancoragem consiste em reunir elementos de saber que não são familiares, que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo. Ele representa o enraizamento social da representação e ocorre em referência às crenças, valores e saberes que existiam anteriormente e tem domínio neste mesmo grupo.

Moscovici (2003, p. 61) enfatiza que: “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. O objetivo principal da ancoragem é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subtendidos às ações das pessoas; na verdade é formar opiniões, pois a partir do momento em que se consegue falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo, pode-se então, representar aquilo que não é usual no nosso mundo, reproduzindo uma cópia de um modelo familiar.

A ancoragem trata-se, dessa forma, do processo de integração cognitiva de novos elementos a um determinado sistema; procura saber como certas categorias

sociais (ricos, pobres, etc.) classificam, situam, hierarquizam certas imagens no sistema de representação já existente.

Estes dois processos são, na verdade, atualizados no enfrentamento do imprevisto e do complexo, pois não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma aparência familiar, colocar em funcionamento os dois mecanismos, objetivação e ancoragem, e um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

2.2 As representações sociais e a educação

Na última década, o estudo das representações sociais tem adquirido posição na educação, uma vez que se observa um número cada vez maior de pesquisas que abrangem esses dois campos. Tais avanços podem, de acordo com Ornellas (2009), contribuir para a elaboração de uma nova escuta no que diz respeito aos processos subjetivos que atuam na educação.

Ornellas (2009) destaca que nenhum estudo pode oferecer receitas prontas do que deve ser feito na escola, mas pode fazer com que se reflita a respeito do que tem sido feito em sala de aula e contribuir de alguma forma na relação professor-aluno servindo, principalmente, como instrumento de escuta que contribuirá para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo, especialmente no que diz respeito ao fenômeno da indisciplina.

Segundo Ornellas (2009, p.120):

Ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, pode-se dizer que a representação social expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzida coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos.

A partir das palavras da autora, nota-se que uma representação é mais que uma simples imagem estática de um objeto na mente das pessoas. Ela compreende também seu comportamento e a prática interativa em um grupo, uma vez que é determinada a partir dos entrelaçamentos que os sujeitos estabelecem entre si.

Michel Gilly (2001) enfatiza que o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos acontecimentos da educação

consiste no fato de que esta orienta a atenção para o papel dos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, pois oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre esse processo e influenciam seus resultados.

Gilly (2001) destaca que as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações, são o produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar. Na realidade essas contradições se articulam em contextos coerentes em torno de esquemas dominantes que atribuem às representações sociais níveis operacionais de adaptação, de acordo com as condições da realidade com os quais se confrontam os sujeitos.

Segundo Gilly (2001), para que as representações se transformassem profundamente por meio de reorganizações em volta de outros elementos e esquemas centrais, presentes nas representações atuais, porém dominantes, seria necessário possivelmente que mudanças sociais forçassem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais.

As colocações de Gilly (2001) são de fato respeitáveis no que se refere às necessidades de mudança no sistema escolar, pois se não mudarmos nossas práticas e buscarmos nos atualizar, nunca construiremos a sala de aula almejada, uma vez que isso, depende muito de cada um de nós, tanto professores quanto os demais segmentos da área.

Portanto, a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação, implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais, que de certa forma direciona a produção do conhecimento científico e pode contribuir para a elaboração de novos entendimentos sobre a realidade e a prática educativa, buscando assim, um novo olhar quando se trata do aluno indisciplinado na sala de aula.

3 DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

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

Segundo Gross (2001), vários autores tentaram conceituar e/ou caracterizar a disciplina no âmbito escolar. Estrela (1994, *apud* Gross, 2001, p. 31) enfatiza que o termo disciplina é originário do latim *'disco'* que significa 'aprendo', porém, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes significações, tais como: "punição, dor, instrumento de punição, regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade e obediência a essa regra".

A autora destaca ainda, que o conceito de indisciplina relaciona-se com o de disciplina, uma vez que a primeira é geralmente definida pela negação ou carência da segunda ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas.

Segundo Ribeiro (1997 *apud* Gross, 2001) a disciplina é considerada um processo educacional, que vem da necessidade de efetuar um equilíbrio entre o que o indivíduo quer fazer, o que espera dos outros e as restrições e obstáculos impostos pela sociedade em que vive. É, portanto, essencial para o crescimento e o desenvolvimento sadios, na medida em que ajuda o sujeito a adaptar-se ao mundo e ter um comportamento socialmente aceitável. Assim, de acordo o autor, o termo disciplina tem vários significados, pois as concepções a seu respeito variam de acordo com a cultura e sua prática depende da visão antropológica do educador.

Gotzens (2003) diz que pode se afirmar que características como dependência do contexto, funcionalidade, ensinamentos, valor socializador, caráter positivo e interatividade são coerentes e permitem manter vigente a definição de que a disciplina escolar diz respeito ao conjunto de métodos, normas e regras por intermédio dos quais se mantem a ordem na escola, em que o principal valor é basicamente o de auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Logo, para a referida autora, entende-se que o comportamento considerado como inadequado é aquele que desobedece ou ignora as normas estabelecidas.

Assim, é possível constatar que hoje, ao falarmos de disciplina, tendemos, além de pensar nas regras e a ordem delas decorrente, a evocar as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas causam.

Gotzens (2003) assinala que o conceito de disciplina está indissociavelmente ligado à ideia de opressão e falta de liberdade e, por isso, sua redenção só é possível se contar com a total cumplicidade e concordância dos que estão submetidos a ela. Assim, se os próprios alunos aceitam colaborar com o sistema disciplinar da sala de aula, as relações negativas do termo parecem diminuir, e se, por conseguinte, aceitam responsabilizar-se pelo controle pessoal, o termo disciplina ainda estará vinculado ao medo e recusa, não somente nos alunos, como em boa parte dos professores. Estes apenas parecem sentir-se um pouco mais reconfortados quando a disciplina é associada a sua finalidade, a mais difícil de alcançar: a autodisciplina.

Gotzens (2003) ressalta que a disciplina escolar não consiste em um manual de receitas prontas para enfrentar os problemas de comportamento dos alunos, mas em uma abordagem global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, de acordo com os propósitos de ensino, em que a obtenção é perseguida. Para isso, é preciso sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de problemas e só em último caso separar os que inevitavelmente tiverem surgido, seja por causa da própria situação do ensino ou por fatores alheios a dinâmica escolar.

Gotzens (2003, p. 22) entende que:

[...] a disciplina escolar caracteriza-se por seu caráter funcional e instrumental, no sentido de que sua presença justifica-se prioritariamente por sua contribuição na sala de aula e ao estabelecimento de uma dinâmica positiva na escola em geral.

