

CLIMA DISCIPLINAR, OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO E FORMAÇÃO DOCENTE

Luciano Campos Silva

Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: O artigo discute a relação entre clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação de professores. Analisa alguns discursos sobre as temáticas da disciplina e da indisciplina presentes no meio educacional brasileiro, especialmente entre professores, pais e alunos. Tais discursos tendem a desconsiderar a natureza complexa dos fenômenos sociais e educacionais, revelando uma visão parcial, reduzida ou simplificada da realidade. Conclui-se pela necessidade de inserção das temáticas relativas à atuação disciplinar em programas de formação inicial e continuada de professores como forma de permitir aos docentes a construção de um amplo repertório de conhecimentos e habilidades sobre os quais possam apoiar as suas práticas profissionais, especialmente no que tange à atuação disciplinar em sala de aula.

Palavras-chave: Clima disciplinar. Oportunidades de aprendizado e formação docente.

CLASSROOM ENVIRONMENT, LEARNING OPPORTUNITIES AND TEACHING TRAINING

Abstract: The article discusses the relationship between classroom environment, learning opportunities and teacher training. It analyzes some discourses on discipline and indiscipline in the Brazilian educational environment, especially among teachers, parents and students. Such discourses tend to disregard the complex nature of social and educational phenomena, revealing a partial, reduced, or simplified view of reality. It is concluded that there is a need to insert the subjects related to disciplinary action in pre-service and continuing teacher training programs as a way to enable teachers to build a wide repertoire of knowledge and skills on which they can base their professional practices, especially when it comes to the disciplinary action in the classroom.

Keywords: Disciplinary climate. Learning opportunities and teacher training.

Introdução

Nas últimas décadas o Brasil tem conseguido avanços expressivos em relação ao acesso das crianças e jovens à escolarização. Contudo, o aprendizado efetivo e de qualidade dos diferentes conteúdos escolares ainda constitui um enorme desafio, especialmente quando comparamos o desempenho de nossos estudantes àqueles alcançados por jovens de outros países do mundo.

Como vêm demonstrando os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), por exemplo, os estudantes brasileiros apresentam desempenhos preocupantes em Matemática, Leitura e Ciências. O Pisa 2015 revelou uma estagnação, em patamares extremamente baixos, dos resultados em Leitura e em Ciências. Em leitura 50,9% dos estudantes encontram-se abaixo do nível de proficiência considerado básico pelo exame, sendo que esse percentual para o conjunto dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 20,04%. Já em Ciências, 56,6% dos estudantes não alcançaram o nível de proficiência considerado básico para a área, ao passo que apenas 21,24% dos estudantes dos países da OCDE situam-se nesse mesmo patamar. Os resultados em Matemática são ainda mais alarmantes, e indicam uma piora em relação às outras edições do exame. Desse modo, 70,3% dos estudantes situam-se num nível de proficiência considerado elementar, em que os conhecimentos e habilidades adquiridos só permitem aos estudantes resolverem situações bem simples de seus quotidianos. No conjunto dos países da OCDE apenas 23,36% dos estudantes encontram-se nessa mesma condição.

Mas como explicar esses resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros? Por que os estudantes não conseguem aprender em sala de aula os conhecimentos escolares considerados fundamentais para o exercício da cidadania em áreas como a Leitura, as Ciências e a Matemática?

Sem pretender negligenciar o papel relevante de questões como as condições socioeconômicas e culturais dos alunos, os baixos investimentos governamentais em educação ou problemas associados à infraestrutura física, à organização curricular e pedagógica das escolas, este texto pretende contribuir para a discussão dessas questões, buscando analisar o modo como o clima disciplinar vem se constituindo como um dos fatores que mais fortemente impactam o ambiente de

aprendizagem nas escolas brasileiras, afetando significativamente as oportunidades de aprendizado dos estudantes. Procuraremos analisar, também, o papel desempenhado pelos professores na prevenção da indisciplina e na construção do clima disciplinar em sala de aula. Com base nos resultados de algumas investigações sobre os fenômenos da indisciplina em sala de aula, analisaremos alguns discursos sobre as temáticas da disciplina e da indisciplina comumente encontrados entre alunos, pais, professores e demais profissionais da educação. Por fim, discutiremos a necessidade de os programas de formação de professores incorporarem um amplo e sistemático debate sobre esses discursos na medida em que eles apresentam uma visão demasiadamente simplificada da realidade educacional, algo pouco assente no caráter complexo das temáticas da disciplina e da indisciplina. Não obstante, tais discursos costumam funcionar como uma espécie de base de “crenças e conhecimentos”, a partir dos quais os professores tendem a explicar e a orientar suas ações disciplinares nas escolas.

O clima disciplinar e as oportunidades de aprendizagem

Nos últimos anos, o ‘clima disciplinar’ tem se tornado um elemento central para se compreender o desempenho escolar dos estudantes brasileiros, ao lado de variáveis sociológicas clássicas como a origem social, o sexo e a raça. As associações entre o ‘clima disciplinar’ e o desempenho acadêmico dos estudantes tornaram-se recorrentes em diferentes investigações, especialmente naquelas conduzidas a partir de dados provenientes de avaliações em larga escala.

Um primeiro exemplo a ser apresentado são algumas análises realizadas com base nos dados do Pisa. Desde a sua primeira edição, no ano 2000, os resultados dessa avaliação vêm indicando que o clima disciplinar das escolas afeta fortemente os resultados dos estudantes (BRASIL, 2001). No caso brasileiro, o relatório relativo ao ano 2000, indica, de um modo geral, que, se todos alunos perdem em seus desempenhos com um clima disciplinar mais degradado, são justamente os alunos mais pobres que teriam seus desempenhos acadêmicos prejudicados por frequentarem escolas em que a presença de comportamentos de indisciplina é mais agravada (BRASIL, 2001). Já os resultados relativos à edição de 2009 demonstram que o “clima

disciplinar também pode afetar a aprendizagem, uma vez que as salas de aula e as escolas com mais problemas disciplinares seriam menos propícias à aprendizagem” (BRASIL, 2011). Assim, em 55 países que participaram dessa edição do Pisa, incluindo o Brasil, os estudantes de escolas onde o clima disciplinar de sala de aula é mais propício à aprendizagem tenderiam a ter um melhor desempenho em Leitura. Essa mesma constatação é feita em relação à edição de 2012. Segundo a nota referente aos dados brasileiros, nas escolas que apresentam um melhor clima disciplinar os alunos apresentariam melhor desempenho em Matemática, mesmo quando se controla o efeito do nível socioeconômico e outras diferenças escolares (OECD, 2012).

