

Indisciplina:
Um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola

Mêire Cristina de Castro (meirecrisprof@hotmail.com)

RESUMO

O presente artigo demonstra o pensamento de autores sobre a (in)disciplina na escola, a visão de professores e o tratamento que uma escola municipal tem dado ao chamado corpo discente indisciplinado. Foram detectados alguns conceitos sobre o que se poderia chamar de indisciplina, assunto que levaria anos para se chegar a um consenso entre os especialistas do assunto. Foram consultados vários livros sobre o tratamento ideal a alunos indisciplinados, o que se demonstrou muito contraditório na teoria. Diante disso, a proposta desse trabalho é indicar caminhos que possam ser utilizados por outros professores e adaptados a outras realidades, no sentido de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público e privado no Brasil.

Palavras-chave: educação; indisciplina; disciplina escolar; adolescentes.

ABSTRACT

This current paper shows some authors' thought about the (in)discipline at school, and it also deals with the teachers' point of view and the way a public school has faced what we call indisciplined students. Some concepts about what might be called indiscipline were detected. In spite of the awareness, it would take the specialists in this area very long to get to a consensus about this subject. Several books on the ideal treatment to indisciplined students were researched, which seemed to be very contradictory in theory. For this reason, the proposal of this paper is to show ways which can be used by other teachers and adapted to other realities, with the intention of contributing to the improvement of the quality of the public and private teaching in Brazil.

Key words: education; indiscipline; school discipline; teenagers.

INTRODUÇÃO

Se há temas que hoje suscitem muitas polêmicas, a indisciplina é um deles. O número de casos em todo o país atinge proporções no mínimo inquietantes. De acordo com os dados recolhidos de forma sistemática pelo Gabinete de Segurança

do Ministério da Educação, desde 1999, o furto dos bens dos estudantes teve um acréscimo muito significativo, passando entre 2000 e 2001 de 297 para 714 ocorrências nos 14 mil estabelecimentos de ensino em todo o país. A violência física é mais visível através da pequena coação física ou assédio para cedência de dinheiro e outros produtos. Este tipo de situação passou de 609, em 2000, para 1400, em 2001. Em 1999, registaram-se 55 agressões a professores e em 2001 foram contabilizadas 146 casos. É por isto e muito mais que o tema da indisciplina está na ordem do dia.

O conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações. Um aluno ou professor indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma, explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais. Estes desvios são, todavia, denominados de forma diferente conforme se trate de alunos ou de professores. Os primeiros são apelidados de indisciplinados, os segundos de incompetentes.

A indisciplina pode implicar violência, mas não é necessário que esta ocorra. É neste sentido que alguns autores distinguem vários níveis de indisciplina, tais como perturbação, conflitos e vandalismo. A perturbação pode afetar o funcionamento das aulas ou mesmo da escola. Os conflitos podem afetar as relações formais e informais entre os alunos, podendo atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes atos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo etc. Além disso, os conflitos podem afetar, também, a relação professor-aluno, colocando em causa a autoridade e o estatuto do professor. Já o vandalismo contra a instituição escolar procura, muitas vezes, atingir tudo aquilo que ela significa.

Esta hierarquia tem sido contestada, na medida que conduz à naturalização das formas mais elementares de indisciplina (as perturbações), assumindo-as como inevitáveis. A idéia, que acaba por passar, é que só se coloca o problema da indisciplina quando existem agressões a colegas ou professores, a destruição ou roubo de escolas etc.

Os alunos são indisciplinados por natureza ou porque as circunstâncias os estimulam a assumirem comportamentos desviantes? A respeito, podem-se distinguir duas correntes teóricas fundamentais (AQUINO, 1996). Uma afirma que a indisciplina é uma tendência natural de todo o ser humano, está inscrita no seu

código genético. O Estado, a educação e a cultura, atuam como freio destes impulsos anti-sociais. Esta é uma velha teoria que serviu a Thomas Hobbes para fundamentar a necessidade de um Estado forte, capaz de manter em ordem os "homens-lobo"; a Charles Darwin para explicar a origem das espécies, a supremacia dos mais fortes; a Friedrich Nietzsche para reclamar o poder para os super-homens que estão para além do bem e do mal.

Outra corrente sustenta que a natureza humana é uma espécie de recipiente vazio, pronto a ser preenchido pelos estímulos que recebe do exterior. Conforme a natureza destes estímulos assim será a criança, o adulto. As circunstâncias determinam aquilo que cada homem é. A contrapartida desta visão igualitarista, sustentada pela primeira vez pelos sofistas, foi o aparecimento de uma multiplicidade de métodos e técnicas para dar forma à natureza do homem.

Entre uma e outra corrente, existe uma multiplicidade de teorias que procuram articular o "inato" com o "adquirido", o "biológico" com o "social". Todas as mudanças são, em certo sentido, um ato de indisciplina ou de ruptura violenta com a ordem estabelecida. Não é possível encarar, pois, a indisciplina apenas de uma forma negativa. Ela pode assumir uma função criativa e renovadora das práticas instituídas. Os célebres acontecimentos de Maio de 1968, na França, estão aí para demonstrar todo o potencial criativo que pode estar contido nos atos de indisciplina dos jovens.

As manifestações de indisciplina, nas suas formas mais elementares, tornaram-se uma rotina para qualquer professor. Existem dois níveis de exemplos de casos de indisciplina nas aulas: os mais freqüentes e os excepcionais.