Dessa forma, o termo instrumentalidade coloca em evidência que o valor atribuído à disciplina é dado por aquilo que permite obter, ou seja, pela ordem necessária para funcionar, e não tanto por ser.

Mais uma vez Gotzens (2003, p. 24) esclarece:

O caráter funcional e instrumental a que nos referimos apenas enfatiza a necessidade de que os professores se formem no emprego das práticas de disciplina; trata-se de um instrumento que se deve aprender a usar e cujas possibilidades, limitações e riscos é preciso conhecer a fim de manter o

sempre difícil equilíbrio de forças entre disciplina e comportamento de grupo.

O que Gotzens (2003) ilustra é que a preocupação dos professores e da escola como um todo, se centra, antes, em buscar soluções pontuais para as questões disciplinares do que a procura de enfoques e formulações que integrem a situação do ensino em geral.

Uma alternativa possível reside na formação do professor baseada no emprego das práticas de disciplina, pois esta pode fornecer instrumentos que possibilitem a harmonia na sala de aula, mesmo quando este espaço é repleto de comportamentos variados.

Diante do exposto, entende-se que a constatação de atitudes de temor ligadas ao exercício da disciplina que os professores experimentam, é um aspecto de muito interesse, pois oferece pistas importantes para o tratamento do tema, uma vez que não se trata somente da formação referente a que estratégias de disciplina devem ser usadas na sala de aula para conservar a ordem e para evitar o surgimento de problemas de comportamentos decorrentes de sua ausência.

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

3.1 A indisciplina na sala de aula e a prática docente

O conceito de indisciplina apresenta certa complexidade uma vez que esta integra diversos aspectos. É possível situá-la, por exemplo, no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas dentro ou fora da sala de aula. Além disso, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus colegas e com os profissionais da educação, pensando-a no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Relacionada a esta perspectiva, a indisciplina pode ser definida segundo Garcia (1999), como a contradição entre os critérios e expectativas assumidas pela escola, ligados ao comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos, desenvolvimento cognitivo e aquilo que é demonstrado pelos estudantes.

Por conseguinte, Aquino (1996) traz uma contribuição de suma importância na discussão sobre a temática. Segundo ele, embora esse fenômeno seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão clara, sendo sem dúvida, um tema de difícil abordagem. Nesse sentido, é certo que o tema indisciplina passou a se configurar, enquanto problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado, pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. É, portanto, segundo o autor, um novo problema que pede passagem.

Aquino (1996) aponta que é possível constatar que a maioria dos professores guardam uma herança pedagógica alheia aos nossos dias, uma vez que os parâmetros que dirigem a escolarização ainda são regidos por um sujeito “abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos.”(p. 44).

Contudo, com a crescente democratização política do país, em questão, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós, um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e amedrontado.

Assim, de acordo com Batista (2001), ficam evidentes as dificuldades que emergem nesse contexto de transformações. A escola está mudando, porque primeiro transformou-se a sociedade. O aluno da atualidade é muito diferente, pois este vive em um sistema de economia globalizado, sofre diversas influências como crise de valores, desestrutura familiar, conflitos relacionais e contradições sociais, políticas, culturais e econômicas.

Portanto, a indisciplina não se caracteriza como um elemento isolado ou independente da totalidade do processo educativo. É preciso organizar uma escola em que a proposta pedagógica dê preferência, nesse caso, a inserção real do aluno nas questões sociais, satisfazendo, dessa forma, aos anseios determinados pelo mundo moderno, o qual encontra-se em acelerado ritmo de desenvolvimento.

Com relação ao comportamento indisciplinado Rego (1996, p.87) assinala que:

Um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que

apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

Por conseguinte, o aluno que não está integrado ao processo ensino-aprendizagem passa a apresentar comportamentos que causam preocupação à escola, são manifestações que surgem na forma de agitação ou, contrária a ela, comportamentos de apatia e descomprometimento.

Diante disso Rego (1996, p.96) enfatiza que:

É possível afirmar que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com características do grupo social e da época histórica em que ela se insere.

Deste modo é preciso superar a noção arcaica que se tem do termo indisciplina, pensando-o em consonância com o momento histórico do século que se vive, pois este se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas bem como em uma mesma sociedade. Nesse contexto, os padrões de disciplina que regulam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam com o passar do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social.

Ainda segundo Rego (1996, p. 85), no meio educacional essa visão é bastante difundida, pois:

Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na 'falta de educação ou de respeito pelas autoridades', na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou do grupo) em se ajustar as normas e padrões de comportamentos esperados.

É interessante observar que, nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade dos alunos de tal forma que não haja nada que os possa distrair dos exercícios passados pelo professor.

Com base nas colocações de Araújo (1996), quando se evoca a indisciplina na escola, focaliza-se o desrespeito às regras estabelecidas. Nesse sentido, o autor

destaca que se deve observar em primeiro lugar o princípio subjacente à regra, porque se esta não for de justiça, será imoral e, assim, a indisciplina pode ser sinal de autonomia. Além disso, se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade.

Araújo (1996) esclarece que o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma que foram estabelecidas, pois o aluno considerado indisciplinado não é necessariamente imoral. Pelo contrário, para Araújo (1996, p.110) “imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros somente obedeçam!”.

Deste modo é preciso que haja uma 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.

Apesar de a prática docente muitas vezes ser afetada por fatores independentes da vontade do professor, como a indisciplina, por exemplo, não há como desconhecer que este é um sujeito ativo, agente de suas decisões sobre sua prática, inclusive influenciando a organização dos conteúdos e a forma como se distribui o conhecimento na sociedade. Sendo assim, os saberes profissionais, são, pois, saberes da ação, ou seja, é sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas às respostas impostas no cotidiano.

Sadalla *et al* (2000) destaca ser necessário o professor se prepare para lidar com estas situações, pensando e analisando suas crenças, valores, o que lhe possibilitará reorganizar seu pensamento, firmado numa base sólida de conhecimentos.

Schön (1987 *apud* Sadalla 2000, p. 27) afirma que: “na medida em que o profissional *conversa* com a situação e *ouve* o que ela tem a dizer, verbaliza os seus próprios processos de reflexão (...)”.

Nesse sentido, o referido autor sugere um processo de aprendizagem na ação, uma formação na qual ocorre reflexão constante sobre a ação praticada tanto por parte do aluno, quanto do professor. Sua teoria é centrada em noções fundamentais que caracterizam a reflexão sobre a prática cotidiana.