Outro exemplo é um estudo conduzido por Silva e Matos (2014) com base nos dados provenientes do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB, 2007), que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). No estudo, intitulado “As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007”, foram analisados dados referentes aos estudantes do 5º ano (N= 307.386), do 9º ano (N= 251.354) e do 12º ano (N= 156.906), das escolas mineiras, totalizando 715.646 alunos. A pesquisa buscou relacionar a percepção de indisciplina dos discentes a variáveis como o nível de ensino, o sexo dos estudantes, o nível socioeconômico, o atraso escolar (número de reprovações), as práticas pedagógicas dos professores (exigência do professor; interesse e compromisso do professor; abertura e disponibilidade do professor) e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Dentre os principais resultados destacou-se a forte relação entre indisciplina e o desempenho escolar dos estudantes. Conforme os autores,

a proficiência média das escolas diminui sistematicamente em todos os anos à medida que a percepção de indisciplina se torna mais alta. As diferenças maiores foram encontradas em matemática. No 5º ano, por exemplo, a diferença entre a proficiência média das escolas situadas na faixa baixa e aquelas situadas em uma faixa média de indisciplina é de 12,91 pontos em língua portuguesa e de 17,09 em matemática. Essas diferenças se tornam ainda mais significativas quando comparamos escolas situadas na faixa baixa e alta de indisciplina. Embora poucas instituições se encontrem na faixa alta, elas exemplificam o impacto da indisciplina sobre a aprendizagem dos alunos em contextos em que as regras escolares estão extremamente fragilizadas. No 5º ano, a diferença entre a proficiência média das escolas situadas na faixa baixa e na alta de percepção de indisciplina é de 44,19 pontos em língua portuguesa e de 60,2 em matemática (SILVA; MATOS, 2014, 724).

Como lembram Moriconi e Bélanger (2013), parece mesmo óbvio que turmas com graves problemas disciplinares sejam menos propensas à aprendizagem, já que nelas os professores gastariam mais tempo para criar um ambiente propício para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Conforme argumentam as autoras, “a necessidade de manter a ordem nas salas de aula pode mesmo consumir uma grande proporção do tempo de aula, reduzindo, assim, as oportunidades dos alunos de aprender” (MORICONI E BÉLANGER, 2013, p. 9).

Esse tipo de constatação é particularmente relevante no contexto brasileiro, uma vez que diferentes estudos têm evidenciado que nossas salas de aula seriam fortemente afetadas por problemas disciplinares. O exemplo mais abrangente e ilustrativo provém da pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (Talis), que coleta dados internacionais sobre o ambiente de ensino e as condições de trabalho dos professores de diferentes países do mundo. Os resultados referentes aos anos de 2008 e 2013 indicam que os professores brasileiros são os que relataram gastar um maior tempo de suas aulas para manter a ordem em sala de aula: 17,8% do tempo em 2008 e 19,8% do tempo em 2013, sendo a média internacional de 13,4% em 2008 e de 12,9% em 2013 (MEC; INEP, 2014). Esses dados ajudam a compreender porque 64% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental declararam ter mais de 10% dos seus alunos com problemas de comportamento em sala de aula, percentual que não chega a 15% em países como o Japão e a Noruega. Também os dados do Pisa indicam que o Brasil tem se destacado como um dos países em que os estudantes reportam com maior intensidade a presença de problemas de disciplina em sala de aula. Na edição de 2012, por exemplo, o país apareceu entre os participantes que apresentaram os piores níveis de clima disciplinar, ficando atrás apenas da Argentina e da Tunísia. Isso explica porque em um grande *survey* realizado pela Unesco em parceria com o MEC (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003) sobre o Ensino Médio brasileiro, aproximadamente quatro em cada dez alunos afirmam que um dos principais problemas da escola são os alunos indisciplinados. Na maioria das capitais pesquisadas, o problema alcança proporções maiores entre os alunos de escolas privadas, sendo que Belo Horizonte e Cuiabá apresentam as maiores percentagens entre os alunos de escolas públicas (44,3%). Já entre os professores, aproximadamente cinco em cada dez, mencionam a indisciplina dos alunos como um dos principais problemas que enfrentam nas escolas. Trabalho similar (ABRAMOVAY et al, 2013) identificou que, quando solicitados a

declararem as pessoas que não gostariam de ter como colegas em sala de aula, a ampla maioria dos jovens estudantes brasileiros, 41,4% dos inqueridos, indicam os 'bagunceiros', percentual que é de 7,7% para os travestis, de 5,5% para os egressos do sistema penitenciário, de 3,5% para os 'nerds' e de 0,7% para os pobres.

Desse modo, é preciso admitir que existem evidências diversas de que o clima disciplinar afeta diretamente a relação pedagógica, constituindo-se como um empecilho às oportunidades de aprendizado dos estudantes. Isso significa que o acesso aos conteúdos curriculares considerados socialmente relevantes podem ser prejudicados não somente pela falta de sua inserção efetiva nos currículos, mas, também, pela impossibilidade de esses conteúdos serem trabalhados devido a problemas disciplinares que prejudicam o tempo efetivo de trabalho dos professores e alunos em sala de aula.

Formação docente e as temáticas da disciplina e da indisciplina

Se o clima disciplinar afeta diretamente o ambiente de aprendizagem, é preciso salientar que nesse ambiente o professor desempenha um papel fundamental. É ele quem prepara as aulas, organiza o ambiente, conduz o processo de ensino e orienta a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem não se confunde com o próprio espaço físico da sala de aula, englobando também o conjunto das condições materiais, relacionais e pedagógicas às quais os estudantes são expostos durante o processo educativo. Nesse processo, a qualidade e a efetividade do trabalho desenvolvido pelo professor - seja em relação ao planejamento, organização e condução das atividades de ensino, à relação que estabelece com os estudantes e à forma como exerce a sua autoridade em sala de aula -, constitui um determinante fundamental para a prevenção dos comportamentos perturbadores e a criação de um bom ambiente de aprendizagem (KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986, AMADO, 1998; SILVA, 2007). Diversos estudos sobre o fenômeno da indisciplina indicam que as práticas desenvolvidas pelos professores funcionariam, assim, a depender de suas características, ora como fatores de prevenção e ora como geradoras ou agravantes dos episódios de indisciplina que se observam nas escolas e nas salas de aula (ESTRELA, 1986; AMADO, 1998; SILVA, 2007).

Contudo, embora a literatura disponha de um conjunto significativo de pesquisas e conhecimentos relativos às práticas docentes mais ou menos eficazes do ponto de vista disciplinar, esses conhecimentos ainda são pouco explorados por programas de formação inicial e continuada dos professores, em que pese o fato de a gestão da sala de aula e dos comportamentos dos alunos estarem entre as preocupações¹ mais citadas pelos docentes e entre “áreas para as quais os professores de muitos países apontam os maiores níveis de necessidade de desenvolvimento profissional” (MORICONI E BÉLANGER, 2013, p. 9).

