

A questão da indisciplina sob novos enfoques e sérias preocupações: uma revisão de literatura e proposta metodológica

GILSON XAVIER DE AZEVEDO

*Mestre em Ciências da Religião (CETHEL); graduado em Pedagogia (UVA-ACARAU).
Coordenador do curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis. e-mail: gilsoneduc@yahoo.com.br*

JANICE APARECIDA AZEVEDO FERNANDES

*Especialista em Psicopedagogia (UEG); licenciada em Letras (UEG);
docente concursada P4 do Estado de Goiás. e-mail: janiceeduc@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo aborda discussões variadas sobre a questão da indisciplina escolar, e considera as muitas causas possíveis da mesma, tratando-a, ora como um problema, ora como uma ameaça ao futuro da educação formal. A metodologia adotada é a de um estudo exploratório de revisão de literatura. O estudo se justifica pelo grande número de discussões já produzidas sobre o tema, de modo que proponho a organizar tais raciocínios sem, no entanto, apresentar novas soluções, senão, perspectivas da questão da indisciplina no contexto escolar. Para tanto, foram utilizados autores como Aquino (1998), Fontes (2004), Garcia (1999) e Tiba (1996). As considerações finais trazem o posicionamento qualitativo baseado nas proposições e autores discutidos.

Palavras-chave: educação; escola; sala de aula; indisciplina; violência.

Abstract: This article approaches various discussions on the issue of school discipline, and considers the many possible causes for it, treating it either as a problem, or as a threat to the future of education. The methodology is an exploratory study of literature review. The study is justified by the large number of discussions that have been already produced on the subject, so I propose to organize such reasoning without, however, present new solutions, but perspectives of the issue of indiscipline in the school context. For this purpose, authors were used such as Aquino (1998), Fontes (2004), Garcia (1999) and Tiba (1996). The final considerations bring the positioning based on the qualitative propositions and the authors discussed.

Keywords: education; school; classroom; indiscipline; violence.

Introdução

A questão da indisciplina sempre permeou o contexto urbano e escolar, seja em seu entorno, seja no centro. O fato de que a escola e a sociedade de um modo bastante geral lidem, mesmo em tempos neoliberais, com questões de comportamento ligadas às dimensões ética e moral, ainda não existem soluções aparentes para as manifestações humanas reconhecidas como indisciplina.

Diante do exposto, o que se pretende aqui é focar a indisciplina dentro de parâmetros bibliográficos já produzidos sobre o tema e mencionar, inicialmente, que a

ideia de indisciplina seria um desvio de comportamento, enquanto um conceito localizado historicamente; e para entendê-lo é necessário retomar os demais contextos ligados ao âmbito escolar, tais como recursos didáticos por vezes ultrapassados ou maçantes, e o excesso de regras, e neles tecer percepções sobre o tema.

Na educação espartana, voltada para a guerra e a força bélica, desde muito cedo as crianças eram levadas para redutos de treinamento, nos quais eram iniciadas na arte da guerra, o que incluía, muitas vezes, serem forçadas inclusive a roubar, como sinal de astúcia, sem serem pegas em flagrante ou mesmo condenadas. Em tal reduto, é interessante pensar que a indisciplina era uma forma de obediência aos anciãos, os quais as estimulavam a ser violentas e desapegadas às regras formais do combate espartano.

No contexto da Igreja medieval, propostas como a pobreza, a obediência e a castidade funcionavam como um sistema de ascese, no qual a elevação da alma, na busca de uma perfeição pessoal que em muito se resumia no desapego de desejos, bens e do próprio corpo, fazia com que a indisciplina, sobretudo em mosteiros e feudos, grosso modo, fosse uma iniciativa pessoal e não uma máxima coletiva.

Depois, todo o contexto da reforma protestante trouxe ao velho mundo uma concepção nova de obediência e indisciplina que, na linha de investigação deste artigo, perdura até nossos dias. A discordância do que era tido como verdade religiosa, até o século XV, caiu por completo graças a uma série de motivações políticas que possibilitaram uma divisão, mas talvez não uma democratização do poder, na ótica do período. Daí por diante, a Revolução Industrial abre uma nova forma de obediência, que seria a fabril, e mais tarde, a de produção. O positivismo possibilita novos horizontes econômicos e científicos e, com esses, novas formas de desobediência ao poder religioso, culminando com o evento que ficou conhecido como a Inquisição europeia.

O leitor agora começa então a desvelar que a questão da indisciplina, do ponto de vista histórico, gira em torno do que se convencionou aqui chamar de poder. Nesse sentido, Valentina Luzia (2007, s.n.) afirma que

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.

Diante de tais considerações, se delinea agora os postulados de investigação desta pesquisa, que tem como foco perceber as formas de se conceituar a indisciplina no contexto escolar para, em seguida, discorrer sobre a participação de pais, professores e alunos ou filhos, face a tal problema; depois, a questão da origem da indisciplina será abordada para então se entrever a proposta metodológica exposta no título desta pesquisa.

1. As dimensões conceituais de indisciplina

A reportagem trazida pela revista *Nova Escola*, em outubro de 2009 (ed. 226, s/n.), aponta que a indisciplina seria caracterizada, ou deveria ser, como uma transgressão de dois tipos de regra, sendo elas as morais, amplamente discutidas no Brasil

pelo pesquisador Ives de La Taille; e as regras ditas convencionais, ou que são definidas por um grupo com objetivos específicos.