A primeira noção é o conhecimento na ação que diz respeito ao conhecimento demonstrado no cumprimento da ação, expressando a espontaneidade com que esta é cumprida. A segunda é denominada reflexão na ação e refere-se à descrição

verbal da ação praticada, feita simultaneamente com a ação, sendo fruto de outro momento de reflexão. Por último a reflexão sobre a reflexão na ação, a qual ultrapassa os três momentos anteriores, na medida em que ajuda a determinar ações futuras, prever futuros problemas e propor soluções possíveis, o que leva o profissional a desenvolver-se e construir uma forma pessoal de conhecer e agir.

Seguindo essa ideia, ao pensar sobre a formação do professor, é preciso sempre refletir sobre sua experiência escolar, suas crenças, valores e princípios pessoais, ou seja, as representações que este possui. Além disso, formação é um processo que ocorre, ao longo de toda a vida, sendo cada professor responsável por seu próprio desenvolvimento.

Portanto, é preciso que as práticas docentes se dissociem dos estudos voltados somente para o verbalismo baseado na pedagogia tradicional. A versão construtivista atual não nega a importância do conteúdo, porém, redimensiona-o, pois o professor não pode ignorar que os alunos têm conhecimentos prévios adquiridos em suas vivências, mas, pelo contrário, podem ser assimilados aos conteúdos de sala de aula e reelaborados numa relação de trocas mútuas, a fim de acrescentar algo novo ao já conhecido, às suas experiências próprias e ao seu próprio saber que vai se modificando quantitativa e qualitativamente.

Pensando nisso, Knopp e Knopp (2011) afirmam que algumas atitudes caracterizadas como indisciplina podem estar associadas à postura do professor diante da turma, pois, é possível que a prática do professor tenha ainda vestígios de um ensino cujo destaque é dado muito mais ao conteúdo escolar e menos aos aspectos afetivos.

Desse modo, segundo Garcia (1999), para amenizar esta situação, o ambiente escolar precisa ser fundamentalmente humano e caloroso tornando-se capaz de agir como um elemento preventivo, algo que, segundo o referido autor, é difícil de praticar, uma vez que as salas de aula normalmente são congestionadas e repletas de conflitos interpessoais já instalados.

Sobre esta situação Garcia (1999, p.104) enfatiza:

[...] encontramos hoje certa ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como falta de preparo adequado por parte dos professores para lidar com os distúrbios de sala de aula, apesar da clareza quanto a este espaço ser um contexto social onde a indisciplina facilmente se expressa, parte da qual a própria escola pode estar ensinando e reforçando.

Assim, percebe-se a necessidade da escola priorizar o conhecimento atualizado sobre o conceito de indisciplina, pois, à medida que a sociedade evolui, faz-se necessário acompanhar tais mudanças, inovando os julgamentos de acordo com a época em que se vive.

Carvalho (1996, p. 138) traz uma contribuição importante quanto ao sentido do trabalho do professor, segundo ele:

O trabalho do professor não é o de fixar, através de certas receitas, comportamentos invariáveis, mas o de criar, segundo seus objetivos e as características daquilo que ensina, disciplinas e métodos da ação e pensamento que consideramos valiosos. Ter um método para transmitir disciplinas não é ter um discurso sobre a disciplina, mas é criar uma maneira de trabalhar! Tal maneira será tanto mais eficaz quanto mais o professor tiver clareza de objetivos e procedimentos dos conteúdos ou áreas de conhecimento com as quais deseja trabalhar.

Ante o referido, pode-se dizer que o problema da disciplina escolar desloca-se do âmbito e da perspectiva moral e comportamental para situar-se no da apropriação de práticas e linguagens públicas nas quais reside a principal atividade das instituições escolares.

De acordo com Freire (1997), antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica, é preciso que o professor se 'ache' 'repousado' no saber de que a pedra fundamental é também a curiosidade do ser humano. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar e reconhecer. Para ele o exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

Freire (1997) destaca outro saber indispensável à prática educativo-crítica, que se refere à como lidar com a relação autoridade-liberdade, a qual é sempre tensa e gera tanto disciplina, quanto indisciplina. Dessa forma, resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, pois, ambas têm seus limites e não podem ser violados. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade.

Assim, como não existe disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece nestas, autoridade e liberdade, as quais só aparecem quando há respeito mútuo.

Freire (1997) faz uma reflexão acerca de algumas qualidades que a autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a experiência discente é fundamental para a prática docente. É vivendo criticamente a nossa liberdade de aluno que, em grande parte, nos preparamos para assumirmos ou refazermos o exercício de nossa autoridade de professor.

Ainda de acordo com Freire (1997) não devemos pensar apenas sobre os conceitos pragmáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que alguns professores ensinam.

Aquino (1996) chama a atenção para o fato de que a indisciplina apresenta-se como sintoma das relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais, por isso é preciso que o professor reveja suas atitudes e reflita sobre seu posicionamento em sala de aula, para que o mesmo não adquira uma postura de autoritarismo e possa ter uma relação prazerosa com seus alunos. É perceptível que a indisciplina encontra-se situada como uma disposição em relação a algum referencial, dessa forma, o conceito engloba tanto os alunos quanto a escola, uma vez ao lado desta, pode estar ocorrendo alguma contradição relacionada com os referenciais assumidos. Nesse sentido, ela também pode ser por vezes, considerada como indisciplinada.

É papel da escola levar em consideração o quadro de condições e desenvolvimento dos alunos bem como de suas necessidades, garantindo as condições apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, as expectativas da escola devem refletir não uma disposição de autoridade determinada por um grupo responsável, mas deve se basear numa orientação consensual que reflita a contribuição de toda a comunidade ligada a escola e não somente dos profissionais da educação que atuam na instituição.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização da pesquisa, é preciso adotar uma abordagem metodológica compatível com o objeto em estudo, portanto, buscamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois através dela, podemos coletar dados que possibilitam uma compreensão mais detalhada do que está sendo pesquisado.

Segundo Denzin e Lincoln (2000 *apud* Divan e Oliveira 2008, p. 189):

A pesquisa qualitativa é um campo de pesquisa propriamente dito. A finalidade da pesquisa qualitativa é documentar, em detalhes, os eventos diários e identificar o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que presenciam os eventos.

Assim, esta modalidade de pesquisa dá ênfase à qualidade, ou seja, àquilo que se destaca nas relações que os sujeitos estabelecem com o meio e com os fenômenos que nele acontecem, buscando evidenciar os significados dados aos acontecimentos cotidianos.

Sobre as origens dos métodos qualitativos, é afirmado que estes remontam aos séculos XVIII e XIX, quando alguns estudiosos, insatisfeitos com o método de pesquisa utilizado para estudar os fenômenos humanos e sociais buscaram outras formas de investigação; dentre esses estudiosos se encontram Wilhelm Dilthey e Max Weber, que defendiam a ideia de que para se compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, é necessário colocá-los em um contexto, assumindo, então, nesta perspectiva, que, a partir destes significados e sentidos, se faz possível traduzir as mudanças dinâmicas no campo social e educacional.