Dois motivos principais poderiam explicar esse aparente abandono de temas como a disciplina e a indisciplina no âmbito da formação dos nossos professores. Em primeiro lugar, ainda persiste, especialmente no meio educacional brasileiro, a crença de que qualquer tipo de ação disciplinar nas escolas estaria associado a uma visão conservadora e autoritária do ensino. Daí o claro sentimento de que esses temas não deveriam mais ser abordadas nos currículos dos cursos de formação de professores, sob o risco de se estar provocando uma espécie de ‘retrocesso pedagógico’. Em segundo lugar, as questões relacionadas à disciplina e à indisciplina em sala de aula tenderiam a ser percebidas mais como uma questão de natureza prática do que teórica, o que explicaria o desinteresse dos formadores em abordá-las.

Como resultado, observa-se que as questões relacionadas ao comportamento dos estudantes na escola tenderiam a permanecer como uma preocupação quase que exclusiva dos professores. Daí que sejam mais comumente discutidas com base em suas percepções e opiniões pessoais do que com base em informações, dados e conhecimentos provenientes de estudos científicos. Como consequência, é frequente que os debates que se travam quotidianamente nas escolas sobre essas temáticas sejam tomados por discursos calorosos e apaixonados que tendem a simplificar demasiadamente fenômenos como a indisciplina, sendo pautados por alternativas analíticas ou de intervenção pouco assentes com a sua complexidade.

A seguir, destacamos e discutimos de forma sucinta alguns desses discursos. Não é propósito deste artigo efetuar uma análise aprofundada sobre cada um deles ou mesmo confrontar teorias ou resultados de pesquisa com a finalidade de apresentar uma visão mais consolidada sobre cada um deles. Nossos objetivos são bem mais modestos e limitam-se a enunciar o modo como alguns trabalhos acadêmicos podem contribuir para romper com visões demasiadamente

unilaterais, reducionistas e de senso comum presentes no meio educacional e que fundamentam esses discursos. Como veremos, eles não revelam necessariamente uma visão 'falseada' sobre os fenômenos disciplinares. Trata-se, entretanto, de discursos 'simplificadores' que, ao desconsiderarem a natureza complexa dos fenômenos sociais e educacionais, revelam uma visão parcial, reduzida ou simplificada da realidade, o que acaba dificultando quaisquer tentativas sérias de compreensão rigorosa das questões disciplinares ou de desenvolvimento de práticas que possam contribuir para a redução dos comportamentos de indisciplina e melhoraria dos ambientes de aprendizagem.

A vinculação entre disciplina e a pedagogia tradicional

Um primeiro discurso bastante presente no meio educacional é aquele que tende a vincular os conceitos de *disciplina* e *indisciplina* à chamada pedagogia tradicional, como se as ações disciplinares se constituíssem em práticas exclusivas desse tipo de abordagem do ensino.

Duramente criticada, pelo menos desde o final do século XIX, pelos chamados movimentos pedagógicos progressistas, a abordagem tradicional caracteriza-se pela compreensão de que caberia à escola transmitir aos alunos - considerados como seres passivos e em estado de tábula rasa - a cultura socialmente acumulada ao longo das gerações. Assim, a escola e os professores cumpririam um papel catequético de retirar os alunos da ignorância por meio da transmissão dos conhecimentos e valores socialmente valorizados, de modo a permitir que, no futuro, eles possam ser plenamente inseridos como membros da sociedade.

Do ponto de vista disciplinar, a obediência às regras é valorizada e pensada como condição fundamental para a formação do sujeito e para a garantia do bom aprendizado, sendo os desvios condenados e, não raro, punidos rigorosamente. Por isso, a relação entre professores e alunos tende a ser fortemente hierarquizada e austera. Suas posições diferenciadas no espaço da sala de aula visariam evitar as interações horizontais, maximizando o poder do professor, a subordinação e a passividade dos alunos².

Para as pedagogias progressistas, a abordagem tradicional do ensino teria como resultado a formação de cidadãos passivos e obedientes, o que não contribuiria para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. A partir dessa ótica, valer-se dos conceitos clássicos de *disciplina* e *indisciplina* significaria aderir a essa abordagem, aceitando seus objetivos e métodos e contribuindo, assim, para a conservação de uma sociedade hierarquizada, que atenderia aos interesses dos grupos dominantes. As ideias de *disciplina* e *indisciplina* passam, portando, a ser associadas à escola tradicional, como se a necessidade de controlar e definir formas de conduta em sala de aula fosse um privilégio desse tipo de pedagogia. Não é por acaso que, de um modo geral, praticamente todas as abordagens pedagógicas passaram a enfatizar como elementos fundamentais de sua pedagogia a autonomia dos alunos, suas liberdades, seus sentimentos e seus interesses pessoais. A ideia de autoridade, regra e disciplina vão sendo aos poucos abandonadas, por supostamente se associarem a um ensino superado, monótono, antidemocrático e homogeneizador, o qual não respeitaria a individualidade dos estudantes.

Contudo, essa associação unilateral entre os conceitos de *disciplina* e *indisciplina* e a pedagogia tradicional tem sido frequentemente questionada por pesquisadores que se dedicam a compreender a problemática da in/disciplina na sala de aula (SIVA, 2007; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998; PRAIRAT, 2003).

Partindo de uma análise sociológica mais ampla sobre o papel das escolas nas diferentes sociedades, enfatizam que uma das funções que historicamente vêm sendo exercidas pelos diferentes sistemas de ensino é a inserção das crianças e jovens em um mundo que se quer ordenado e minimamente harmonioso, condição sem a qual não existiria vida social. Por isso, esses autores tendem a enfatizar que a disciplina escolar, entendida como um conjunto de regras que regulam a vida dos alunos na escola e na sala de aula, tenderia a cumprir, ao mesmo tempo, as funções de fim e meio educativo. Fim, porque expressaria um dos objetivos do trabalho educativo: socializar os estudantes, preparando-os para viver em um mundo social pautado por regras. Meio, porque, para realizar seu trabalho de instrução, a escola precisaria se servir de um conjunto de regras que garantam as condições necessárias às interações entre os sujeitos e à realização do trabalho pedagógico.