Entre os mais freqüentes estão: a apatia do grupo, o cochicho, a troca de mensagens e de papelinhos, intervalos cada vez maiores, o exibicionismo, as perguntas feitas de forma a colocar em causa o professor ou a desvalorizar o conteúdo das aulas, discussões freqüentes entre grupos de alunos, de modo a provocarem uma agitação geral, comentários despropositados, silêncios ostensivos, além de entradas e saídas "justificadas".

Os exemplos excepcionais de indisciplina são agressão a colegas ou a professores, roubos, provocações sexuais, racistas etc.

O primeiro nível está hoje amplamente generalizado, o segundo está em crescimento. No entanto, não é fácil fazer o inventário das causas da indisciplina nas

escolas. O seu número não pára de aumentar, quase sempre suportada, nos dias que correm, numa sólida argumentação científica.

As causas familiares da indisciplina levam a pensar que os alunos adquirem os modelos de comportamento que exteriorizam nas aulas. Por outro lado, todos os alunos podem ser considerados potencialmente indisciplinados, porque a escola é sempre sentida como uma imposição por parte do Estado ou da família. É por isso que as aulas são locais de constrangimentos e de repressão de desejos. Certas manifestações de indisciplina, não passam muitas vezes de meras manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos ou gangues. Através delas, os jovens procuram obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respectivos grupos, adquirindo certo prestígio no seio da comunidade escolar.

O Ministério da Educação é, atualmente, um dos principais promotores da indisciplina nas escolas – não apenas através da regulamentação que produz sobre a matéria, mas também das medidas avulsas que toma ou da morosidade dos processos que aprecia. A ineficácia do sistema é, neste domínio, um poderoso estímulo à generalização de práticas desviantes, pois as escolas estão mal preparadas para enfrentarem a complexidade dos problemas atuais, nomeadamente os que se prendem com a gestão das suas tensões internas. A crescente participação de alunos, pais, entidades públicas e privadas nas decisões tomadas nas escolas, tornou-se uma fonte de conflitos que, não raro, acabam por gerar climas propícios à irrupção de fenômenos de indisciplina.

Um regulamento disciplinar é tudo e não é nada. Os professores imaginam-se, com ele, a salvo de muitos problemas disciplinares e, por isso, procuram torná-lo o mais completo possível. O aumento da sua extensão cresce em proporção direta da sua inaplicabilidade. Há professores que provocam mais indisciplina que outros. As razões porque isto acontece é que são muito variáveis.

Não apenas professores, diretores e orientadores, mas também pais e os próprios alunos, com o tempo, tornaram-se reféns do emaranhado de significados e valores que a indisciplina escolar comporta (AQUINO, 1996). Como entendê-la, enfim, para além da “naturalidade” com que é processada no dia-a-dia?

Por se tratar de um tema bastante recorrente na prática diária dos protagonistas escolares, é curioso que ele seja infreqüente na literatura

especializada – talvez pelo fato mesmo de ser um tema transversal àquele usualmente visitados pelos teóricos da área educacional. É possível constatar, pois, que a indisciplina em geral é tratada de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário. Visando a abrandar essa flagrante lacuna bibliográfica, o presente estudo tentará contribuir para o aprofundamento do debate acerca da temática.

O presente trabalho buscará retirar o ônus disciplinar da figura exclusiva do aluno. Buscar-se-á analisar a indisciplina escolar sob diferentes ângulos, na tentativa de abandonar o espontaneísmo com que geralmente é processada cotidianamente. Essa pesquisa procurará tomar um problema pontual das práticas escolares concretas para, a partir delas, compreender a tarefa educacional e o papel da escola.

Assim, a crise na educação pode recuperar a sua verdadeira significação pedagógica que é ser um momento frutífero que permite superar as limitações dos envolvidos no processo educacional para fazer, de seus limites, os obstáculos a serem vencidos (FURTER, 1992). Por isso, será pensada a educação de forma a renovar sua própria problemática. Tanto a planificação quanto a educação permanente são os meios pelos quais a descontinuidade do futuro pode vincular-se à necessária continuidade da tradição educativa. Do mesmo modo que a planificação é uma tarefa que o homem realiza porque ele está animado pela esperança de superar o velho, pela progressiva realização do novo antecipado, assim a educação permanente surge da convicção de que a idade humana não conduz a uma necessária decrepitude, mas pode ser um processo de progresso infinito. Ambos terão, portanto, as suas raízes na capacidade de valorar, isto é, de encarnar sempre, de uma nova maneira, os valores. Para isso, será necessário definir as relações entre a valoração, os valores e a educação, de maneira a expor com exatidão a autoridade pedagógica.

Como a valoração é possível só por um sujeito responsável, importa que o homem, na sua contínua maturação, não seja só o objeto de uma manipulação cultural ou o dono de uma bagagem cultural, mas que encontre condições para um esforço educativo contínuo. A educação deve, portanto, ser orientada para um humanismo que, sendo uma maneira de viver plenamente à condição humana, não se satisfaça com um humanitarismo paternalista, nem com as humanidades

escolares ultrapassadas e antiquadas, mas que contribuirá para o progresso da humanidade.

Esse trabalho refere-se a uma reflexão sobre a indisciplina escolar que, constantemente, prejudica o ensino e a aprendizagem. Professores e orientadores têm dificuldade em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto intervir nos comportamentos adotados nos pátios escolares.

Nesse sentido, esse estudo utilizará o método dedutivo–bibliográfico para analisar a educação em seus aspectos teóricos. Através de leituras complementares, buscar-se-á efetivar um levantamento sobre o conceito de indisciplina, contribuições e propostas.

1 O DIFÍCIL CONCEITO DE INDISCIPLINA

Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em *A Ideologia Alemã* que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros (MORIN, 2003, p. 19).