No Brasil, a introdução dos métodos qualitativos segundo Gatti e André (2010) foi muito influenciada pelos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula.

A utilização dos métodos qualitativos trouxe importantes contribuições para o avanço do conhecimento em Educação, possibilitando melhor apreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas diversas decorrências, das formas de mudança presentes nas ações educativas.

Erickson (1977 *apud* Divan e Oliveira, 2008), assegura que a pesquisa qualitativa descreve as ocorrências fundamentais em termos descritivos que sejam funcionalmente relevantes e relaciona essas ocorrências com o contexto social vasto, a fim de que sirvam como exemplos reais dos princípios abstratos da organização social.

A pesquisa qualitativa abrange diversos métodos de pesquisa, dentre eles, optamos pelo estudo de caso, o qual segundo Hartey (2004 *apud* Divan e Oliveira, 2008, p.191) refere-se a “investigações detalhadas de um fenômeno, dentro de um contexto que fornece bases teóricas para as questões estudadas”. Além disso, os estudos de caso são bastante relevantes, pois suas generalizações não são estatísticas, mas analíticas, tendo por finalidade descobrir padrões e significados, e auxiliar no desenvolvimento das conclusões bem como na construção de uma teoria.

Segundo Chizzotti (2006), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa muito comum em diversos ambientes, dentre os quais está a atividade educacional, este é utilizado em geral para reunir informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo que tenha alguma complexidade, situado em seu contexto específico.

O objetivo primordial do estudo de caso é reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, obter um conhecimento maior sobre esse objeto, sanando assim as dúvidas e esclarecendo questões pertinentes através dos quais pode-se promover ações posteriores.

Stake (1994 *apud* Chizzotti, 2006), define o estudo de caso como uma busca intensa de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, adotados como ‘caso’, visando compreendê-lo da forma mais ampla possível; a partir da descrição minuciosa, da avaliação dos resultados das ações, transmitindo essa compreensão a outros, bem como instruindo decisões.

O estudo de caso possibilita, portanto, que a coleta de dados de um caso particular bem como de vários casos, fundamente um julgamento fiel, retratando uma determinada realidade e revelando a multiplicidade de aspectos globais presentes em uma dada situação.

4.1 Definindo o *Locus* da pesquisa

Diante da temática acima, e com o intuito de respondermos ao problema detectado, buscamos como *locus* da pesquisa uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada no sudoeste baiano, que atende cerca de novecentos e onze alunos. Possui vinte salas de aula, área de recreação ampla, sala de professores, biblioteca bem equipada, sala de vídeo e de informática com computadores disponíveis para o uso dos alunos, além de uma quadra de esporte onde são realizadas atividades físicas.

A escola tem por propósito oferecer uma educação de qualidade, buscando atender as necessidades básicas dos alunos, tratando os pais e alunos da maneira mais democrática possível. A escolha desta escola e dos profissionais se deu pelo fato de termos estudado nesta, durante nossa formação no Ensino Fundamental e Médio, justificando a preocupação em pensar questões que poderão ajudar na melhoria da educação nesta região historicamente tão necessitada de investimentos de formação pessoal e social.

4.2 Buscando o objeto da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto: a indisciplina na sala de aula. O interesse pelo tema surgiu desde o segundo semestre do curso, após aplicarmos uma entrevista sobre indisciplina com alunos do Ensino Fundamental e Médio e de investigarmos um caso em uma turma de Educação Infantil. Além disso, em nossa trajetória profissional, como professoras da rede pública de ensino, estamos em contato frequente com relatos de professores do Ensino Fundamental até mesmo na Educação Infantil, sobre os obstáculos na profissão. Dentre eles, destaca-se a indisciplina na sala de aula, o que segundo estes, interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, buscamos por meio de um estudo aprofundado do tema, identificar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa a respeito da indisciplina em suas aulas, pois às vezes não entendemos o que se passa com esses alunos, por isso, procuramos nos instrumentalizar para ver melhor esse fenômeno.

De acordo com Sá (1998 *apud* Knopp, 2005, p.52) para construção do objeto é preciso tomar algumas medidas:

Em primeiro lugar, precisamos decidir como enunciar, exatamente, o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em primeiro momento, uma contaminação pelas representações próximas a ele. [...]. Em segundo lugar, determinar quais serão os sujeitos a serem investigados e em terceiro lugar observar o contexto sócio-cultural desses sujeitos.

Escolheu-se observar a sala de aula de Língua Portuguesa para buscar as representações dos professores acerca da indisciplina, uma vez que a presença no cotidiano, a familiaridade que se estabelece com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõe-se que os sujeitos de tal pesquisa têm representações que são construídas respectivamente em conexão com a sua visão e experiência.

Em complemento, Chizzotti (2006), afirma que o pesquisador deve adentrar o espaço, assumir uma atitude aberta a tudo que observa sem adiantar explicações e não conduzir-se por aparências para, assim, reconstituir adequadamente o sentido que os atores sociais dão a determinado tema, neste caso, a indisciplina na sala de aula.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa que colaboraram com a concretização deste estudo compreenderam três professoras do Ensino Fundamental e médio, que atuam na escola pesquisada.

Das professoras, sujeitos da pesquisa, duas têm formação em Letras Vernáculas e a outra encontra-se em processo de conclusão do curso. Uma delas iniciou suas atividades há cerca de vinte e dois anos, a outra há treze e a última há quatro. A faixa etária das professoras é de vinte e sete a quarenta anos aproximadamente.

Quanto à jornada de trabalho, duas possuem quarenta horas semanais e uma vinte.

A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos da pesquisa, estes foram denominados no decorrer do trabalho como: Professora A, Professora B e Professora C.

4.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de observações em aulas de Língua Portuguesa. Logo em seguida, aplicamos uma entrevista semiestruturada contendo dez questões envolvendo três professoras.

Antes de iniciarmos a coleta de dados procuramos a escola e nos apresentamos ao diretor mediante uma declaração emitida pela nossa orientadora, fomos bem acolhidas para desenvolver a pesquisa. Conversamos com algumas professoras para sondar o interesse na participação desta; quatro se dispuseram em participar. Partimos, então para a observação a qual segundo Chizzotti (2006, p. 90):

[...] pode visar uma descrição 'fina' dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade.

Desse modo, por meio deste instrumento de coleta de dados, foram recolhidas as informações a partir da compreensão e sentido que os sujeitos atribuem aos seus atos e comportamentos, uma vez que suas ações são observadas em seu contexto natural, possibilitando, assim, fazer a coleta a partir da perspectiva e pontos de vista dos atores sociais.