Dentro do que se entende por regras morais, pode-se apontar aqui para um conceito de indisciplina como uma forma de desobediência transcendente, pois o fato de desobedecer supõe que a regra tenha um cunho divino ou transcendente, ou que a autoridade que instituiu a regra ou será desrespeitada, o que caracterizaria a ofensa moral, ou será afetada de algum modo que exigirá reparação. Segundo La Taille (1994, p. 9),

crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, a sociedade como um todo.

Dentro do exposto, entende-se indisciplina no contexto convencional não como uma regra a ser imposta, mas proposta e/ou construída dentro de um contexto específico que exigirá adesão e não necessariamente uma obediência, já que se entende aqui, como hipótese, que a discussão dos agravantes da relação poder-obediência-indisciplina seria uma consequência de imposturas de ordens diversas, causas que serão mais bem discutidas.

Para Macedo (p. 192), “as regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se a interpretarmos como simples e puros combinados encontramos certo ‘democratismo’ que confunde tanto as crianças quanto os adultos”.

A questão das regras deve então ganhar espaço nas reuniões dos conselhos escolares de modo a tratar possíveis problemas, a partir de suas causas, para só então se propor intervenções mais severas. Nesse ditame, há que se pensar a indisciplina, conforme Trerivisol (s.n.), como indisciplina do aluno, do professor, da família, da escola e só assim caracterizá-la como ou descumprimento de regras pura e simplesmente. Macedo (p. 192) ainda recorda que é preciso que as regras sejam negociáveis, para não se caracterizar o autoritarismo.

Ainda sobre a dimensão conceitual, a revista *Nova Escola* (out. 09, ed. 226, s/n.) afirma que a indisciplina é uma tendência natural de todo o ser humano, e está inscrita no seu código genético. O Estado, a educação e a cultura, atuam como freios de tais impulsos antissociais. Estamos perante uma velha teoria que serviu a Thomas Hobbes para fundamentar a necessidade de um Estado forte, capaz de manter em ordem os “homens-lobo”. Segundo Libâneo (2001, p. 60),

crianças excessivamente inquietas, agitadas, com tendências à agressividade, se destacam no grupo pela dificuldade de aceitar e cumprir as normas, às vezes, não conseguindo produzir o esperado para sua idade. Estas crianças representam um desafio para suas famílias e escola, cabendo a estes estabelecer os métodos de orientação mais condizentes a cada situação e estabelecer os níveis de regimes necessários para obtenção da disciplina.

É preciso apenas lembrar que a autoridade não emerge apenas do docente, mas

entender que “[...] a autoridade pressupõe uma relação hierárquica, onde o primeiro tem como função dar ordens que se referem ao ‘bom’ andamento do processo de ensino-aprendizagem, e o segundo as segue, desde que elas sejam justas e se mostrem eficazes” (DE LA TAILLE, *apud* AQUINO, 1999, p. 14).

A esse respeito, segundo Furter (1979, p. 172), “longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranquiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica”.

É preciso deixar claro para todo o sistema gestor da escola que o respeito à autoridade tem relação direta com os objetivos desse conjunto:

[...] todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida (DAVIS E LUNA, 1991, p. 68).

Portanto, a autoridade do professor é e deve ser vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar o indivíduo, ajudar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente.

A noção de indisciplina, como foi exposto, sempre nos remete às regras e à noção de obediência; entram nesse bojo, uma série de outras características dentro da fenomenologia escolar que, uma vez não observadas, podem evoluir para possíveis causas do problema.

2. Possíveis causas dos processos de indisciplina

Quando revistas e artigos tratam a questão da indisciplina sob o ponto de vista das causas, apontam atitudes como agentes causais da mesma, mas pelo que se vem observando por meio dos fatos vinculados na mídia relacionando indisciplina com *bullying* e violência, nota-se que a questão desse fenômeno educacional pressupõe que atitudes do que anteriormente se chamou de desobediência também podem ser ditas como atitude de consequência da série de fenômenos que envolvem o problema. Carlos Fontes, no site Educar (s.n.), aponta ou responsabiliza onze seguimentos: família; alunos; grupos e turmas; Ministério da Educação; escola; programas; regulamentos disciplinares; professores; sociedade; grupos sociais problemáticos e ideologias.

Maria Trevisol (s.n.) afirma que “a indisciplina escolar não apresenta uma causa única”. Para ela, “complexidade é parte do perfil da indisciplina, embora seu conceito seja, ainda, um trabalho não totalmente compreendido”.

Se por um lado não existem receitas mágicas quando se pensa em soluções para o problema, por outro, o fato de este ser sistêmico implica necessariamente um conjunto de dessincronias entre os onze seguimentos ora apontados; desse modo, ao se analisar as causas da indisciplina, deve-se levar em conta o que Joe Garcia já em 1999 chamava de eventos de indisciplina, diferenciando-os de causas: “As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capaci-

dade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina” (p. 3). Para Tiba (1996, p. 99),

a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina, é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos.

Dentro do exposto, o discurso iniciado aponta para causas fenomenológicas e não situacionais; todavia, embora não se conheça um estudo sobre o índice de indisciplina nas escolas, pode-se dizer, pelo menos retoricamente, que o conjunto de situações de *bullying*, violência, desrespeito, infração de regras e outras situações, sendo caracterizado pela escola como indisciplina, revela que o dito fenômeno é portanto um conjunto de ações e atitudes que, dentro do exposto, parte dos alunos. Deve-se então considerar a participação dos demais agentes em limitar, vigiar, punir, observar, encaminhar, intervir e resolver situações de modo a se evitar um efeito coletivo. Embora esta não seja aqui apontada como uma solução, entende-se que a participação dos agentes citados no processo de indisciplina, se não for direta, pode ser passiva e omissa por desconhecimento, incapacidade e ausência de autoridade ou constituída ou conquistada.