Caracterizar indisciplina é uma tarefa difícil diante da diversidade de opiniões dos teóricos da Educação. Além disso, ninguém é passível de erro – conforme defendem Marx e Engels – o que pode levar apenas a uma reflexão sobre as várias e contraditórias opiniões sobre o que realmente caracterizaria o termo *indisciplina*. Assim, o que se pretende é demonstrar a fala de alguns autores e deixar em aberto a conclusão do que seria, verdadeiramente, um conceito adequado de indisciplina.

Segundo LA TAILLE (apud: AQUINO, 1996, p. 10), o cinismo seria a explicação para o que acontece em sala de aula, ou seja, a passagem de alunos dispostos a acatar para alunos dispostos a discordar e propor passando, finalmente, a um auditório de surdos. O autor (p. 20) faz uma relação entre disciplina em sala de aula e moral, pois ambos estabelecem uma relação do indivíduo com um conjunto de normas, além de traduzirem-se pelo desrespeito ao colega, ao professor ou à própria instituição escolar.

Em uma análise psicológica, Aquino (1996, p. 45) afirma que “a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à idéia de uma carência psíquica do aluno”. Para que este reconheça a autoridade externa (do professor) deve existir

uma infra-estrutura psicológica (moral) anterior à escolarização. Essa estrutura seria caracterizada pela permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. Diante disso, o autor (p. 46) chega à conclusão de que

a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola. Esta é tão-somente um dos eixos que compõem o processo como um todo. Entretanto, algumas funções adicionais lhe vêm sendo delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares.

É nesse sentido que AQUINO (1996, p. 46) defende que a escola, raras vezes, tem representado “espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar.” Portanto, a escola teria uma função disciplinadora.

A escola seria, segundo o autor (p. 48) “palco de confluência dos movimentos históricos, além de ser afetada pelas alterações na estrutura familiar”. A indisciplina seria apresentada, então, como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais. A indisciplina seria caracterizada como uma transversalidade entre professor, aluno e escola. Nesse sentido, Aquino (p. 49) recorda Bohoslavsky que afirma:

O motor da aprendizagem, interesse autêntico da pedagogia desde a antiguidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um ‘estar entre’, colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido entre os que ensinam e os que aprendem.

A relação professor-aluno seria, portanto, a base das práticas educativas e do contrato pedagógico. A saída possível estaria nos vínculos cotidianos, pois ambos são parceiros no processo educativo. “E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo” (AQUINO, p. 50). Se o professor tiver um bom relacionamento com seus alunos, ele conseguirá (re)inventar a moralidade discente. Se o docente conseguir transformar turbulência em ciência, ele terá inquietação, desconcerto, desobediência, mas tudo isso trabalhando pela construção do conhecimento pelo aluno.

Já numa visão de sociologia compreensiva, Áurea Guimarães (apud: AQUINO, 1996, p. 75) defende que a lógica do social tem sido a lógica do *dever-ser*, o que determina os caminhos que os indivíduos devem trilhar nos partidos políticos, nas igrejas, nas escolas, nas associações; enquanto que a lógica da socialidade é a expressão do *querer-viver*, organizando as minúsculas atitudes cotidianas dos pequenos grupos. Enquanto o primeiro tenta uniformizar o comportamento das pessoas, o segundo abre espaço para a participação específica do indivíduo no coletivo. É essa tentativa de uniformização que é buscada pelos poderes instituídos. No entanto, toda vez que tentam neutralizar as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (fúrias urbanas, arrambamentos) como através da *violência banal*, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que, na realidade, se opõem a ele, subvertendo o poder silenciosamente (MAFFESOLI apud GUIMARÃES apud AQUINO, 1996, p. 76).

Para Guimarães (apud: AQUINO, 1996, p. 77), a indisciplina aparece sob todas as formas de conflito que incorporam a capacidade de resistência dos pequenos grupos, podendo ser expressas por uma aparente submissão, depredações, pichações, zombarias, riso, ironia, tagarelice etc. Na tentativa de buscar uma lógica para que se encontrem alternativas pedagógicas de negociação com os conflitos, Guimarães (apud: AQUINO, 1996, p. 78) afirma que

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.

[...]

A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetuais entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal.

A sala de aula seria o espaço de uma teia de relações. No entanto, existem professores que não conseguem perceber a necessidade desse bom relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o que faz com que os conflitos sejam concentrados no professor ou em alguns alunos. “Como não há reversibilidade de

posições, forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece e se revolta” (Colombier apud GUIMARÃES apud AQUINO, 1996, p. 79). É aí que se caracteriza o problema: no professor que se concentra em uma posição normalizadora achando que, com isso, conseguirá eliminar os conflitos.

Analisando a indisciplina sob uma perspectiva vygotskiana, Teresa C. R. Rego (apud: AQUINO, 1996, p. 85) recorre ao dicionário para definir o termo indisciplina como “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Para ela, disciplinado “é aquele que obedece, que cede, sem questionar, às regras e preceitos vigentes em determinada organização”. A autora afirma, ainda, que o meio educacional difunde uma visão de que a indisciplina seria

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 de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados. [...] É curioso 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 das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra (RÊGO apud: AQUINO, 1996, P. 85-86).

Além da tentativa de manter a “ordem” e o silêncio, a autora afirma, ainda, que é comum associar-se disciplina à tirania, o que assume uma conotação de opressão e enquadramento. Já que a vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras que direcionariam as relações entre seus membros, a escola também necessita de normas que orientem seu funcionamento e a convivência entre os elementos que nela atuam. No entanto, Rêgo defende que a “internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora”. Para ela, o disciplinador é “aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites”(p. 86).