Essas observações se deram em salas de aula de Língua Portuguesa de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental II, compreendendo quatro horas aula.

Durante esse período foram registrados comportamentos de alunos considerados como indisciplinados.

Após as observações, foi aplicada a entrevista às professoras, pois segundo Cruz Neto (1994) a entrevista é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo, e por meio dela, o pesquisador busca colher informações contidas na fala dos atores sociais. Assim, ela não significa uma conversa despreziosa e imparcial, porque se insere como meio de coleta de fatos narrados pelos sujeitos.

A entrevista, sendo um termo muito genérico, é aqui entendida então, como uma conversa com propósitos bem definidos, caracterizada por ser uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, além de servir como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

De acordo com Cruz Neto (1994), através desse procedimento, é possível obter dados subjetivos, relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Através do referido procedimento, buscar-se-á identificar quais são as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa no que se refere à indisciplina em suas salas de aula, uma vez que através do discurso por eles expressos torna-se possível alcançar tal objetivo.

Para a realização da entrevista, procuramos as professoras e agendamos a data e horário de acordo a disponibilidade de cada uma. Duas gravaram em casa e uma, durante um horário vago, em local reservado na própria escola.

As entrevistas foram individuais e duraram aproximadamente trinta minutos. Durante as entrevistas as professoras demonstraram muito interesse pelo tema e disponibilidade para ajudar na pesquisa.

Após a coleta de dados, foi feito um estudo por meio da Análise do Discurso de linha francesa tendo como principal referencial teórico Orlandi (2005) a qual afirma que a riqueza da Análise do Discurso deriva do fato de permitir explorar de muitas maneiras a relação trabalhada no simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os analíticos que lhe correspondem.

5 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Para realizarmos a pesquisa, buscamos instrumentos de coleta de dados que oferecessem informações detalhadas acerca do tema trabalhado. Para tanto, escolhemos observação e entrevista semiestruturada. Em seguida, levantamos categorias descritivas e interpretativas, tomando como base os dados observados em sala de aula e as respostas das entrevistas gravadas com as professoras de Língua Portuguesa, com vistas a iluminar as representações sociais destas sobre indisciplina.

Por categorias descritivas, entende-se que é a descrição minuciosa, detalhada dos movimentos, falas e atos dos sujeitos. As interpretativas podem ser consideradas como as representações sociais dos professores sobre indisciplina. Estas foram teorizadas, analisadas e interpretadas trazendo exemplos das falas das professoras e alunos.

Para análise dessas categorias interpretativas, optamos pela Análise do Discurso de linha francesa, pois ao escolhermos esse método de análise de dados, visamos fazer um exame do conjunto de ideias, modo de pensar e corpo de conhecimentos expressos pelos pesquisados, uma vez que, nas palavras de Chizzotti (2006, p. 120), a Análise do Discurso pressupõe que:

O discurso não se restringe a estrutura ordenada de palavras, nem a uma descrição ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão verbal do mundo. O discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade[...].

De acordo a citação acima, fica perceptível que o discurso não se restringe apenas a um conjunto de palavras que os sujeitos usam para se comunicar, mas, é o meio através do qual estes se expressam e especificam o ser, o querer e o lugar que ocupam na sociedade, expondo assim, sua realidade.

Assim o discurso não possui um único significado. Para Chizzotti (2006) na linguagem comum pode significar o diálogo entre falantes. Em linguística é a forma em que os elementos linguísticos estão unidos para estruturar um significado maior. E em pesquisa é a análise de um grupo de ideias, um modo de pensar ou um conjunto de conhecimentos anunciados em uma comunicação textual ou verbal, que

o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala.

Segundo Orlandi (2005) a Análise do Discurso procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Para tanto concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Tal mediação, que é o próprio discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto ao deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

Dessa forma, não trabalha a língua enquanto um sistema de signo abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. Leva em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a utilizam e as situações em que se produz o dizer, relacionando a linguagem à sua exterioridade.

Segundo Orlandi (2005, p. 17): “[...] a Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente [...] ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?”

Em outras palavras, a autora afirma que, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido e só o faz porque se inscreve na história. Além disso, visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como os atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. Assim, segundo Orlandi (2005, p.21):

[...] não se trata da transmissão de informações apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

Essa concepção implica, segundo a autora, em apontar como o texto organiza e interpreta os gestos entre os sujeitos e o sentido que os mesmos apresentam, produzindo, assim, novas práticas de leitura. Portanto, não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de

significação, ou seja, almeja a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Por esse tipo de estudo, é possível conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

Desse modo, a análise do discurso não menospreza a força que a imagem possui na formação do dizer, pois o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem, uma vez que não surge do nada, mas no modo como as relações sociais se inscrevem e são regidas numa sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que um professor tem de indisciplina, por exemplo, não surge do acaso, mas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. Dessa forma, é possível que um determinado professor tenha uma representação e outro tenha outra totalmente oposta, o que não quer dizer que um esteja certo e o outro errado, pois essa representação depende da relação social e cultural que o sujeito possui sobre o tema.

Por isso, Orlandi (2005), diz que a análise contemplada através da Análise do Discurso é importante, com ela é possível atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, especificando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que dizem.

5.1 Categorias descritivas da indisciplina nas observações em sala de aula

Com os dados em mãos, levantamos quatro categorias descritivas das observações em sala de aula:

- 1 Conversas paralelas entre os colegas;
- 2 Falta de interesse;
- 3 Fuga manifesta para fora da sala de aula;
- 4 Uso de palavrões;

- 1 Conversas paralelas entre os colegas;

Durante as observações, percebemos que, enquanto a professora C ministrava o conteúdo, os alunos conversavam entre si, atrapalhando o andamento

da aula, então, ela interrompe a explicação reclamando: “*Que conversa é essa menino? Que falta de respeito! [...]*”.

2 Falta de interesse;

Alguns alunos não se interessam pelas aulas, atrapalhando-as com brincadeiras, não desenvolvendo as atividades propostas, interrompendo a aula o tempo todo. A professora A vai até ele e diz: “*Quem não trabalha não produz, não dá frutos*”.

3 Fuga manifesta para fora da sala de aula;

Certos alunos saem da sala sem autorização, entram quando já está no meio da aula. Outros colocam o material na sala e não assistem à aula. A professora A chama a atenção e tenta evitar que o aluno saia e vai até ele dizendo: “*não! Você chegou agora!*”.

A Professora C sai em busca da aluna no corredor, chama, mas não consegue trazê-la de volta. O que é comprovado por sua fala: “*Fulana volta, vem terminar sua atividade*”. A aluna ignora e vai embora.