Seja como um fim ou como um meio educativo, a disciplina estaria no cerne do trabalho educativo, independentemente da

configuração especial que possa assumir em cada contexto social ou escolar específico. Como salienta Delamont (1987), toda escola, independentemente do estilo pedagógico por ela adotado, possui uma estrutura organizativa formal e linhas gerais de comportamento em relação aos mais variados assuntos - admissão, expulsão, realização das tarefas, vestuário, horários, avaliação etc. - que se espera que os alunos devam cumprir. Do mesmo modo, também no nível da sala de aula, todos os professores, de um modo ou de outro, possuem regras e procedimentos que delimitam os tipos de comportamentos esperados dos estudantes. Podemos afirmar, portanto, que a existência de regras que regulam as atividades cotidianas dos estudantes em sala de aula é inerente à própria relação pedagógica. Como lembram Bourdieu e Passeron (1975), a ideia de um exercício da ação pedagógica sem a existência de uma autoridade pedagógica que a legitime e que legitime os mecanismos de sua imposição seria sociologicamente impossível, pois revelaria, em seu próprio curso, o caráter de violência que pressupõe. As regras escolares e as sanções a elas associadas são vistas, portanto, pelos autores, como inerentes a qualquer trabalho pedagógico, cujas características nada mais são do que o reflexo das transformações das próprias relações de força na sociedade. Conforme argumentam:

Se acontece que se possa acreditar hoje na possibilidade de uma AP³ sem obrigação nem sanção é pelo efeito de um etnocentrismo que leva a não perceber como tais as sanções do modo de imposição da AP características de nossas sociedades: cumular os alunos de afeição, como fazem as professoras americanas, através do uso dos diminutivos e dos qualificativos afetuosos, através do apelo insistente à compreensão afetiva, etc., é encontrar-se dotado desse instrumento sutil que constitui a retração de afeição, técnica pedagógica que não é menos arbitrária (...) que os castigos corporais ou a repreensão infamante (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 31)

Deste modo, embora as regras escolares sejam uma condição fundamental para o exercício de qualquer ação pedagógica, elas não assumem a mesma forma em todos os contextos educativos. Como lembra Estrela (1986), as concepções e as práticas de disciplina mudam em função do tempo e do espaço, de acordo com as transformações por que passam as próprias sociedades. Assim, embora as chamadas pedagogias progressistas associem as ideias de *disciplina* e *indisciplina* à pedagogia tradicional, inspirando em muitos educadores o desejo de uma escola sem regras, onde imperaria o *laissez-faire*, e causando-lhes constrangimento em empregar os conceitos clássicos de *disciplina* e *indisciplina*, na prática, os docentes parecem não poder eximirem-se de

desempenhar uma ação eminentemente disciplinar, sem a qual correriam o risco de abdicar da própria possibilidade de educar.

A irrelevância da indisciplina frente à violência escolar

Um segundo discurso bastante difundido no meio educacional é aquele que tende a destituir de relevância pedagógica, científica e social os comportamentos de indisciplina, especialmente por considerá-los insignificantes frente aos episódios mais graves de violência que têm assolado as instituições de ensino.

Conforme salienta Amado (2004), nos últimos anos tem crescido o interesse dos pesquisadores em investigar os comportamentos que põem em causa a autoridade dos professores e de outros adultos situados no contexto escolar. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de haver uma tendência a abandonar a designação desses comportamentos como atos de indisciplina - o que era comum até aproximadamente a década de 1980 - em favor de uma designação mais genérica desses comportamentos como 'atos de violência'. Amado (2004) critica esse uso genérico do termo, alertando para o fato de que

Trata-se de uma perspectiva que acarreta vários problemas, entre os quais o fato de que, com esta designação, se empresta frequentemente uma gravidade exagerada a comportamentos e situações que, analisadas no contexto, podem muitas vezes não o merecer (AMADO, 2004, p. 5)

Não é de se estranhar, portanto, que esse uso abrangente do conceito de violência escolar tem enfrentado fortes críticas e resistências no meio acadêmico (FURLAN; REYS, 2003; AMADO, 2004; ESTRELA, 1992; PRAIRAT, 2003; SILVA e NOGUEIRA, 2008). Furlan e Reys (2003), por exemplo, afirmam que haveria uma forte polêmica em torno de um uso restrito ou amplo do conceito de violência escolar, o que muito se deve à incompreensão das implicações desse uso para as escolas e para os professores e da dissolução ou incorporação da noção de indisciplina à problemática geral da violência escolar. Esse é um dos motivos que leva, por exemplo, Prairat (2003) a criticar firmemente o uso alargado do conceito de violência e a defender que esses estudos deveriam se limitar aos atos previstos pelo código penal. Esse autor denuncia um processo de colonização do discurso educativo pelo

conceito de violência, a ponto de ‘eclipsar’ o conceito clássico de *indisciplina*, chamando a atenção para os riscos políticos, epistemológicos e educativos de uma definição muito alargada do conceito de violência escolar. Ressalta, sobretudo, o perigo de se “deslizar sistematicamente” e tomar sob a rubrica de violência atos de indisciplina, contribuindo-se assim para criminalizar comportamentos que, no contexto, não possuem a gravidade postulada.

Em que pesem essas ponderações, dada a grande visibilidade social dos comportamentos de violência escolar, sua gravidade intrínseca e a comoção pública que eles suscitam, a discussão sobre o fenômeno tem, curiosamente, contribuído para se abandonar o conceito de *indisciplina* e para destituir de importância os comportamentos transgressores mais triviais presentes em sala de aula.

Em função disso, autores como Silva e Nogueira (2008) têm insistido na necessidade de uma distinção entre esses dois conceitos, para melhor descrever os comportamentos que eles descrevem e abrangem. Ao revisarem os estudos sobre o tema, concluem que, embora grande parte dos pesquisadores apontem dificuldades na conceituação desses dois fenômenos, acabam por estabelecer uma diferenciação entre eles, tendo em vista critérios como as características das regras que violam, suas consequências e gravidade. Salientam que os estudos que tomam por base o fenômeno da violência escolar acabam relacionando o fenômeno a comportamentos sociais mais graves e que feririam regras sociais mais amplas que teriam como elementos característicos o seu poder destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força e a existência de agressor e/ou vítima. Já no caso da indisciplina, a tendência seria identificá-la com a quebra de regras propriamente escolares, com pouca gravidade intrínseca, e que questionariam, de modo mais imediato, as regras escolares que buscam garantir as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Destaca-se, ainda, que os dois fenômenos apresentariam causas e consequências bastante distintas para os sujeitos, para as escolas e para a relação pedagógica. Daí exigirem dos agentes escolares ações de prevenção e enfrentamentos bastante específicas e proporcionais aos perigos e riscos implicados.

Por fim, ressalta-se que, embora triviais e pouco graves, os comportamentos de indisciplina chamariam a atenção pela grande frequência com que ocorrem em sala de aula e pela sua forte capacidade de interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas programadas pelos professores, funcionando como fortes

perturbadores da relação pedagógica e impactando significativamente a socialização e a aprendizagem dos estudantes.

A família como causa da indisciplina

Certamente um dos discursos mais disseminados no campo educacional é aquele que busca associar o fenômeno da indisciplina à origem social e às formas de vida familiar dos estudantes.

Nesse sentido, tem sido frequente entre pesquisadores a defesa da tese segundo a qual um possível aumento dos comportamentos de indisciplina nas escolas, observado especialmente nas últimas décadas, estaria associado ao ingresso dos estudantes das camadas populares nessa instituição, possibilitado pela crescente democratização do acesso ao ensino na maior parte dos países ocidentais e às possíveis descontinuidades entre as formas de socialização praticadas pelas suas famílias e aquelas praticadas no ambiente escolar (TESTANIÈRE, 1967; BOURDIEU; PASSERON, 1975; DEBARBIEUX, 2001).