3. A tipologia da indisciplina

Falar da tipologia da indisciplina é por si só algo temerariamente incompleto; isso porque cada sala de aula, cada dia de aula em cada escola do país pode ter vivenciado uma situação única e por vezes desastrosa do problema. Desse modo, o que se pretende nesse tópico é discorrer sobre alguns dos tipos de indisciplina sob a ótica de Silva e Lopes (2010, p. 3).

Dentro do que foi destacado sobre a indisciplina na dimensão conceitual, evoca-se o tema aqui como sendo uma perturbação ao que, pedagógica e didaticamente, se espera por ordem natural de um processo escolar. O primeiro tipo de perturbação nesse caso seria a *pontualidade*, que pode vir tanto dos professores quanto de alunos, ou ainda de materiais didáticos e merenda escolar, mas evoca-se ainda a falta de pontualidade financeira por parte de órgãos públicos e gestores.

Outro tipo de perturbação seria o dos *conflitos* provocados por alunos, o que na visão de Silva e Lopes (2010, p. 4), “afetam as relações formais e informais entre os alunos, que podem atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes, atos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo etc”. Para as autoras, tais conflitos podem afetar ainda a relação professor-aluno, o que em geral coloca em pauta a autoridade e o estatuto do professor.

O terceiro tipo de perturbação é o *vandalismo* contra a instituição escolar, que constitui em geral mais um ato contra o que a instituição representa para o infrator do que necessariamente um ato puramente destrutivo.

Desde as formas passivas até as ativas, a indisciplina se diversifica e se multiplica ano após ano. É o que se vem observando nas matérias jornalísticas vinculadas na mídia. Dentro das causas passivas, pode-se elencar o sono, de origem orgânica, pelo uso de remédios controlados, por excesso de uso noturno de computador, por descontentamento, dentre outros; citam-se ainda a apatia do aluno ou do grupo, a ausência despropositada ou por viagens, o descaso paterno ou doença que exija acompanhamento. Também se pode elencar como indisciplina passiva não fazer as atividades propostas, bem como ver filmes ou ler textos solicitados.

Apontam-se ainda como formas passivas as trocas de horário (dado que nota-se uma efervescência de comportamento), bem como a entrada e atraso do aluno ou do professor na primeira aula, além de possíveis sintomas de ansiedade coletiva no último horário, que antecede a saída da escola.

Todavia, ganham destaque as formas ativas de indisciplina, elencando aqui o cochicho ou a conversa paralela, a troca de mensagens e de papezinhos que podem conter as mais variadas formas de informação, incluindo aqui o *bullying*; além de roupas extravagantes (em escolas onde o uniforme não é obrigatório), bem como roupas sensuais, e ainda os perfumes ou odores exagerados, e o exibicionismo por parte dos alunos.

Deve-se acrescentar à lista de formas ativas os comentários despropositados ou com intuito de desviar a atenção do professor e/ou do conteúdo. Somam-se a eles os comentários maliciosos, e ainda as perguntas fora de contexto. Acumulam-se ainda as agressões a colegas e professores, e as provocações a ambos, que podem ser de natureza sexual, racista e física.

Outra questão recorrente são os aparelhos eletrônicos como celulares, *ipeds* e *ifones*, além dos *tablets* que têm dificultado também o controle do comportamento em sala de aula. Nesse sentido, nota-se nas escolas estaduais a chegada de *netbooks* que serão usados pelos alunos em períodos letivos, o que pode significar um desafio a mais.

Ainda há que se destacar as faltas coletivas, emanadas de atividades mal elaboradas e executadas de forma sofrível, a falta de material didático ou a inabilidade para o uso deste, bem como a falta de experiência ou de domínio do conteúdo, do material ou de recurso tecnológico.

Como se vê, esta é apenas uma breve lista do que pode ser em potencial um agente causador da indisciplina em sala de aula. Passa-se agora às causas estruturantes da indisciplina, ligadas, sobretudo, aos grupos de interesse e não aos agentes causais, como se analisou aqui.

4. Causas estruturantes da indisciplina

Entende-se por causas estruturantes como foi dito, os grupos que interferem direta ou indiretamente nos processos de ebulição da indisciplina escolar. Nesse contexto, segundo o estudo *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*, feito em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), que ouviu 8.700 professores, 92,5% dos entrevistados afirmam que a questão da indisciplina em sala de aula está ligada a aspectos de estrutura familiar; a estrutura organizacional da escola vem em segundo lugar, a mídia em terceiro, e a influência de amigos em quarto.

Segundo o posicionamento de Silva e Lopes (2010, p. 7),

as causas familiares da indisciplina estão à cabeça. É aí que os alunos adquirem os modelos de comportamento que exteriorizam nas aulas. Em tempos, a pobreza, a violência doméstica e o alcoolismo foram apontados como as principais causas que minavam o ambiente familiar. Hoje aponta-se o dedo também à desagregação dos casais, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos, etc. Quase sempre os alunos com maiores problemas de indisciplina provêm de famílias onde estes existem.

Há que somar a isso ainda o fato de que, segundo o estudo da OEI (2008, p. 25), para 91,2% dos educadores, a família delega cada vez mais suas responsabilidades educativas, sendo que para 80% dos educadores de todas as séries, os pais prestam atenção suficiente às atividades escolares dos filhos.