A indisciplina, nesta ótica, passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. [...] no plano educativo, 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 (no sentido expresso por Vygotsky, 1984), que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares (RÊGO apud AQUINO, 1996, p. 86-87).

Por outro lado, a autora chama a atenção para uma outra visão de muitos “educadores”: a indisciplina como reflexo da pobreza e da violência presente na sociedade e fomentada nos meios de comunicação, especialmente a TV – o que colocaria os alunos como retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta e a escola como vítima de uma clientela inadequada. Outros atribuiriam a culpa pelo “comportamento indisciplinado” do aluno à educação recebida na família, assim como à dissolução do modelo nuclear familiar. Outros, ainda, atribuiriam as causas da indisciplina na escola a alguns “traços inerentes à infância e à adolescência”.

Os profissionais da educação e muitos pais atribuiriam a responsabilidade ao professor, a quem falta autoridade, poder de controle e aplicação de sanções. Já o aluno dirige suas críticas ao sistema escolar.

Reclamam do autoritarismo, da qualidade das aulas, da maneira que os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, da aspereza de determinado professor, do espontaneísmo de outro, da falta de clareza dos educadores, das aulas monótonas, da obrigação de permanecerem horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, da ausência de regras claras etc. (RÊGO apud: AQUINO, 1996. P. 90).

Diante de todas essas colocações conflitantes, a escola se vê desvalorizada e isenta de cumprir seu papel de possibilitadora e desafiadora do processo de construção do sujeito, no que se refere ao seu comportamento e construção de conhecimentos.

Passando a analisar a indisciplina agora, sob uma visão psicológica, Tiba (1996, p. 117) afirma que “muitos motivos podem levar um aluno a não se comportar de forma adequada em atividades que necessitem de uma integração funcional com outras pessoas”. Entre esses motivos, o autor relaciona características pessoais e relacionais dos alunos e distúrbios e desmandos dos professores.

No que diz respeito às características pessoais, Tiba relaciona distúrbios psiquiátricos, neurológicos, deficiência mental, distúrbios de personalidade, distúrbios neuróticos, as próprias etapas de desenvolvimento da adolescência, síndrome da quinta série, distúrbios normóticos e distúrbios de comportamento que

incomodam pouco. Entre as características relacionais, o autor se refere a distúrbios entre os próprios colegas e distorções de auto-estima.

Nesses casos, há necessidade de que o professor saiba discernir para que possa encaminhar o aluno a um tratamento adequado para cada caso. Existem aqueles que necessitam de tratamento especializado, até com uso de medicação, e existem aqueles com pequenas alterações de comportamento esperadas em algumas etapas do desenvolvimento, devido à mudança hormonal. Quando essas características passam a prejudicar o próprio aluno, uma ajuda externa passa a ser necessária, já que a função do professor é “dar aulas”.

Com relação a problemas relacionais, Tiba defende uma origem em distúrbios psicológicos, em que muitos estão relacionados às oscilações de auto-estima: brigas; intimidades sexuais; masturbação na sala de aula; aparência exótica dos alunos; uso de álcool, cigarro e maconha; “aprontações” com prejuízo do aluno, do professor ou da escola (danos físicos, psicológicos ou materiais).

Para entender melhor o que é disciplina, Tiba também recorre ao dicionário, onde encontra várias definições para o termo:

- relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor;
- ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar etc.);
- observância de preceitos ou normas;
- ensino, instrução, educação (FERREIRA apud: TIBA, 1996, p. 145).

Como conclusão da definição de disciplina, o autor defende que “disciplina é o conjunto de regras éticas para se atingir um objetivo. A ética é entendida, aqui, como o critério qualitativo do comportamento humano envolvendo e preservando o respeito ao bem-estar biopsicossocial” (p. 145). Nesse caso, esse conjunto de regras pode ser simplesmente treinado, adquirido pela experiência, aprendido por alguém que tenha a função de professor ou absorvido pela imitação de um mestre.

Para Tiba, a sociedade não ensina, apenas mostra as regras a serem obedecidas. Suas leis são escritas e as contravenções são penalizadas sem os atenuantes escolares e o afetivo clima familiar.

A disciplina não depende exclusivamente de um indivíduo: pressupõe a existência do disciplinador e do disciplinado em função de um objetivo, num determinado contexto. [...] uma regra pode variar conforme a hora, o lugar e as pessoas envolvidas. [...] Disciplinar é um ato complementar, isto é, depende das características pessoais do disciplinador e do disciplinado. Portanto, diferentes professores conseguirão diferentes resultados

com uma mesma classe. A recíproca é verdadeira: diferentes classes promoverão diferentes comportamentos num mesmo professor (TIBA, 1996, p. 150-151).

Para o autor, os relacionamentos humanos são interativos: uma ação provoca uma reação que estimula novas reações, culminando no relacionamento interpessoal.

É nesse sentido que Estrela (1994) defende que a disciplina é um fenômeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino. Para ela,

Se a indisciplina escolar toca a fronteira da delinqüência, ela raras vezes é delinqüência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a estabelecida na escola, em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente (p.31).

Portanto, se as causas próximas se encontram nas situações pedagógicas, faz-se necessário uma leitura pedagógica, mas “o diagnóstico da situação é ponto de partida para uma intervenção mais fundamentada. Especial relevo deve ser dado à atuação do professor, porque se pretende ajudá-lo a refletir sobre a sua própria ação” (ESTRELA, 1994, p. 31).