De um modo bastante similar, também os professores tenderiam a imputar primordialmente às famílias as causas dos comportamentos de indisciplina dos seus alunos (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; WAISELFISZ, 1988;). De um modo geral, as famílias são acusadas de serem desestruturadas, de não imporem limites aos filhos, de não terem tempo para a educação das crianças e de não se preocuparem com a vida escolar delas.⁴ A situação se torna particularmente alarmante quando as famílias em questão são de origem popular. Como lembra Mello (2005), haveria no Brasil, por exemplo, certa tendência a se perceber as famílias dos meios populares como incompetentes para a realização do trabalho educativo. Os pais seriam vistos como sendo desqualificados culturalmente e suas funções essenciais de socialização seriam “responsáveis pela geração de ‘personalidades deformadas’, ou seja, inaceitáveis, capazes de cometerem as maiores atrocidades” (MELLO, 2005, p. 52). O ponto central desse tipo de discurso é que os estudantes reproduziriam, na escola, o comportamento indisciplinado que desenvolvem e manifestam em suas casas no contato com seu grupo familiar.

Mas poderia de fato os comportamentos dos estudantes serem explicados, tendo em vista as suas condições e formas de vida familiar?

De fato, há algum tempo os estudos acadêmicos vêm evidenciando relações importantes entre as formas de vida familiar das crianças e dos jovens ao desenvolvimento de comportamentos antissociais, incluindo aí os comportamentos de indisciplina, violência, delinquência infanto-juvenil e de criminalidade. Como lembra Fonseca (2002, p.1), “a ideia de que diversos aspectos da família aparecem associados à delinquência e aos comportamentos antissociais em geral tem uma longa história e é facilmente aceito pela maioria das pessoas”. Dentre os aspectos analisados por diferentes pesquisas, ganham destaque fatores como as formas de supervisão das atividades dos filhos, os modos de exercício da autoridade parental, os vínculos familiares e a transmissão de valores considerados favoráveis ou prejudiciais ao convívio social.

Desse modo, é preciso reconhecer que as formas de vida familiar constituem elementos importantes para se compreender os comportamentos de indisciplina nas escolas. Isso significa que, numa perspectiva sociológica, não se pode acreditar que os sujeitos sejam naturalmente ‘disciplinados’ ou ‘indisciplinados’, uma vez que as suas ações constituem sempre o resultado de experiências socializadoras presentes ou passadas (LAHIRE, 1997). Como lembram Le Blanc e Janosz (2002), apesar das rápidas e significativas mudanças sociais por que passaram as sociedades e as famílias no mundo ocidental, as famílias continuam correspondendo às necessidades fundamentais dos indivíduos, permanecendo como principal agente de sua socialização, especialmente nos primeiros anos de vida. Desse modo, conforme argumenta Lahire (1997), será especialmente na inter-relação com os membros do grupo familiar que a criança irá construir certo controle de si, certa disposição para a vida regrada, uma sensibilidade à ordem verbal e o sentimento de que alguns limites não devem ser ultrapassados, exigências que lhes são feitas quotidianamente pela escola.

Contudo, isso não significa que a explicação do fenômeno da indisciplina possa ser reduzida à origem social ou às formas de vida familiar dos estudantes. Isso seria simplificar demasiadamente a questão, ignorando a enorme complexidade do fenômeno e a constelação de fatores que se encontram a ele associados.

Nesse sentido, faz-se necessário tratar o fenômeno com a complexidade que algumas pesquisas acadêmicas têm atribuído a ele. Em primeiro lugar, é preciso admitir, conforme alerta Lahire (1997), que jamais existirá por parte da criança ou do jovem uma reprodução direta

e automática das formas de agir de sua família, uma vez que eles sempre desenvolverão sua própria modalidade de comportamento em função das configurações mais amplas das relações de interdependência que vivenciam. Como sabemos, a socialização não é realizada somente pela família, mas também pelo rádio, pela televisão, pela internet, pela igreja e pela imensa influência exercida pelos seus pares. Como argumenta Lahire (2002, p.18), “os indivíduos só podem ter disposições sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera de atividade a outra ou de uma prática a outra se – e somente se – suas experiências sociais foram sempre governadas pelos mesmos princípios.” Desse modo, embora possamos constatar que existam universos familiares bastante coerentes em suas ações socializadoras, onde os comportamentos dos adultos sejam coerentes entre si, onde os princípios socializadores não se anulam uns aos outros, permitindo que a ação atinja seus efeitos sobre os filhos de forma regular, sistemática e durável, esse modelo, todavia, tende a não perdurar no mundo atual. Ademais, é preciso sempre levar em consideração que os sujeitos concretos poderão conferir sentidos bastante próprios e diferenciados para as experiências que vivenciam no âmbito social e familiar. Em segundo lugar, embora as formas de vida familiar e social dos alunos constituam uma dimensão importante para a análise da indisciplina, elas jamais constituirão por si só, e sozinhas, os únicos fatores explicativos do fenômeno. É preciso, portanto, considerá-las em suas articulações com processos especificamente escolares. Como advertem Millet e Thin (2005), a existência de tensões entre as disposições requeridas pela instituição escolar e aquelas efetivamente construídas pelos sujeitos no seio de suas famílias, constitui apenas uma das condições sobre as quais podem emergir certos comportamentos de ruptura com as regras escolares ou de ruptura de um laço escolar conforme as exigências escolares. Pode-se dizer, direcionando a análise especificamente para os comportamentos de indisciplina, que ao se reduzir a explicação do fenômeno ao campo familiar, corre-se o risco de se menosprezar o peso dos fatores mais contextuais que influenciam esse fenômeno: pedagógicos, relacionais, institucionais. Portanto, é possível afirmar que os comportamentos das crianças e dos jovens nas escolas encontram as suas origens no cruzamento de diversos fatores sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência.

Punição e indisciplina

Outro discurso frequente no meio educacional é aquele que procura associar a construção de um bom clima disciplinar à utilização de mecanismos disciplinares mais rigorosos, valendo-se de sanções, castigos e punições aos estudantes. De fato, persiste no imaginário dos professores, pais e alunos a ideia de que a prevenção da indisciplina passaria prioritariamente pela aplicação de castigos que possam 'convencer' os estudantes a não se envolverem em comportamentos que perturbem o ambiente escolar e a relação pedagógica.

Por isso, uma das principais queixas atuais dos docentes tem sido uma alegada impossibilidade de as escolas recorrerem a instrumentos punitivos ou de responsabilização mais rigorosos dos estudantes em virtude dos comportamentos de indisciplina que eles manifestam. Por isso buscam frequentemente explicar os problemas de indisciplina que afetam as escolas com base na ideia de um crescente enfraquecimento do rigor na aplicação nas regras escolares e argumentam que o 'reestabelecimento' de um ambiente de aprendizagem mais ordeiro demandaria a aplicação mais efetiva de sanções ou punições aos estudantes.