De outro modo, Silva e Lopes (2010, p. 7) entendem que

impotentes para lidarem com a violência dos próprios filhos, muitos pais apontam o dedo aos professores que acusam de não os saberem "domesticar". Frequentemente estimulam e legitimam a sua indisciplina nas escolas. Alguns vão mais longe e agredem professores e funcionários.

Em relação ao segundo grupo, os alunos, até bem pouco tempo se acreditava que eram os únicos a promover ações de indisciplina no meio escolar e em seu entorno, mas hoje a indisciplina neste grupo surge justamente por mau posicionamento dos pais, do Estado e da própria escola, conforme aponta Fontes (2004):

É preciso dizer que muitas vezes as razões de fundo não são do foro da educação. Em muitos casos trata-se de questões que deveriam ser tratadas no âmbito da saúde mental infantil e adolescente, da proteção social ou até do foro jurídico. O grande problema é que muitas vezes as escolas não conseguem fazer esta triagem. Tentam resolver problemas para os quais não estão preparadas ou nem sequer são da sua competência.

Desse modo, Silva e Lopes (2010) discutem ou endossam a ideia de que o grupo dos alunos sofreria efeitos de uma educação de má qualidade, em que a minoria dos que são obrigados a frequentar a escola se diz satisfeita, restando ainda os conformados, os revoltados e os agressivos em relação ao processo. Para Fontes (2004),

não é fácil explicar as razões que levam uns a assumirem-se como "conformistas" e outros como "revoltados". A "falta de afeto" ou a "vontade de poder" são, por exemplo, duas destas motivações. Há quem aponte também as tendências próprias de cada idade que transforma uns em "revoltados" e outros em "conformistas".

Dentro do exposto, não se pode concluir simplesmente que a culpa pela indisciplina, como em décadas passadas, seja atribuída apenas aos alunos, seja agindo sozinhos, seja em grupos ou turmas em que estão matriculados. Nesse caso, os grupos são por vezes "manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos. 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" (FONTES, 2004, s.d.).

De outra maneira, o Ministério da Educação faz parte dos seguimentos estruturantes da indisciplina, dada a “ineficácia do sistema e a generalização de práticas desviantes” (Ibidem). Basta analisar os resultados dos programas nacionais de avaliações bem abaixo dos de países desenvolvidos, além do processo de desvalorização do ganho salarial de professores, dentre outros fatores que evitam que a educação ocupe o primeiro lugar na agenda pública do país. Acrescenta-se como agravante o fator corrupção, que pode estar minando os recursos destinados à melhoria da educação.

O quinto grupo estruturante seria, na visão de Fontes (2004), a escola como instituição em relação a fatores como má organização, ingerências, falta de concursos, depredação dos prédios, ausência de recursos, docentes mal formados e inexistência de espaço adequado.

Outro fator complicado é a inadequação dos programas de disciplina à realidade do aluno, bem como a falta de contextualização das temáticas, além da inutilidade e inaplicabilidade dos temas propostos.

Talvez a não-unificação dos sistemas de ensino no país façam com que as linguagens que a escola pública pronuncia em comparação com o que os vestibulares públicos exigem sejam tão díspares.

Como sétimo elemento estruturante da formalização da indisciplina, Fontes (2004) indica que as regras acabam sufocando o aluno, que deve permanecer em torno de 4 horas sentado e voltado para o quadro negro. Para ele, as escolas estão longe de uma flexibilidade motivadora:

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 na mesma proporção direta da sua inaplicabilidade (Enem Resultados) (FONTES, 2004).

Em relação ao oitavo grupo (dos professores) deve-se pensar que o docente, por conta de suas características pessoais, inatas ou apreendidas, provoca ou evita a indisciplina. A motivação do docente, sua empatia, os métodos e recursos que sabe utilizar, são alguns dos repressores da indisciplina. Mas o que seria então a chamada *autoridade* e como esse docente exerce o seu *poder* dentro do processo?

Conforme já foi esclarecido no tópico um, a autoridade é um somatório de fatores que envolvem o docente, o processo e a situação docente, de modo que parece ser uma questão que envolve mais a busca pessoal de um equilíbrio de tais fatores. Existem, claro, outras hipóteses para o crescimento de situações de indisciplina que este artigo não irá abordar, mas apenas mencionar, como, por exemplo, o fato de a educação estar sob a tutela feminina, a possível relação que se faz entre a figura feminina e as imagens materna, afetiva e condescendente, algumas doenças do tipo síndrome de burnout, a quantidade de alunos por sala (que se tornou excessiva nas atuais políticas), os novos sistemas de avaliação não reprovatórios, dentre outras hipóteses.

Embora não se considerem aqui as influências sociais como determinantes, este é mais um dos 11 grupos a serem expostos. Os jovens hoje são levados, desde tenra idade, pelas mídias de massa, a consumir desde produtos prejudiciais à integridade física, até produtos que a degradam, como bebidas, drogas e promiscuidade. O liberalismo sexual pós-guerra não foi um liberalismo apenas sexual, pois o que se vê depois de 1945 são sociedades mais positivistas, consumistas, violentas e autodestruidoras.