A autora defende que não se pode falar em disciplina/indisciplina independente do contexto sócio-histórico em que ela ocorre. “Como toda educação visa à inserção do indivíduo em determinada sociedade, a disciplina social transforma-se num fim educativo de caráter mediato e a disciplina educativa assume o caráter de fim imediato e de meio de educação” (p. 31).

Em determinado momento de sua explanação, a autora cita Lobrot que defende que “a indisciplina será um fenômeno transitório e necessário. Será a desordem que precede a necessidade sentida da ordem e da organização. A autogestão permite a dialética do ‘instituinte e do instituído’” (p. 32). Em uma outra corrente – a da clarificação dos valores – Estrela mostra que “a falta ou a indefinição de valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina” (p. 32).

Para ela, o grupo se institui de forma involuntária, criando-se normas que poderão explicar a disciplina ou a indisciplina na aula. “A inadequação dos fins propostos ou a falta de motivação dos alunos podem originar situações de frustração e descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia” (p. 34). Estrela defende que as regras informais aparecem,

ainda que diante de regras impostas, principalmente em grupos de adolescentes, o que contribui para o surgimento de um *espírito de gangue* (cf. p. 34).

Nesse sentido, pode-se citar Durkheim (apud ESTRELA, 1994, p, 35), que afirma que “a disciplina é a moral da classe, como a moral propriamente dita é a disciplina do corpo social” e a classe é um “microcosmos” social. Os sociólogos de inspiração marxista defendem que a ordem na escola é a “ordem da dominação” e, nessa medida, a indisciplina não só é explicável, mas também legítima. Se, na perspectiva de Bordieu e Passeron, a resistência dos alunos à autoridade significa resistência à imposição de um arbitrário cultural ao serviço da função reprodutora da escola, Baudelot e Establet vão mais longe e vêem na indisciplina, atualmente existente, uma expressão da luta de classes, que se manifesta, por exemplo, no uso da linguagem grosseira e em atos de vandalismo. Diante disso, defende-se que “essa tendência tira a culpa do aluno. Culpa a sociedade e a escola e põe em relevo o papel do professor como promotor da indisciplina do aluno, concebida como desvio à regra estabelecida” (apud ESTRELA, 1994, p. 35).

Assim, os sociólogos defendem que a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores. Para eles, os alunos buscam valores sociais, considerando a escola um ponto de encontro, enquanto os professores buscam valores acadêmicos. Daí o resultado: a perturbação da aula é operacionalizada em termos de não-envolvimento do aluno na tarefa que é suposto executar.

2 A PROPOSTA DOS TEÓRICOS

Com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. O que se encontra, hoje, nas escolas é um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guarda-se o padrão pedagógico da imagem do aluno submisso e temeroso.

Segundo Aquino (1996, p. 48) não é mais possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, nem à estrutura escolar tampouco. Também não se pode atribuir a responsabilidade às ações do professor, transformando o problema em uma situação pedagógica, unicamente.

Nesse sentido, vale recordar Bohoslavsky (apud AQUINO, 1996, p. 49), quando defende que “o motor da aprendizagem, interesse autêntico da pedagogia desde a antiguidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um ‘estar entre’, colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido *entre* os que ensinam e os que aprendem”. A relação professor-aluno torna-se, assim, o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico – o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar.

Diante do exposto, Aquino (1996, p. 50) defende que a saída para a indisciplina está nos vínculos cotidianos entre professores e alunos. “Se o professor pautar os parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento, ele certamente será capaz de (re)inventar a moralidade discente” (p. 51). O trabalho do conhecimento deve ser um trabalho que gere inquietação, desconcerto, desobediência. O professor deve, então, transformar essa turbulência em ciência, essa desordem em uma nova ordem.

As pessoas anseiam pelo saber, pela descoberta do novo, basta que sejam instigadas a isso. No entanto, “tudo depende da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é cada sala de aula. Entretanto, a tarefa é intrincada pois pressupõe sempre um recomeço, a cada aula, cada turma, cada semestre” (p. 52). O trabalho da educação, portanto, não é só transmissão de informações, mas a (re)invenção do modo de adquiri-las. Para isso, o aluno precisa utilizar o pensamento lógico, o que pressupõe que o “barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais” (p. 53).

Encontra-se, portanto, a mudança de significados para o conceito de disciplina: o que antes se caracterizava como silêncio, obediência, resignação, agora pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. Diante disso, percebe-se que a docência exige negociação constante, o que pressupõe investimento em vínculos concretos – valorizando a relação professor-aluno e o respeito à pessoa do outro –, fidelidade ao contrato pedagógico – mesmo que este tenha que ser lembrado todos os dias – e permeabilidade para a

mudança e para a invenção – quando o professor deve se conscientizar que tem que reaprender seu ofício e seu campo de conhecimento, a cada encontro (AQUINO, 1996, p. 54).

Para Guimarães (apud AQUINO, 1996, p. 79), o professor deve experimentar a ambigüidade do seu lugar e, só assim, ele conseguirá administrar a violência intrínseca ao seu papel. A partir daí, alunos e professores deverão se ajustar à formulação de regras comuns. “Portanto, nem autoritarismo e nem abandono. O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno negociar e viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos” (p. 79).

A autora afirma, ainda, que a construção das práticas organizacionais e pedagógicas deve levar em conta as características das crianças e jovens que freqüentam as escolas, hoje. “A organização do ano escolar, dos programas, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência” (p. 81).