Mas que papel as punições ou castigos efetivamente desempenham na construção da disciplina em sala de aula?

A resposta a essa questão não é fácil. Contudo, alguns trabalhos oferecem evidências importantes no sentido de que o rigor na aplicação das regras nas escolas, por meio do uso de castigos e punições, não apresentaria o efeito imaginado pelos professores, pais e alunos. Ao contrário, uma disciplina rigorosa pode muitas vezes caminhar em sentido inverso à construção de condutas favoráveis às regras escolares ou de uma atitude de maior envolvimento com a aprendizagem.

Começemos por um autor, nesse aspecto, pouco suspeito: Émile Durkheim. Considerado um dos grandes defensores da disciplina escolar como recurso de socialização das crianças e jovens, argumenta o autor em relação às sanções e castigos escolares.

Seja como for, a tal propósito, verificamos que o respeito pela disciplina não tem a sua origem no receio das sanções que reprimem as violações da regra. Na realidade, quem tiver experiência da vida escolar, sabe bem que uma classe bem disciplinada é uma classe onde a punição não é frequente.

Punições e indisciplina caminham geralmente a par. Logo (...) as sanções não desempenham no funcionamento da disciplina – tanto na escola como na vida – o papel preponderante que certos teóricos lhe têm por vezes atribuído. (DURKHEIM, 1984, p. 263).

Não constitui propósito deste texto apresentar as teorizações de Durkheim acerca das regras morais ou do papel da disciplina escolar na formação moral da criança. Limitamo-nos a enfatizar que, para o autor, se, por um lado, as regras se apresentam aos sujeitos como sendo algo que os constrange do exterior, por outro lado, elas se mostram como algo bom, desejado, superior e sagrado, e que, por isso, devem ser obedecidas⁵. A essa ascendência das regras sobre as consciências individuais o autor denominou ‘autoridade’. É essa autoridade das regras que faria com que os indivíduos não se vejam apenas obrigados a obedecê-las, mas que queiram e aceitem obedecê-las por considerá-las boas e legítimas. Daí que, para ele, a punição terá um papel pouco significativo na formação do espírito de disciplina. Obviamente, o autor reconhece que se toda regra pressupõe algum tipo de possibilidade de sanção àqueles que as violam é porque existe, inevitavelmente, entre regra e sanção algum tipo de relação. Essa relação, porém, não reside num poder da sanção em conferir à disciplina uma autoridade. Antes, a sanção teria o efeito de não permitir que essa disciplina perca sua autoridade. A função da penalidade escolar seria a de restituir o caráter ‘sagrado’ da regra e não propriamente o de constranger aquele que a tenha violado. Para Durkheim, o verdadeiro dano causado pela violação da regra seria o abalo que ela provocaria na fé da criança na autoridade da regra escolar. A penalidade é vista pelo autor como uma forma de reprová-la a violação da regra, restituindo assim o seu prestígio ao demonstrar à criança, e não só à infratora, que a regra não perdeu a sua autoridade pelo fato de ter sido violada. Como diz o autor, “dado que punir significa reprovar, a melhor punição é aquela que mais expressivamente traduzir, e com menos custos, a reprovação que a constitui” (DURKHEIM, 1984, p. 286). Eis um dos motivos pelos quais o autor critica arduamente os castigos corporais: os mesmos, além de ferirem a integridade do sujeito, estariam, ainda, em descompasso com as funções da penalidade escolar e com o espírito racional e democrático das sociedades modernas. Ademais, Durkheim irá alertar para o fato de que a própria aplicação do castigo faz com que ele perca parte da sua força. Argumenta o autor que a eficácia do castigo não reside na dor que ele causa, mas na vergonha moral que ele implica. Assim, certo sentimento de pudor moral e de vergonha serviria como

elementos que nos protegem de possíveis faltas, mas que tende a enfraquecer a sua força à medida que perde a sua 'pureza inicial'. Desse modo, embora pareça paradoxal, uma característica importante dos castigos e das punições é que eles tenderiam a perder a sua força e eficácia a medida que são aplicados.

Acompanhando as análises empreendidas por Durkheim, algumas investigações de caráter empírico realizadas por pesquisadores em várias partes do mundo, também questionam a eficácia da importância conferida aos castigos e punições na melhoria do clima escolar e da qualidade da educação.

Um bom exemplo é o caso dos Estados Unidos. Como examinam Jacobsen, Pace e Ramirez (2017), por exemplo, a crescente preocupação com o controle da criminalidade durante as últimas décadas do século XX nesse país teve, como resultado, não apenas a implementação de políticas punitivas mais rigorosas no âmbito da justiça criminal, mas também a implementação generalizada de uma disciplina mais rigorosa nas escolas.

Assim, afirmam os autores, que políticas que inicialmente previam sanções mais severas a casos graves de violência, teriam passado a ser aplicadas às transgressões menos graves e corriqueiras no ambiente escolar. Os autores citam o caso de Ohio que, a partir de 1998, obrigou as escolas a adotar políticas de tolerância zero para comportamento disruptivo ou inapropriado, incluindo excesso de ausência à escola. Outro exemplo é Connecticut, onde os levantamentos apontaram que sete em cada dez suspensões ou expulsões no ano letivo de 2006-2007 se deveram a problemas de comportamento considerados não violentos. Como resultado, afirmam os autores, as suspensões e expulsões tornaram-se uma experiência comum entre os estudantes americanos.

Mas quais seriam as consequências desse maior rigor na aplicação das regras? Quais seriam os seus resultados?

Um aspecto importante a ser destacado, segundo os autores, é que a aplicação de sanções como as suspensões e expulsões são fortemente marcadas por desigualdades de origem social, de gênero e racial. Desse modo, as estimativas nacionais sugeririam, por exemplo, que, na décima série, mais da metade dos negros e mais de 40% das meninas negras foram suspensas ou expulsas pelo menos uma vez, em comparação com cerca de 30% dos rapazes brancos e menos de 20% das meninas brancas. Esses dados sugerem que as sanções escolares podem

apresentar fortes efeitos 'inesperados' sobre as desigualdades escolares na medida em que atingem preferencialmente os estudantes pertencentes a determinados grupos sociais. Trata-se de efeitos que devem ser melhor compreendidos e que não podem ser jamais negligenciados.

Outro aspecto relevante diz respeito ao retorno educativo desse tipo de política em relação aos objetivos por elas visados. Como lembram Jacobsen, Pace e Ramirez (2017), tais políticas teriam basicamente dois objetivos: (1) melhorar o ambiente de aprendizagem da escola, reetirando o aluno mal comportado e (2) melhorar o comportamento do aluno mal comportado. No entanto, os autores salientam que um número significativo de estudos sinalizam que as sanções acabam cumprindo efeitos contrários a esses objetivos. Assim, algumas pesquisas identificaram taxas elevadas de suspensão associadas ao menor desempenho e engajamento dos estudantes; outras identificaram que os estudantes suspensos ou expulsos tenderiam mais tarde a se envolver em episódios de delinquência e até mesmo em problemas com a justiça criminal (JACOBSEN; PACE; RAMIREZ, 2017). Os próprios autores identificaram que a suspensão ou expulsão estaria associada ao aumento do comportamento agressivo das crianças na escola primária (JACOBSEN; PACE; RAMIREZ, 2017). Vale considerar que a suspensão e a expulsão costumam ser eventos estressantes que interrompem a rotina normal da criança e podem fazer com que elas tenham problemas de desempenho na escola (JACOBSEN; PACE; RAMIREZ, 2017).