Somam-se aqui a fragmentação religiosa, a pobreza ou miséria social, que acabam por gerar os grupos sociais problemáticos. Para Fontes (2004),

as escolas públicas são hoje frequentadas por populações escolares muito heterogêneas, contando no seu seio com um crescente número de alunos que provém de grupos sociais onde subsistem frequentemente graves problemas de integração social (ciganos, negros, etc.). Apesar da especificidade dos problemas destes alunos, a escola recusa-se, por uma questão ideológica a tratá-los de um modo diferenciado. A democraticidade do tratamento não elimina os problemas de socialização. Resultado: os problemas são transportados para dentro da sala de aula.

Por fim, indica-se nesta abordagem a questão da violência intimamente associada à corrupção e às ideologias políticas. O chavão *ordem e progresso* esteve muito presente na educação nacional no período da ditadura militar, quando o problema foi encarado como um mero reflexo de questões de natureza social, e os alunos acabaram por ser vistos como “quot vítimas” e não como “responsáveis”, recorda Fontes (2004).

Deve-se ter claro que a lista mencionada não esgota o bojo dos grupos que incidem nas questões de indisciplina escolar.

5. Regras que incidem no processo de desconstrução da indisciplina

Como já foi indicado, as regras por si só e sua imposição pouco influenciam na melhoria das condições de ensino hoje. Talvez por isso, alguns especialistas apontem como possibilidade um fator ideológico chamado *contrato pedagógico*.

Para Acedrina Sandi (s.d.), “diferente de um regimento escolar (que é o todo da escola), o contrato pedagógico constitui-se da especificidade de cada sala de aula e, ainda mais, de cada professor”. A educadora lembra que “as regras constituídas neste contrato amadurecem progressivamente, do seu desconhecimento (anomia – ausência de regras) à autonomia”.

Nesse contexto, algumas regras em vez de serem impostas precisam ser discutidas para o bem dos atores escolares já mencionados. Para tanto, diversos sites educacionais e escolas adotam uma lista de regras que serão expostas a seguir, de forma breve, tendo como base o exposto no site Procampus (s.d), lembrando que a rigidez na colocação destas regras poderia comprometer um ano ou uma turma inteira.

Desse modo, o aluno tem e deve ter o direito de fazer perguntas que julgar convenientes para seu melhor esclarecimento; ser ouvido em suas reivindicações e sugestões por quem de direito; utilizar-se da biblioteca e laboratórios de informática com acesso à internet, obedecidas as normas estabelecidas para este fim; utilizar, sempre que possível, as instalações e dependências do colégio; ser respeitado, sem discriminação de credo religioso, de convicção política, de raça e de cor; ser orientado em suas dificuldades; ser ouvido em suas queixas ou reclamações; receber seus trabalhos e tarefas corrigidos e avaliados; recorrer do resultado das avaliações de desempenho.

Contudo, são-lhe exigidos: comparecer pontualmente às aulas, provas e outras atividades preparadas e programadas; executar as tarefas designadas pela direção e pelos professores; tratar com respeito professores, funcionários e colegas; manter seu material escolar em ordem, de modo a poder utilizá-lo quando necessário; justificar sua

ausência quando solicitado; apresentar-se com asseio e devidamente uniformizado; usar de honestidade na execução de provas e outras atividades escolares; participar com interesse de todos os trabalhos, solenidades e eventos escolares; permanecer no recinto escolar e dele não se ausentar antes do término da última aula ou trabalho, sem autorização da coordenação/orientação; atender à convocação da direção e dos professores; colaborar na conservação do prédio, mobiliário escolar e todo material de uso coletivo, bem como manter a limpeza em todas as dependências do colégio; trazer o material escolar necessário às aulas, evitando assim pedir emprestado o material de outro aluno; fazer chegar às mãos dos pais ou responsáveis as circulares, comunicados e informativos encaminhados pela escola.

Dentro do dito, nota-se que mesmo suprimidos em alguns itens, a lista de deveres é bem maior que a de direitos, e isso precisa ser clarificado, dado que a proporção de deveres está relacionada aos objetivos que se deve alcançar por via do ambiente escolar.

Assim, a autoridade institucional para a qual o professor está designado em nada se relaciona com traços autoritários, uma vez que esta surge do próprio processo educacional, e nada tem a ver com policialismo, mas sim com a conquista de uma disciplina de vida, que combinada com esforço leva a um equilíbrio, que, de forma alguma deve estar vinculado a sofrimento, a dor (Morais, 2001, p. 20).

De acordo com Sheila Machado (2006, s.p),

o professor passa a se preocupar com a motivação de seus alunos, tendo maior compromisso com seu projeto pedagógico e as questões afetivas, obtendo dessa forma uma relação verdadeira com seus educandos. Sob uma visão Piagetiana, o professor que na sala de aula dialoga com seu aluno, busca decisões conjuntas por meio da cooperação, para que haja um aprendizado através de contratos, que honra com sua palavra e promove relações de reciprocidade, sendo respeitoso com seus alunos, obtendo dessa forma um melhor aproveitamento escolar.

Ainda a esse respeito, segundo Tardeli (2003), “só se estabelece um encontro significativo quando o mestre incorpora o real sentido de sua função, que é orientar e ensinar o caminho para o conhecimento, amparado pela relação de cooperação e respeito mútuos”.

Assim, o problema da indisciplina pode ter soluções em vários círculos, não sendo nunca responsabilidade apenas da escola ou dos educadores.

6. Indisciplina como fracasso escolar

A palavra *fracasso* (ou falhanço, em Portugal), que se refere ao estado ou condição de não atingir um objetivo desejado ou pretendido, passou a ser usada na educação após 1980, dada a perda de autoridade dos educadores em decorrência do fim do regime militar no Brasil e do processo de democratização da educação, que passou a atingir os grupos “desculturados” e as periferias das cidades.