4 Uso de palavrões;

Durante as observações, percebemos que o uso de palavrões é algo constante entre os alunos. Tudo que acontece é motivo para o uso de palavras de baixo escalão como: “porra”, “desgraça”, etc.

O aluno diz: “*Ei porra! Tira o pé da frente!*”. A professora C fala: “*Olha o palavrão, você não tem educação em casa não?*” Ele responde: “*Deixei lá no armário*”. Então a professora C manda ir fazer a atividade, e o aluno diz: “*Não faço e é porra mesmo*”.

Na sala da professora A os alunos também agridem os colegas verbalmente. Um aluno pergunta algo ao colega e este responde: “*Seu cú*”. A professora interfere dizendo: “*Olha a expressão!*”

5.2 Categorias descritivas da indisciplina nas entrevistas

Levantamos duas categorias descritivas da indisciplina nas entrevistas:

1 Falta de interesse

2 Conversas paralelas

1 Falta de interesse

Durante as entrevistas foi possível perceber na fala das professoras a falta de interesse demonstrada pelos alunos, o que segundo estas é um dos principais problemas enfrentados na sala de aula hoje, além de interferir de forma direta na aprendizagem.

A professora B quando questionada: Quais os principais problemas que você observa na sala de aula hoje? Responde: *Hoje... a indisciplina e falta de interesse dos alunos.*

2 Conversas paralelas

As conversas paralelas predominam nas falas das professoras durante as gravações das entrevistas. Segundo elas, esta conversa perturba o andamento das aulas uma vez que necessitam parar o tempo todo para chamar a atenção dos alunos que falam sem parar em tom de voz elevado. A professora A quando questionada sobre o que é indisciplina para ela, responde que entre outros fatores, é: *[...] conversas paralelas em tom geralmente alto no momento em que deveriam estar atentos à explicação dos assuntos ou a realização de tarefas [...].*

5.3 Categoria interpretativa da indisciplina nas observações em sala de aula

1. Falta de respeito;

O respeito é algo que se constrói na relação com o outro, este é permeado pela relação liberdade-autoridade, resultando da harmonia ou do equilíbrio entre estas.

Segundo Ferreira (1999, p. 1753) A palavra respeito vem do latim [*respectu*] e significa: “1. Ato ou efeito de respeitar (se) [...]”.

Assim, ao respeitar o indivíduo recebe respeito, construindo igualmente o respeito mútuo, o que é fundamental em todas as relações, e a escola sendo um lugar onde a multiplicidade está presente é também o espaço em que este deveria prevalecer, porém essa realidade não se configura em todos os sentidos, pois muitos alunos não mais veem no professor uma figura que merece respeito, havendo uma relação de conflito entre estes.

Nas observações, notamos que os alunos faltam com respeito tanto com os colegas quanto com o professor, expressando-se com o uso de palavrões bem como pela desobediência às regras estabelecidas, o que demonstrou que a relação professor-aluno e aluno-aluno encontra-se abalada por esse fator, que acaba gerando pequenas discussões na sala de aula, principalmente entre os colegas.

Trazemos a fala da professora C quando o aluno faz uso de um palavrão dirigido a um colega: *“Vai pra porra!”* e a professora responde: *“Meu filho, você está com algum problema? Se tiver eu vou providenciar um tratamento!”*

Pensamos que esse comportamento indisciplinado, isto é, a falta de respeito do aluno pelo professor em sala de aula, muitas vezes, revelam imaturidade por parte da professora diante o aluno, pois ela não se coloca na posição de autoridade em sala de aula.

As falas acima, revelam a ausência do respeito mútuo entre professor e aluno, o que dificulta, tanto o trabalho do professor quanto afeta o comportamento do aluno, pois suas atitudes o levarão a ser considerado como indisciplinado.

Essa análise é ratificada por Rego (1996, p.87) trazendo a seguinte fala:

[...] um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar [...].

Pode-se dizer que a prática utilizada pelo professor afeta diretamente o comportamento do aluno, pois este, ao sentir o autoritarismo, acaba não aceitando tal postura e revida com grosserias. Nesse sentido, Freire (1997) destaca que um saber indispensável à prática educativa-crítica, se refere ao processo de como lidar

com a relação autoridade-liberdade, a qual é sempre tensa e gera, tanto disciplina quanto indisciplina.

Outra atitude que revela a falta de respeito nas salas de aula observadas se configura nesse diálogo, no qual a professora C diz ao aluno: *“Vai sentar no seu lugar.”* O aluno pirraça e depois vai se sentar junto ao colega e fala: *“Vai pra porra!”* A professora C reclama: *“Ei, aqui não! Se em sua casa você tem costume de usar esses termos, aqui não!”*. E o aluno responde: *“Eu tenho costume mesmo e uso aqui e em qualquer lugar que eu quiser!”*. O aluno anda pela sala de aula atrapalhando os colegas fazerem a atividade, o que faz com que a professora se dirija a ele o tempo todo, pedindo que deixe os colegas trabalharem.

A fala da professora C induz que o aluno age com falta de respeito, porque nas relações com seus familiares esse comportamento não é diferente, porém, pensamos que a professora ao tentar dialogar com o aluno não deveria ter se referido a sua casa. Acreditamos que o aluno se sentiu constrangido.

A fala de Araújo (1996), embasa teoricamente esta categoria destacando que a educação tem como um dos objetivos auxiliar o sujeito a construir uma autonomia do pensamento que auxilie sua consciência a respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é ou não justa, e isso deverá ser alcançado, através das relações, que não envolvam a coação e o respeito unilateral, ou seja, aquele existe apenas por parte de um dos envolvidos, caso contrário, reforçar-se-á a consciência de que existe uma infinidade de regras criadas por outros e que devem ser seguidas indiscutivelmente e não em juízo autônomo, no qual o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade, mas que a fonte dessas regras está nele próprio.

A falta de respeito também se predomina nas demais salas de aula observadas, o que pode ser comprovado na fala seguinte:

Na sala da professora A um aluno chega no horário da segunda aula e quer que o colega saia para ele sentar, a professora não deixa, então ele joga uma cadeira no meio da sala e diz: *“atrás desse veado eu não sento”*.

A fala do aluno demonstra que este não respeita seus pares, pois agride verbalmente o colega para atingir a professora, a qual, após a cena, fica tão desnorteada, que nada responde, parece sentir-se impotente diante do fato.

Essa situação demonstra que as atitudes de indisciplina, tanto decorrem do

comportamento dos alunos, quanto das ações de alguns dos professores, Aquino (1996, p. 48) confirma esse fato quando diz:

Ora, não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-la totalmente a estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico.

Fica explícito que a indisciplina traduz-se como um fenômeno paralelamente ligado a um conjunto constituído por professor, aluno e a escola, nesse sentido, a indisciplina se configura como um dos efeitos da relação professor-aluno, para onde convergem todas essas desordens anteriormente descritas.