Essa associação entre punição na escola e o desenvolvimento futuro de comportamentos antissociais mais graves, já havia sido identificada por diversos estudos interacionistas que se dedicaram a analisar o fenômeno da etiquetagem. Como enfatiza Amado (2001), ao fazer um balanço desses estudos, se o aluno é etiquetado como perturbador ou indisciplinado passaria, por isso, a ser alvo na escola de uma maior vigilância, de uma maior severidade e, muitas vezes, lhe seriam negadas prerrogativas que são usualmente concedidas aos alunos ditos 'normais'. A etiqueta traria, portanto, consequências desagradáveis àqueles alunos que são rotulados pela escola ou pelo professor, imprimindo uma marca negativa em suas personalidades. Como lembra Afonso (1991), a partir da elaboração desse tipo de análise, muitas pesquisas passaram a demonstrar que as expectativas negativas dos professores em relação a alguns alunos e as sanções

estigmatizantes a eles conferidas seriam mesmo responsáveis por colocar os jovens no caminho da marginalidade.

Em seu conjunto, esses estudos alertam para o fato de que políticas ou ações educativas centradas no excessivo controle disciplinar e punição dos estudantes poderão ter como efeito justamente o agravamento dos comportamentos que elas visam combater, além de intensificar os processos de segregação e desigualdade que envolvem a educação dos grupos tradicionalmente excluídos da do processo educativo e da sociedade.

O professor como responsável pela indisciplina

Finalmente, não menos relevante, é o discurso que tende a associar a indisciplina quase de forma determinista ao professor. Nessa ótica, o clima disciplinar presente nas salas de aula seria resultado direto da incapacidade do professor de exercer a sua autoridade diante dos alunos, conduzir as atividades pedagógicas e fazer a gestão da classe.

Conforme procuramos enfatizar, os comportamentos dos alunos na sala de aula encontram suas origens no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência. Assim, mais do que um fator isolado, é a reunião de condições específicas – sociais, institucionais, familiares, pedagógicas, objetivas e subjetivas -, ou seja, escolares e extraescolares, que ajudam a explicar a conduta dos estudantes em relação às regras escolares.

Desse modo, o ponto crucial desse tipo de discurso incide em não se atentar para a complexidade do fenômeno analisado e não propriamente em associá-lo às práticas dos professores. Na verdade, se não faltam na literatura pesquisas que associam o fenômeno da indisciplina a fatores extraescolares como a origem social, as formas de vida familiar, as mudanças nas formas contemporâneas de sociabilidade juvenil ou à própria crise no modelo escolar e de sua função socializadora, o mesmo ocorre em relação aos fatores propriamente escolares do fenômeno. São muitas as evidências de que a construção de um bom clima disciplinar em sala de aula está fortemente associada às práticas desenvolvidas pelas escolas e, em especial, às práticas desenvolvidas pelos professores.

Seria impossível apresentar ou mesmo resumir aqui os resultados desses estudos. Esforços nesse sentido foram empreendidos, por exemplo, por Amado (2001) e Estrela (1992) e constituem uma referência importante. Nos limitaremos a concluir que, na esteira dos trabalhos clássicos desenvolvidos por Kounin (1977) na perspectiva do *classroom management*, passando pelos estudos interacionistas que se dedicaram a compreender o fenômeno da indisciplina a partir das interpretações e sentidos conferidos por alunos e professores às situações de sala de aula, e chegando, mais recentemente, a uma série de investigações desenvolvidas sob perspectivas disciplinares, teóricas e metodológicas, diferentes (ESTRELA 1986, 1992; AMADO, 1998, 2001; SANTO, 2002); as pesquisas têm sido recorrentes em indicar que as práticas dos professores poderão ser mais ou menos favoráveis à ocorrência de comportamentos de indisciplina na sala aula.

Os resultados desses estudos indicam que existiria uma eficácia do professor também na esfera disciplinar, na medida em que os resultados que eles alcançam nesse campo não são similares. Tal eficácia estaria diretamente relacionada ao modo como alguns docentes buscam desenvolver uma série de práticas que favoreceriam a construção de um bom clima disciplinar, mediante o maior engajamento dos estudantes nas atividades e a prevenção ou redução dos comportamentos de indisciplina.

Diferentes aspectos das práticas docentes vêm sendo abordados por essas pesquisas: curriculares, pedagógicos, relacionais, formas de exercício da autoridade, crenças do professor em relação à educação, etc. Por seu caráter de pioneirismo, vale a pena destacar os trabalhos desenvolvidos por Kounin que, a partir da análise dos registros em vídeo das aulas de várias classes do ensino primário, conseguiu estabelecer correlações entre a disciplina ou indisciplina dos alunos e as técnicas de organização (*management*) utilizadas pelos professores. Dentre as técnicas que apresentaram correlações elevadas com a disciplina destacam-se as seguintes⁶:

- ***Withitness***: diz respeito à capacidade do professor em comunicar aos alunos que sabe o que se passa na sala de aula, por exemplo, mesmo quando está de costas.
- ***Overlappingness***: indica que o professor consegue observar e atender a mais de uma situação ao mesmo tempo.
- ***Smoothies and momentum***: trata-se da capacidade do professor em manter o ritmo da aula, evitando sobressaltos entre as suas diferentes fases.

- *Maintaining group focus*: significa que professor consegue manter o grupo concentrado na realização das tarefas. Para isso, utiliza procedimentos variados como fazer perguntas inesperadas, dar sinais de alerta e responsabilizar os alunos pela execução de suas tarefas.

Como lembra Estrela (1992), em que pesem as críticas realizadas aos trabalhos desse autor, investigações posteriores confirmaram, com pequenas exceções, as conclusões a que ele chegou, o que reforça a ideia de que a disciplina necessária à realização do trabalho pedagógico é em grande parte função da organização e das práticas de gestão criadas pelo professor em sala de aula.

Considerações finais

Neste trabalho analisamos a relação entre clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação de professores. Como procuramos demonstrar, o clima disciplinar vem se constituindo como um dos fatores que mais fortemente impactam o ambiente de aprendizagem nas escolas brasileiras, perturbando a relação pedagógica e afetando o aprendizado dos estudantes. Por isso, reafirmamos a necessidade de que as temáticas da disciplina e da indisciplina sejam incorporadas às ações de formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Acreditamos que a abordagem sistemática e aprofundada desses temas e questões referentes à atuação disciplinar das escolas e dos professores em programas de formação inicial e continuada possa permitir aos docentes a construção de um amplo repertório de conhecimentos sobre os quais possam apoiar as suas práticas profissionais.