Vygotsky (apud REGO apud AQUINO, 1996, p. 99) defende que a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. “A prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta” (p. 99). Mas, para isso, há necessidade de adaptação das exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. Os alunos, por sua vez, devem conhecer as intenções que originaram as regras a eles impostas, assim como as conseqüências de sua transgressão, para que possam avaliar e tomar decisões por si mesmos. Há, também, a necessidade de que o professor busque uma coerência entre sua conduta e aquela que espera dos alunos, pois a criança e o adolescente aprendem, também, por imitação dos modelos externos.

Estudo recente (GALVÃO, 1992, apud REGO apud AQUINO, 1996, p. 100) demonstra como as “dinâmicas turbulentas” presentes em muitas salas de aula retratam os equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades do aluno. Exemplo disso são propostas curriculares problemáticas e

metodologias que subestimam a capacidade do aluno, cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo etc. Há, portanto, a necessidade de reflexão sobre essas práticas “educativas”.

Na relação professor-aluno, segundo Araújo (apud AQUINO, 1996, p. 112), é possível que o professor tenha um papel ativo, enérgico, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam que estão sendo respeitados, com ações coerentes, onde não existam privilégios e onde as cobranças se baseiem em princípios de reciprocidade. Para Araújo,

somente uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas, famílias e da sociedade poderá fazer com que o problema da indisciplina seja encarado sob uma perspectiva diferente. Nesse sentido, deve-se observar que os princípios subjacentes às regras a serem cumpridas pelo sujeito tenham como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como a construção de relações que auxiliem esse sujeito a “obrigar sua consciência” a agir com base no respeito a esses princípios, e não por obediência (p. 114).

Carvalho (apud AQUINO, 1996, p. 136) defende que quando o professor propõe uma forma de trabalho, um modo de operar, transmite uma disciplina para o trabalho. É claro que cada disciplina – matéria curricular – exige procedimentos diferentes. Mas o aluno só aprenderá se e quando desenvolver sua própria forma de trabalho e de resolução do problema a que ele se propuser. Para o autor, a disciplina escolar se identifica com práticas que exigem diversas disposições e diferentes tipos de exigência:

Uma aula expositiva pode exigir silêncio e acompanhamento do raciocínio; a resolução de problemas pode exigir troca de idéias sobre procedimentos e tentativas, como parte constituinte da disciplina e não como manifestação de indisciplina. O problema da disciplina ou indisciplina no âmbito escolar não é, nesse sentido, o de obter um tipo padronizado de comportamento, mas o de como ensinar certas maneiras de se trabalhar. E o ensino é uma arte-prática que não tem regras que garantam seu êxito (p. 137).

Vasconcelos (1996, p. 239) lembra que não se pode conservar a ingenuidade. É necessário resgatar o professor como sujeito de transformação e,

para isso, deve-se refletir, buscar, comprometer-se. O professor deve ser chamado às suas responsabilidades, ter coragem de se rever, de assumir a parte que lhe cabe. Assim, é preciso ter um projeto, um compromisso, uma mudança da realidade. Para o autor, é clara a tarefa de construir uma nova disciplina, devendo-se restabelecer o sentido para a escola, para o estudo, bem como os limites. Mas, para que se efetive a construção de uma nova disciplina em sala de aula e na escola, o autor aponta o resgate do sentido da necessidade do estudo e da existência da escola. Para que esse objetivo seja concretizado, o autor defende que se deve

construir participativamente o projeto político pedagógico da escola; a postura do educador deve ganhar clareza; o educador deve ter convicção do que vai ser ensinado; deve, ainda, resgatar o significado dos conteúdos; deve ser realizado um trabalho de conscientização com as famílias; explicitar o sentido das normas existentes; superar o formalismo, a burocracia, a alienação das relações; ajudar a fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação; as famílias devem ajudar seus filhos a refletirem sobre o sentido da existência; buscar valorização efetiva da Educação e de seus profissionais e, por fim, comprometer-se com a construção de uma nova ética social (p. 243).

[...]

A disciplina consciente e interativa, portanto, pode ser entendida como o processo de construção da auto-regulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo (p. 247).

Vasconcelos defende, ainda, que o primeiro desafio é o resgate da autoridade do professor e, segundo ele, a autêntica autoridade leva em si sua negação, já que significa a construção da autonomia do outro. A autoridade deve ser entendida no sentido radical e transformador, isto é, “a capacidade de fazer o outro autor”. Em função disso, “o professor deve viver esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar” (p. 248). Diante do exposto, o autor conclui que “a mudança é um processo que se dá por aproximações sucessivas: valorizar os passos pequenos, porém concretos e coletivos na nova direção. Quanto mais participativo for este processo, maiores serão as possibilidades de dar certo” (p. 251).

Perrenoud, por sua vez, defende que, em vários países, há a tendência de se orientar o currículo para a construção de competências, isto é, “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para

enfrentar, solucionar uma série de situações”. Para ele, deve-se debater e refletir sobre o ofício docente, contribuindo para a luta contra o fracasso escolar e o desenvolvimento da cidadania. Diante do exposto, Perrenoud defende que as dez competências são, resumidamente,