5.4 Categoria interpretativa da indisciplina nas entrevistas

1 Inadequação da prática docente

A prática docente constitui-se de um saber que revela a formação pessoal e profissional do professor.

Veiga (2008, p.13) destaca que a palavra *docência* tem suas raízes no latim *docere* e significa “(...) ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” e no sentido formal *docência* é o trabalho dos professores.

Segundo a autora, uma das principais características do referido termo gira em torno da *docência* como uma profissão que requer formação profissional para ser exercida como conhecimentos específicos, aquisição das habilidades e dos conhecimentos que são ligados à atividade docente para assim melhorar a sua qualidade. Além desta, há ainda outra característica ligada à inovação, quando rompe com a forma de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, explorando novas metodologias, superando as dicotomias existentes entre o conhecimento científico e o senso comum, o que, muitas vezes, não acontece, gerando assim, um comportamento de desinteresse, conversas paralelas entre outras atitudes por parte dos alunos que não se sentem atraídos pelo que está sendo trabalhado pelo professor.

Nessa pesquisa, trazemos a fala da professora C quando questionada na entrevista se sua prática faz com que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados. Ela responde: *Sim. Quando o conteúdo... é mais dinâmico, eu percebo que eles prestam mais atenção e que... isso reflete inclusive na aprendizagem[...]. Quando é uma atividade de gramática, por exemplo, [...] que às vezes não tem nem como você dinamizá-las, [...] há um desinteresse [...] a aprendizagem é bem menor [...]*

Com essa fala fica nítido que, apesar da prática docente ser influenciada por fatores independentes da vontade do professor, como a indisciplina, por exemplo, não há como desconhecer que este é um sujeito ativo, agente de suas decisões sobre sua prática. No entanto, não se pode negar a influência da prática no comportamento dos alunos, pois durante as entrevistas foi possível notar nas falas das professoras que a metodologia utilizada pode levar os alunos a se interessarem mais pelas aulas, evitando dessa forma a indisciplina.

Essa análise autentica a fala de d' Ávila e Sonnevile (2008, p. 34) que destacam: “a atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores”.

A professora B quando questionada: Quando você presencia casos de indisciplina em suas aulas o que faz para amenizá-la? Responde: *Eu estabeleço o diálogo, tento rever minha prática de trabalho utilizando pedagogias diferenciadas com atividades interativas.*

A fala da professora B revela que esta tenta amenizar as manifestações de indisciplina em sua sala de aula através do diálogo com os alunos, fazendo ainda o uso de metodologias variadas, dessa forma, busca uma reflexão acerca de quê e de como tem sido trabalhados os conteúdos na sala de aula.

Essa análise corrobora as ideias de Schön (1987) *apud* Sadalla (2000, p. 27) que afirma: “na medida em que o profissional *conversa* com a situação e *ouve* o que ela tem a dizer, verbaliza os seus próprios processos de reflexão (...)”.

As professoras pesquisadas demonstraram em seus discursos que a prática docente apresenta-se como um meio através do qual é possível amenizar as manifestações de indisciplina, assim realizam a chamada práxis pedagógica, pois sempre que acham necessário buscam mudar sua prática visando melhorar suas atividades em sala de aula, o que facilita o aluno aprender.

Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 50) afirma que “uma postura e uma prática reflexivas fazem com que essa aprendizagem seja experienciada de forma positiva, ativamente organizada, abnegando da simples sobrevivência”.

Apreende-se, assim, que nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. Uma rotina eficaz tem justamente como virtude dispensar todo questionamento. Nesse caso a experiência só é fonte de autoinformação no sentido restrito de reforço daquilo que está funcionando bem, mesmo quando esta ainda não é longa, uma parte da reflexão sobre a ação produz um ajuste pragmático.

6 EM VIAS DE CONCLUSÃO

Neste estudo intitulado: *Indisciplina na sala de aula: representações sociais dos professores de Língua Portuguesa*, constatamos que a indisciplina ainda é tratada de forma tradicional, uma vez que o método utilizado, na maioria das vezes, para lidar com esta é a repressão, por meio de instrumentos de coação que estão à disposição dos profissionais da educação. Deste modo, o respeito não é dado por merecimento, mas antes por medo, pois se considera que o outro, isto é o professor, é o detentor do poder.

Nota-se, então, que esta forma de lidar com a indisciplina não a ameniza na sala de aula, pois nem todos os alunos intimidam-se com o autoritarismo do professor, nem mesmo por meio de elementos coercivos que visam obrigá-los a agir de acordo com as normas. Dessa forma, já que não respeitam outras pessoas que estão presentes em suas relações familiares, por exemplo, certamente, não terão nenhum respeito para com os professores e demais membros da instituição escolar.

Na pesquisa, pudemos compreender o porquê de a indisciplina ser vista como um dos principais obstáculos enfrentados pelo educador nos dias atuais. Logo, seus resultados vêm nos revelar que as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa ancoram em: *Falta de respeito; Inadequação da prática docente*.

No que se refere à *falta de respeito*, evidenciada nas observações, pode-se pontuar que os alunos não obedecem às regras da escola, usam de palavras e expressões pouco cordiais, não se importando com a nossa presença, nem com a da professora, a qual tenta reverter a situação, porém sem sucesso. Nesse sentido, a relação professor-aluno é afetada, pois para que esta seja prazerosa é preciso haver respeito mútuo, o que dificilmente ocorre nas salas de aula observadas.

Quanto à representação social do professor, *inadequação da prática docente*, esta categoria está evidente, tanto nas observações que realizamos quanto nas falas das professoras, pois quando questionadas sobre o que fazem para amenizar casos de indisciplina na sala de aula, responderam que mudam a forma de trabalhar, procuram trazer atividades dinâmicas para tentar prender a atenção do aluno. Porém, comparando com o observado, percebe-se que há uma contradição nessas falas, pois durante as observações pudemos notar que o ensino é totalmente tradicional, a atenção é voltada somente para o conteúdo, notas e que não há nenhuma afetividade na relação professor-aluno. Com isso o aluno não se interessa

pelo que está sendo trabalhado e apresenta um comportamento indisciplinado na sala de aula.

Concluimos que esse comportamento pode estar associado a alguma necessidade do aluno como, por exemplo, a falta de compreensão do conteúdo, devido, muitas vezes, à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida e, conseqüentemente, ao pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, além do constante uso de sanções e ameaças buscando o silêncio da classe.