Pode-se pensar então o fracasso escolar como “[...] um considerável número das pessoas à nossa volta, egressos do contexto escolar, que parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar” (AQUINO, 1998, s.n.). Nesse conjunto, nota-se que

sucessos em geral são atribuídos, segundo Aquino, (1998, s.n.), ao mérito dos docentes, e o insucesso, às deficiências dos estudantes, sejam estas distúrbios, cultura, família, drogas e outros.

Assim, falar de fracasso escolar é retomar todos os pontos levantados nesta revisão e considerar ainda o fato de que situações de fracasso na escola não explicitam necessariamente uma condição permanente de fracasso escolar.

Também não se pode atribuir ao problema à ideia de que existam soluções mágicas, ou que as novas tecnologias educacionais serão a solução do problema, isso porque indisciplina, como foi exposto, não provém apenas de desatenção, pois vários fatos incidem sobre o problema.

Sob esse aspecto, valeria indagar: qual tem sido o teor de nosso envolvimento com essa profissão? Temos nos posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? Temos nos queixado das famílias mais do que deveríamos ou, ao contrário, temos nos dedicado com mais afinco ainda ao nosso campo de trabalho? Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula? (AQUINO, 1998, s.n.).

Como resposta às realidades atuais da educação, Aquino (1998, s.n.) afirma que não se pode manter (como a visão romanceada da educação de antigamente) a moralização deficitária por parte dos pais, ou que a indisciplina é um problema individual e anterior do aluno. A sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas merecem suprema atenção daqueles que têm por função promover o crescimento do país.

Aquino, (1998, s.n.) ainda aponta alguns elementos de percepção da questão:

[...] o conhecimento, que é o objeto exclusivo da ação do professor; a relação professor-aluno, que é o núcleo do trabalho pedagógico, uma vez que o aluno é nosso parceiro, co-responsável pelo sucesso escolar; a sala de aula, que é o contexto privilegiado para o trabalho, o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato; o contrato pedagógico. Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula e daquele campo de conhecimento em particular - precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser relembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias.

Feitas estas considerações sobre a questão do fracasso escolar na perspectiva de Aquino, (1998, s.d.), acredita-se que a desculpabilização do processo, seja do aluno seja do professor, bem como um olhar clínico, podem minorar casos de indisciplina excessiva, além de uma possível desidealização do perfil de aluno dentro de um processo maduro de fidelidade ao contrato pedagógico e sem abandonar as novas estratégias de trabalho, visando sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem, manter níveis adequados a todos os atores desse, a competência e o prazer.

7. Possíveis condições de superação da indisciplina

Em momento algum, se pretende nesse último tópico, trazer soluções de superação do que se entende aqui como problema (indisciplina escolar); todavia, entende-se que caso o educador venha a considerar a fenomenologia de uma aula, e nesta, a necessidade de uma atenção ouvinte, crítica e analítica por parte dos presentes e dele mesmo, faz-se necessário que a instituição e o educador contem com alguns recursos ou talvez subterfúgios para manter um nível de atenção considerável às necessidades do currículo que ora se esteja trabalhando.

Claro que nunca se deve considerar que o aluno (palavra do latim que significa “sem luz”) não é, nem deve ser um ser passivo, ouvinte, que simplesmente assiste à aula, pois ele é sujeito de sua formação e parte ativa do processo ensino-aprendizagem; então, o que se pretende demonstrar a seguir não são iscas a serem utilizadas de maneira furtiva ou com esperança mágica, mas é o que se entende que todo processo humano deve conter.

O primeiro elemento a ser explorado é a *imagem*, ou o ensino por meio da imagem. Michel Tardy (1976, p. 27) diz que “atualmente os alunos pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica”. Desse modo, a sociedade atual pensa e elabora isso de modo a promover o convencimento do que esteja sendo vinculado ou “vendido” como verdade ou produto. A palavra *imagem*, que vem do latim *imago* (com o significado de “imitar”), refere-se ao fato de que ao ver algo, a mente cria daquilo uma espécie de cópia para que o cérebro a interprete. Para Wachovicz (2008), “algumas funções do processamento de percepção de objetos são feitas pelos neurônios da retina. A retina faz o trabalho de um filtro, para que o cérebro não seja inundado de informações”. A esse respeito, segundo Gombrich (1986),

para ver, é necessário antes, aprender a ver. O aprendizado acontece por meio de um “infinito retrocesso”, a explicação de uma coisa em termos de uma outra anterior. As representações se baseiam em ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Se nossa percepção é capaz de aceitar uma ilusão corrente, a obra será assimilada.

O teórico Dondis (1991) completa: “Dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõem de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e nem de um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais”.

Como foi dito, o uso da imagem ou de qualquer outro recurso em seu emprego didático, não é em si uma solução, mas um meio, pois seja qual for o meio, de qualquer modo será apenas uma nova forma de ensinar a decodificar, classificar, interpretar e criticar.

O segundo elemento a ser explorado é o uso dos *sons*. A música e a musicalidade sempre fizeram parte do cotidiano humano, desde as mais primitivas tribos. Desse modo, quando se faz menção aos sons e não simplesmente à música, entende-se aqui que esta seria uma das formas de som, pois deve ser acrescida da entonação da voz do educador, o recurso da imitação de vozes e imitações teatrais, dentre outros.