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem:
 - a) conhecer conteúdos da disciplina;
 - b) considerar o conhecimento do aluno;
 - c) trabalhar a partir dos erros;
 - d) construir e planejar seqüências didáticas;
 - e) envolver o aluno em atividades de pesquisa.
2. Administrar a progressão das aprendizagens:
 - a) conceber e administrar as situações-problema;
 - b) adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
 - c) as teorias devem ser subjacentes às atividades;
 - d) avaliar com uma abordagem formativa;
 - e) fazer balanços periódicos;
 - f) rumar a ciclos de aprendizagem.
3. Conceber a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:
 - a) administrar a heterogeneidade;
 - b) ampliar a gestão da classe para facilitar a geração de grupos multitudes;
 - c) fornecer apoio integrado;
 - d) desenvolver a cooperação;
 - e) construir duplamente, com experiência e reflexão.
4. Envolver o aluno em sua aprendizagem e em seu trabalho:
 - a) suscitar o desejo de aprender;
 - b) instituir um conselho de alunos;
 - c) oferecer atividades opcionais;
 - d) favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe:
 - a) elaborar um projeto em equipe;
 - b) dirigir um grupo de trabalho;
 - c) formar uma equipe pedagógica;
 - d) enfrentar, em conjunto, situações complexas;

- e) administrar crises.
6. Participar da administração da escola:
- a) elaborar um projeto da instituição;
 - b) administrar os recursos da escola;
 - c) coordenar uma escola com seus parceiros;
 - d) organizar a participação dos alunos;
 - e) trabalhar em ciclos de aprendizagem.
7. Informar e envolver os pais:
- a) dirigir reuniões;
 - b) fazer entrevistas;
 - c) envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias:
- a) discutir a questão;
 - b) utilizar editores de texto;
 - c) explorar as potencialidades didáticas;
 - d) comunicar-se à distância por meio da telemática;
 - e) utilizar ferramentas multimídia;
 - f) dominar competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:
- a) prevenir a violência;
 - b) lutar contra os preconceitos;
 - c) participar da criação de regras de vida comum;
 - d) analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;
 - e) desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça;
 - f) resolver dilemas e dominar competências.
10. Administrar sua própria formação contínua:
- a) saber explicitar as próprias práticas;
 - b) estabelecer o próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua;
 - c) negociar um projeto de formação comum com os colegas;
 - d) envolver-se em tarefas educativas;
 - e) acolher a formação dos colegas e participar delas;

f) ser agente do sistema de formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 97-99).

Gentile e Bencini (2000, p. 1) discutem esse novo jeito de ensinar, afirmando que a “contextualização” é uma das bases do ensino por competências. Para elas, ninguém aprende nada desvinculado do conhecimento teórico. É preciso trabalhar as informações dando-lhes significado.

Amado (2001) defende que a dimensão técnica da competência docente trata-se do modo como o professor “estrutura as tarefas acadêmicas”: sua metodologia, a gestão da comunicação, a planificação e o desenvolvimento curricular, a capacidade de motivar os alunos e o exercício da avaliação. Para isso, segundo ele, “os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica (conhecimento da matéria que ensina) e pedagógica” (p. 3).

Ainda segundo esse autor, em trabalho de investigação com alunos, é necessário que os professores estruturem suas tarefas acadêmicas para chegar a um trabalho mais produtivo e agradável. De acordo com essa pesquisa, os alunos dão muita importância aos esforços do professor na preparação das aulas, que surtiriam efeitos práticos nas aulas e sendo considerados como sinal de interesse e consideração do professor em relação a seus alunos. Para que os alunos aprendam, há a necessidade de clareza, organização, metodologia ativa, interesse e entusiasmo pelo que se transmite. O professor precisa de equilíbrio entre a equidade e a atenção aos que mais precisam, transmitindo sinais de que acredita em seus alunos, culminando com uma combinação entre exigência, respeito e humor (p. 4-5). O aluno valoriza o professor

que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza, ainda, o professor que evita as injustiças na interação (trata corretamente o aluno reconhecendo um princípio de reciprocidade nas relações, não persegue ninguém, e, mesmo quando castiga tem em conta o comportamento e não a pessoa do aluno, usa da medida justa e não erra o ‘alvo’). Finalmente, o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares; e, sobretudo, procura nele alguém capaz de o respeitar como ‘pessoa’, considerando as suas idiosincrasias e os seus direitos... (AMADO, 2001, p. 6-7).

Para Amado (2001), a dimensão pessoa da competência docente é um processo de adesão, ação e autoconsciência. Os professores precisam investir esforços na compreensão dos problemas de seus alunos, o que influencia a organização da aula e sua dinâmica. O professor que reforça a vertente afetiva, exerce o princípio da doação e disponibilidade, além de saber diferenciar seus alunos, descobrindo e cumprindo seus direitos, contribuindo para um crescimento harmonioso dos mesmos. Com o princípio da tolerância estratégica em relação ao erro e ao desvio, o professor consegue perceber que seus alunos têm problemas diferentes, o que possibilita que possa lidar adequadamente com os fatores menos visíveis do insucesso, desinteresse e indisciplina.

A dimensão pessoa da competência docente, portanto, é um “conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores que cada professor vai aprofundando, num processo de autoconscientização” (p. 12). Para Amado, o ponto alto dessa construção é o “reconhecimento do aluno como pessoa”, de forma a ser aprofundado continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos. Segundo ele, “a autoridade do professor mantém-se mas não impede a aproximação com a pessoa do aluno” (p. 13). Mas não se pode imaginar que essa é uma tarefa fácil, pois, o desafio que os alunos constituem, exige uma grande disponibilidade e abertura à mudança.

Os desafios colocados pelo insucesso, pela indisciplina e pelo desinteresse de muitos alunos têm sido (em muitas escolas e na ação de muitos professores), estímulo a novas formas de entender e organizar o ensino e a escola, reconhecendo e atendendo aos direitos do aluno, reforçando a visão democrática da relação pedagógica e desenvolvendo uma nova concepção de profissionalismo docente, que tem o outro, o aluno, por princípio e fim (p. 14-15).