Diante dessas colocações, percebe-se que aquela escola do passado é, ainda, para muitos, o modelo almejado. Mas estas atitudes impróprias ocasionam no aluno falta de interesse por estudar; aumento de atitudes agressivas; violação de regras; falta de imposição e de limites; falta de interesse; conversas paralelas; dispersão; atitudes de fuga manifestas fora da sala de aula; o que evidencia importantes desajustes na relação professor/aluno.

O exposto leva-nos a concluir que, para que haja uma relação prazerosa entre professor e aluno é preciso haver, antes de tudo, afeto, pois este é a pedra fundamental contra a indisciplina. O afeto gera respeito, reciprocidade e conseqüentemente aprendizagem, assim, por meio deste instrumento, torna-se possível uma mudança capaz de dar um novo sentido a educação.

Diante desse quadro é preciso (re) significar o espaço de aprendizagem, propondo atividades que, de fato, favoreçam a integração do sujeito à escola, pois sabe-se que a indisciplina não é inata, mas é resultante de um longo processo que se constitui nas relações interpessoais. Trata-se, portanto, de uma questão a ser debatida e investigada amplamente, pois a constante vivência com esta situação gera transtornos e se torna desgastante para os envolvidos no processo educativo, contribuindo diretamente para um baixo rendimento escolar. É necessária uma mudança de postura em relação ao que chamamos de “educar”, pois de nada adiantaria “ensinar e ensinar” se nossos alunos ainda não aprenderam uma das coisas consideradas aprendizagem básica e fundamental na vida de cada pessoa: o respeito ao outro.

Entendemos que esta pesquisa é de grande relevância, uma vez que a indisciplina não reside apenas dentro do contexto escolar, mas em toda sociedade, interferindo de forma direta na prática docente bem como no aprendizado, pois tal fenômeno é classificado como um obstáculo difícil de ser transposto pelo professor, levando-o, muitas vezes, a abandonar a docência. Além disso, através desta

abordagem, é possível entender as relações existentes entre as práticas e as representações sociais, uma vez que estas são capazes de constituir um rumo para a ação no que diz respeito aos processos subjetivos que surgem no contexto educacional.

Portanto, após a defesa disponibilizaremos a monografia para leituras, pois entendemos que esse trabalho pode levar o professor a refletir sobre sua prática docente, com vistas a amenizar comportamentos de indisciplina que estejam relacionados a ela. Ao mesmo tempo, essa reflexão pode contribuir na relação professor-aluno, estabelecendo um laço de afetividade necessário para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio R. Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** – São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano.** In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* – São Paulo: Summus, 1996. p. 86 – 100

BATISTA, Ângela. **Disciplina na escola: “Um desafio aos educadores”.** Temas em Educação – Jornadas, 2002.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais.** IN: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* – São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8ª. ed _ São Paulo: Cortez, 2006.

CRUSUÉ, Nilma Margarida de Castro. **A Teoria das Representações sociais em Moscovici.** Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação_ Ano II, Nº 2_ Vitória da Conquista, 2004.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

D’AVILA, Maria Cristina; SONNEVILLE, Jacques. **Trilhas percorridas na formação de professores: Da epistemologia da prática à fenomenologia existencial.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d’AVILA, Maria Cristina (orgs.)_ Campinas, SP: Papirus, 2008.

DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perolli de. **A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica sobre o fazer científico.** IN: RONCARATI, Cláudia; SOARES, Vera Lúcia. (ORGS). *Revista Gragoatá; Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense - n. 1 (1996).* Niterói: EDUFF, 2008. p.185 - 202.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva.** In: Revista paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.95, jan / abr. 1999, p.101_108.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da Educação.** IN: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Tradução, Lilian Ulup._ Rio de Janeiro: EdUER, 2001.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento.** Trad. Fátima Murad.- 2.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2003.

GROSS, Liliane Reis. **Representações sociais dos professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental sobre a indisciplina na sala de aula.** Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA (Dissertação de mestrado, 2001).

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais.** Tradução, Lilian Ulup._ Rio de Janeiro: EdUER, 2001.

KNOPP, Maria Célia Malheiros; KNOPP, Felipe Malheiros. **Representações sociais do professor sobre indisciplina e hiperatividade na sala de aula: um estudo de caso.** In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). Representações sociais: letras imagéticas. – Salvador: Quarteto, 2011.

_____. **Você me tira o juízo: representações sociais do professor sobre a indisciplina e hiperatividade na sala de aula(** Dissertação). Salvador, 2008.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** IN: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Tradução, Lilian Ulup._ Rio de Janeiro: EdUER, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Edição: Gerard Duveen; tradução: Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Ruccinelle, 1942. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos** _ Campinas, SP: Pontes, 6ª ed., 2005.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares, SOARES, Sandra Regina. **As representações sociais e a educação.** IN: Revista da FAEEBA_ Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.18, n. 32, p. 15- 18, jul./ dez.2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão *et al.* **Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo.** In: AZZI, Roberta Gurgel *et al.* *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* _ Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'Ávila, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICE A: Entrevista aplicada aos professores de Língua Portuguesa

1. Qual a sua formação acadêmica? Quanto tempo você leciona no Ensino Fundamental e Médio?
2. Quais os principais problemas que você observa na sala de aula hoje?
3. O que é indisciplina para você? Liste os comportamentos que para você caracterizam a indisciplina.
4. Em seu ponto de vista, há indisciplina em suas aulas? O que leva os alunos a apresentarem esses comportamentos indisciplinados?
5. Há diferença da indisciplina entre os sexos?
6. Quando você presencia casos de indisciplina em seu trabalho como professor (a) o que faz para amenizá-los?
7. Você acredita que sua prática pedagógica faz com que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados? Por quê?
8. Em sua opinião a indisciplina interfere na aprendizagem dos alunos?
9. De que maneira a família poderá ajudar a escola a melhorar a indisciplina do aluno?
10. Qual a sua sugestão para se trabalhar com alunos que apresentam comportamentos de indisciplina?

APÊNDICE B: Declaração apresentada à escola pesquisada

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI

DECLARAÇÃO

Declaro que Adriana de Souza Santos Ferreira e Carla Nunes Pereira da Silva, alunas do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, minhas orientandas e ora desenvolvem a pesquisa em nível de monografia: *Indisciplina na sala de aula: representações dos professores de Língua Portuguesa sobre o fenômeno*. Nesse momento, encontram-se na fase de coleta de dados sobre seu objetivo. Para tanto, solicito que os professores da escola, se desejar, contribuam (as respostas não serão identificadas) no que for possível com essa etapa da pesquisa, quando as pesquisadoras ficarão um tempo nessa instituição realizando as observações em classe e entrevistas, as quais versarão sobre indisciplina na sala de aula.

Atenciosamente,

Prof.^a Ms. Maria Célia Malheiros Knopp.
Caetité, 18 de setembro de 2013.