Há que se considerar, nesse caso, ritmo, melodia, harmonia, intensidade, altura, duração e timbre, que usados corretamente, podem atrair (menção ao mito das sereias

que atraía suas vítimas com o canto) alguém ou algo (as danças do acasalamento ou da chuva). O sábio e filósofo grego Pitágoras de Samos acreditava que o uso de acordes musicais e melodias poderiam criar reações definidas no organismo humano; ele chegou a demonstrar que a sequência correta de sons, se tocada num instrumento, pode alterar o comportamento e acelerar um processo de cura. Isso talvez porque a música acelera o metabolismo de estruturas humanas e animais, conforme explica Gainza (1988, p. 22): “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”.

O terceiro elemento é o *movimento*, que indica uma condição de mudança do espaço-tempo, assim como os demais recursos. Alterar o espaço-tempo e conectar os presentes no que está sendo posto é a condição de permanência destes no mesmo estado de aprendizado.

Yamin (2001, p. 12) aponta que o aprendizado nos jardins de infância "ocorria a partir de ações que exigissem o desenvolvimento dos movimentos físicos, juntamente com o funcionamento dos processos mentais. Todas as atividades simples do dia-a-dia feitas em contato com a natureza eram a base para seu currículo”.

No caso da educação infantil, o referencial curricular nacional para a educação infantil (1998, p. 18) indica que

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado.

Além dos fatores apontados, o movimento permite ainda a oxigenação cerebral que desperta o aluno para o presente que está acontecendo e sendo vivido, inclusive por ele. Betti (1988, p. 17), a esse respeito, comenta:

O esporte, as ginásticas, as danças, as artes marciais e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgados para o grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem idéias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente. Crianças tomam contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto. [...] A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal.

Nesse sentido, o movimento está relacionado ao novo, à mudança de espaço tempo.

Outro ponto a ser tocado é a questão do *cenário*, ou da sala de aula como cenário. Quando se ensina algo, o que se entende é que se está transportando o estudante

para aquele espaço-tempo. De acordo com o site e-física,

o espaço é o palco no qual ocorrem todos os fenômenos. A posição de um ponto do espaço é especificada através das suas coordenadas. E estas pressupõem a existência de um sistema de referência, ou um referencial. Três coordenadas (largura altura e profundidade) são necessárias, uma vez que o espaço é tridimensional. Como as coordenadas dependem do referencial, elas não têm um caráter absoluto.

Isso quer dizer que todos os elementos visuais na concepção do cenário devem ser pensados e preparados. Mas o que se pode deduzir existencialmente é que a maioria das salas de aula mais parece jaulas de aula, com quadrados bizarros, sem elementos que indiquem o que se vai estudar, e que são no mínimo espaços de ausência. Em termos de analogia, não se faz uma trilha sem uma floresta ou mata, não se nada sem um rio, não se voa sem algo que nos auxilie, do mesmo modo não se ensina sem que se crie um cenário. Para Wagner Cintra (2009), a criação coletiva do cenário abre espaço para que as crianças discutam que realidade têm intenção de criar e que objetos podem ser úteis para atingir seus objetivos no espaço cênico. “[...] A escolha do que é incorporado à indumentária para caracterizar um personagem faz parte do processo de construção do papel”, afirma Wagner. “E todo esse processo é uma experiência importante para que a criança, pouco a pouco, desenvolva a abstração que a linguagem do teatro requer”.

Quando se faz menção ao cenário, outros elementos estão presentes neste, como por exemplo, a *cor*, a *criatividade*, o *figurino*, as *personagens*, o *enredo*, o *roteiro* e o *acontecimento*. Todos são elementos que compõem o processo de criação da cena que irá acontecer em sala de aula. Fala-se aqui de encantamento ou de produção de imagens mentais com que fazem aquele conteúdo ora apresentado possa ser, em outras situações, revivido, recontextualizado e conseqüentemente memorizado e apreendido.

Entende-se ainda que a sala de aula deve ser lugar de *desafio*. Esse elemento aglutinador de atenção tem arrebatado crianças, jovens e adultos em momentos de diversão em frente ao computador ou em jogos eletrônicos. Jovens passam horas a fio tentando superar sua atenção, eliminando assim etapas dos jogos que acessam. Alexandre Soares (2011) lembra que

a Pedagogia desafiadora envolve além dos valores coletivos e de equipe, [pessoas] resgatam a auto-estima do professor, principal agente da transformação e participante deste processo de ludo-educação, pois depende dele a abertura para se quebrar velhos paradigmas, como o uso constante do livro didático como instrumento usado pelo professor em sala de aula para dar cópias e mais cópias, o que afasta os alunos da escola, os faz pensar que a escola nada mais é do que um lugar onde os livros são chatos, os professores mais ainda, ninguém é feliz e o aprender menos ainda! Imagine o que é esse pensar para aqueles alunos que já se habituaram a tirar notas vermelhas e ainda por cima não ter motivação para buscar melhorar suas notas ou pior, ter que ouvir de quem mais poderia ajudá-lo que: Eles não têm interesse em nada, não copiam, não gostam de ler, só querem jogar xadrez, bater figurinhas etc!

A função real do desafio, segundo a concepção até aqui apresentada, deverá ser a de promover a sensação de *liberdade* de pensamento e ação, dentro das regras interna-

lizadas, bem como a *interação*, que é construída a partir dos desafios propostos, tanto na área de humanas, quanto em exatas.