Amado (2001) salienta, ainda, a necessidade de formar o professor na dimensão das competências, entrando na dimensão do ensino como arte, pois, como diz Rogers (1983, apud AMADO, 2001, p. 15) “só pessoas agindo como pessoas nas suas relações com os estudantes podem começar a fazer a diferença no problema urgente da educação moderna”.

Para Estrela (1992, p. 33), o professor deve abster-se de toda a violência desnecessária e legitimar, aos olhos dos alunos a sua função, reforçando sua autoridade através da competência profissional de ordem científica e relacional. Para

ela, “a relação pedagógica tem que se basear no respeito, porque só esse respeito evita a chantagem afetiva e defende a pessoa” (p. 34).

Comparando-se a eficácia de várias escolas, concluiu-se que as mais eficazes combinam a preocupação com o rendimento do aluno com processos adequados de ensino e com um bom ambiente relacional, fortalecido por um conjunto de regras coerentes e consistentes. A distribuição eqüitativa da comunicação por todos os alunos da aula e um sistema de regras que permita essa eqüidade são fatores importantes para o estabelecimento de um clima de disciplina na aula.

São muitas as variáveis que interferem na comunicação da aula e se repercutem no plano disciplinar: clareza, estruturação dos conteúdos, entusiasmo do professor sobre a aprendizagem do aluno, utilização do espaço pelo professor. “A comunicação clara de expectativas positivas, quanto ao aproveitamento e comportamento dos alunos, ligada a uma preocupação pelas tarefas e aproveitamento de tempo de ensino, tem-se revelado fator importante da eficácia do ensino” (p. 34).

Toniello (2003) afirma que o trabalho do professor deve ser criativo e ter competência interpessoal. “Sem criatividade, o processo pedagógico torna-se enfadonho e desinteressante. Sem um bom relacionamento interpessoal entre professor e aluno, não há como o aluno tirar dúvidas, o desenvolvimento da capacidade reflexiva no grupo torna-se praticamente nulo”(p. 22). Goldberg (1976, apud TONIELLO, 2003) aponta que não basta competência profissional para a solução dos problemas educacionais, é preciso motivação do professor para o trabalho. Declara, ainda, que a reflexão que se deve fazer não é somente sobre “como tornar o professor um agente competente da renovação educacional, mas indagar se ele quer exercer esse papel” (p. 27)

O verdadeiro professor é facilmente identificável: são alegres pelo magistério, ministram aulas com satisfação, vivem rodeados de alunos pelos corredores para mais uma pergunta, uma reivindicação ou pelo prazer de caminhar a seu lado, pois o admiram. Durante os debates, costumam contra-argumentar, não têm medo de pedir maiores explicações, estão dispostos a vencer os desafios lançados pelo professor, não vendo a hora passar. Têm liberdade para sugerir mudanças na metodologia do professor.

É preciso que o professor analise as normas pré-estabelecidas com bom-senso, transformando o que deve ser transformado.

O professor transformador encoraja seus alunos a refletirem sobre assuntos que gostariam que fossem tratados em sala de aula, ou que poderiam servir de temas para futuras pesquisas e explorações. É preciso que se vá além das limitações do livro-texto, do contexto e do currículo, utilizando sempre recursos criativos, contribuindo para que a classe vença as dificuldades encontradas e construa uma dinâmica própria (TONIELLO, 2003, p. 70).

Diante do exposto, Toniello ressalta que há necessidade de esclarecer a noção de indisciplina, para os professores, do respeito mútuo, entre professores e alunos, que a escola tenha uma estrutura que corresponda aos anseios dos alunos para atividades extras, laboratórios, além da limpeza e conservação da mesma. Também é evidente que a participação dos pais no processo educativo torna-se fundamental para seu sucesso, sendo executados cursos, palestras e encontros com os pais. Deve-se planejar, com cuidado e criatividade, as atividades em sala de aula, além de reuniões pedagógicas e busca do conhecimento da realidade familiar de cada aluno. É assim que Toniello sugere sua proposta para o sucesso do processo pedagógico, para a realidade dos alunos na atualidade.

REFERÊNCIAS:

- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- AMADO, João. *A indisciplina e a formação do professor competente*. Porto: Edições ASA, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1995.
- CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2. ed. Porto: Porto, 1994.
- FREIRE, Madelene. "Educando a agressividade". in: *Revista do Geempa*, n. 5 – mar/1997.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GASPARIN. *Comenius ou da arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Papyrus, [s.d.]
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOYSES, Maria Aparecida. *Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, [s.d.]

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIGOZZI, Valentina. *Celebre a autonomia do adolescente: entendendo o processo de iniciação na vida adulta*. São Paulo: Gente, 2002.

TIBA, Içami. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

TONIELLO, Márcia Helena Bonini. *Guerra ou paz? (In)disciplina*. 2003. Universidade de Franca, Franca. Dissertação (Mestrado em Educação).

VASCONCELOS, Celso S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

SOBRE A AUTORA

Historiadora e Licenciada em História (UNESP/Franca-SP). Mestre em História (UNESP/Franca-SP). Especialista em Didática para a Modernidade (UNIFRAN). Pós-graduanda em Filosofia e Ensino de Filosofia (CEUCLAR/Batatais-SP) Professora do Ensino Fundamental (SESI). Professora do Ensino Superior (SEMAR/UNICASTELO e Centro Universitário Barão de Mauá).

Publicação Quadrimestral - Volume 1 – Numero 1. Edição Outubro/Janeiro de 2009 revisão@semar.edu.br