Contudo, enfatizamos que a abordagem desses temas em programas de formação deve buscar se afastar de uma perspectiva meramente aplicacionista dos saberes científicos adquiridos durante a formação, uma vez que a profissão docente pressupõe, ao mesmo tempo, a construção e a mobilização de diferentes conhecimentos. Daí que a abordagem desses temas deva ser realizada no âmbito de uma formação que conceba os professores como profissionais reflexivos, capazes de construir saberes a partir de suas próprias práticas e no confronto com os desafios e as condições impostas por seu trabalho. Como nos lembra Gauthier (1998), é preciso pensar o professor como um profissional que

[...] munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p.331).

Se, como enfatizam Almeida e Biajone (2007, p. 292), parece consenso que a formação inicial deve possibilitar aos professores “um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas”, será preciso que o estudo das temáticas da disciplina e indisciplina sejam, sempre que possível, incorporados às vivências profissionais dos professores ou análise de práticas reais de salas de aula, de modo a habituá-los à surpresa, à incerteza e à complexidade que marcam ou irão marcar a suas práticas profissionais. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Por fim, as análises aqui realizadas parecem conduzir-nos a pensar que os professores possuem um papel fundamental na construção de melhores ambientes de aprendizagem, na melhoria do clima disciplinar e na democratização das oportunidades de aprendizagem. Assim, para que os estudantes possam de fato obter sucesso na aprendizagem dos conhecimentos escolares, serão necessários bons professores com formação pedagógica adequada que lhes garanta competências de gestão da sala de aula e sejam comprometidos com o trabalho que realizam com o desenvolvimento dos estudantes. Para isso os professores precisarão ser apoiados pelas famílias, pelas direções de escolas, pelos órgãos de gestão e pelas universidades, uma vez que a responsabilização desses profissionais pelos resultados acadêmicos dos estudantes precisa ter como contrapartida um esforço real e efetivo do conjunto da sociedade, no sentido de garantir as condições necessárias para que possamos alcançar melhores patamares de qualidade em nossa educação.

Referências

ABRANOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.

ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; CASTRO, M. G. *Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos*. FLACSO e MEC, 2013.

AFONSO, A. J. Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. Vol. 4, n. ° 1, p. 119-128, 1991.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

AMADO, J. *Interação pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas*. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

AMADO, J. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa, 2001.

AMADO, J. *Uma abordagem da violência escolar*. In: 1º Simpósio Internacional "Justicia Y Violência Juvenil: Claves para la Intervención". Córdoba, N° 1, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975 (tradução de Reynaldo Bairão).

BRASIL, Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS): Relatório Nacional*. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA 2000: Relatório nacional. Brasília, 2001. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf> Acesso: 18 de maio de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.38, dez. 2003.

CALDEIRA, S. N.; REGO, I. E. Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 1998, 11(2), p. 83-107.

DURKHEIM, E. *Sociologia Educação e Moral*. Portugal: Rés Editora, 1984.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

- DELAMONT, S. *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- ESTRELA, M. T. *Une étude sur l'indiscipline em classe*. Lisboa: INIC, 1986.
- ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).
- FONSECA, A. C. *Comportamento Antissocial e Família*. Coimbra: Almedina, 2002.
- FREMPONG, G.; MENSAH, J. (2012). Access to Postsecondary Education: Can Schools Compensate for Socioeconomic Disadvantage? *Higher Education*, 63(1), 19–32.
- FURLAN, A.; REYS, B. F. T. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de México. In: UNESCO. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- JACOBSEN, C. W.; PACE, T. G.; RAMIREZ, G. N. *Punishment and inequality at an early age: exclusionary discipline in elementary school*. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, 2017. Disponível em: <<http://crcw.princeton.edu/workingpapers/WP16-04-FF.pdf>>
- KOUNIM, J. *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing, 1977.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (Tradução de Jaime A. Clasen).
- LE BLANC, M.; JANOSZ, M. Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. IN A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento Anti-Social e Família: Uma Abordagem Científica* (pp. 37-92). Coimbra: Almedina, 2002.
- MELLO, S. L. de. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005
- MILLET, M.; THIN, D. *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaire de France, 2005.
- MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. *Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais*. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *BRAZIL: Country Note – Results from PISA 2012*. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf. Acesso em 02 de março de 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Pisa em foco*, Número 32, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2014/pisa_em_foco_n32.pdf. Acesso em 02 de março de 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Pisa em foco*, Número 04, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n4.pdf. Acesso em 02 de março de 2017.

PRAIRAT, E. *Questions de discipline à l'école e tailleurs*. 2^o éditions. Ramonville Saint-Agne: érés, 2003.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SANTO, J. A. R. *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina em sala de aula*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

SILVA, L. C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-730, jul. /set. 2014.

SILVA, L. C.; NOGUEIRA, M. A. *Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária*. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-62.

SORTKÆR, B.; REIMER, D. *Disciplinary Climate and Student Achievement: Evidence from Schools and Classrooms*. Denmark: Working paper Danish School of Education, Aarhus University, 2016.

TESTANIÉRE, J. *Chahut Traditionnel e Chahut Anomique dans L'enseignement du Second Degré*. *Revue Française de sociologia*, vol. VIII, n. spécial, 1967.

THIN, Daniel. *Quartiers Populaires: L'école e les familles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

WAISELFISZ, J. J. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998.

NOTAS:

¹ Caldeira e Rego (1998) apontam que vários estudos têm evidenciado que a indisciplina tende a ser alvo de preocupação dos professores durante todo o seu percurso profissional.

² A obra "Vigiar e Punir" de Michael Foucault contribui significativamente para denunciar essa disciplina escolar austera e, por isso, exerce grande influência no questionamento dos conceitos de disciplina e indisciplina.

³ Ação Pedagógica.

⁴ Tocamos aqui, por exemplo, no mito da demissão parental que tem sido tão bem combatido por autores como Lahire (1997) e Thin (1998).

⁵ Para Durkheim, na verdade, nunca agiríamos por puro dever ou por puro amor a um ideal. Na vida prática, tanto na escala dos indivíduos como na escala da sociedade veríamos constantemente um desses polos se sobrepor ao outro.

⁶ Grande parte dessas 'técnicas' são citadas por Bressoux (2003) como fazendo parte da prática de professores "eficazes", em artigo no qual autor analisa as principais conclusões a que têm chegado os estudos sobre o "efeito-escola" e o "efeito-professor".

Sobre o autor:

Doutor em Educação pela UFMG (2007), com Estágio Sanduíche na Universidade de Lisboa (Portugal). Professor Adjunto IV do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP.

Recebido em março de 2017

Aceito para publicação em abril de 2017