Ao se falar em interação, não se está compreendendo apenas o espaço-tempo da sala de aula, mas todas as atuais possibilidades midiáticas de comunicação e autoexpressão. Para Tori (2002),

a educação do futuro se baseará em mistura harmônica de atividades no espaço virtual e no espaço físico. A dosagem de real e virtual a compor a fórmula de um curso dependerá de diversos fatores, tais como: objetivos e características do curso (mais prático ou mais teórico, por exemplo), público-alvo ou perfil da instituição. Essa mesma variação poderá ser verificada entre as diversas disciplinas de um mesmo curso, e até mesmo entre as atividades desenvolvidas em uma determinada disciplina.

Aponta-se, por fim, dois outros elementos que podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de modo a potencializá-lo. São eles o *humor* e a *flexibilidade*. A palavra humor significa “dobrar-se sobre si mesmo”, ou seja, um estado de ânimo cuja intensidade representa o grau de disposição e de bem-estar psicológico e emocional de um indivíduo.

Segundo Elvira Souza Lima (revistaeducação.uol), pesquisadora em neurociência e educação, “a gargalhada, o sorriso e o riso são reações primitivas do cérebro humano, e estão ligadas à sobrevivência da espécie, ao estimular a liberação da chamada “química positiva”, próxima à zona de prazer”. A gargalhada e o choro convulsivo podem inclusive produzir reações de contágio, assim como o bocejo. Ela ainda indica que “o humor tem uma capacidade de subverter a ordem como as coisas estão armazenadas na memória de longa duração. Assim, introduz elementos novos nos esquemas prontos, e por isso está ligado à subversão da ordem dada e à curiosidade”.

Por fim, fala-se de um requisito que é fundamental em qualquer campo empresarial da era high-tech. A flexibilidade vem sendo exigida de todos os níveis de liderança e em gestão de pessoas, pois visa a promover, tal qual o humor, uma condição de bem-estar aos liderados.

Cloonan (2004) afirma que a discussão sobre a flexibilidade na Educação Superior se aproxima dos debates que acompanharam o desenvolvimento da flexibilidade no mercado de trabalho, nos anos 80. Por sua vez, Johnston (1999) entende que as abordagens que se propõem a aumentar a flexibilidade na educação mostraram ser estratégias eficazes para o alargamento do acesso, para a promoção de maior igualdade de oportunidades e para a remoção de barreiras entre aprendizagem, trabalho e lazer. Nesse mesmo sentido, Villar e Alegre (2004) defendem que

a aprendizagem flexível e aberta tem de associar-se de modo iniludível com o conceito de aprendizagem baseada no trabalho, que se constitui como o paradigma educativo deste século porque reflete uma aprendizagem no tempo presente, quando é necessária e para o que é necessária. Esta aprendizagem requer um modelo flexível de formação que permita o acesso a variados materiais integrados, a bancos de informação, canais de comunicação, de tal maneira que um aprendiz tenha na sua mesa ferramentas e alternativas entre as quais possa selecionar as adequadas às suas necessidades.

Assim, a finalização deste artigo indica uma série de outros meios de comunicação em

sala de aula que não foram aqui apresentados, mas que devem ser abordados pelo leitor e postos em teste, para que a sala de aula percorra o viés do prazer e não do desespero, como se vem notando nas últimas décadas. Passa-se então às considerações finais.

Considerações finais

Dentro de todo o exposto nesta revisão, sabe-se que já existem muitos estudos sobre o problema da indisciplina no Brasil, mas que mesmo sendo tema de pesquisa desde a década de 80, é um tema amplo e sem grandes conclusões e resultados publicados.

Há que se considerar que o professor ou qualquer outro agente do processo educacional não pode ser visto como único na hora de um diagnóstico, até porque, cada caso tem elementos específicos que merecem atenção e respeito por parte do pesquisador. Dentro disso, são exigidos posicionamento e motivação de pais, professores, gestores, alunos, políticos, agentes sociais e de todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo.

A escola continua sendo um local privilegiado de ensino, mas não o é sozinha, pois nela existe um entorno, uma sociedade, múltiplas culturas e demandas, e a educação só existe em função destes. A relação pedagógica tem de ser construída cotidianamente. Sozinha, a criança não faz a leitura do mundo.

Assim, a educação necessita ser abraçada como prática social ligada à formação de valores e práticas do sujeito para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação.

Não se trata sobremaneira de uma renúncia da autoridade docente, mas de sua ressignificação. A escola não pode ser vista apenas como um local de aprendizado de algo, pois é socializadora, educadora, legitimadora de mudanças sociais, dentro de um universo de possibilidades, mas que fique claro que a escola não serve à mercantilização, mas ao ser humano totalizado em sua condição de incompletude e de ser aprendiz.

Se hoje a ausência de valores prejudica não apenas a escola, mas toda a sociedade, então as parcerias devem partir da escola, integrando religiões, hábitos, crenças, folclores, costumes, culturas, sentimentos, sonhos e acima de tudo pessoas; não existe escola sem pessoas e quando estas existem, é impossível não haver educação. Se hoje o bom aluno entra com a arma do pai e atira na professora, dentre outras atrocidades que nos vêm pela mídia, talvez não seja só a escola que precisa repensar seu papel, mas a humanidade.

Assim, o dilema atual não é voltar à escola de antes, mas reinventar a escola de hoje, que faça funcionar a cena escolar. Para tanto, o educador não pode ignorar a tradição, senão vai querer educar a partir do nada, e não vai conseguir. Ele precisa repor no cenário onde cada um tem de fazer a sua parte: a da criança é ser aluno e aprender por amor, respeitando a autoridade do professor que educa por dever.

A educação é patrimônio da humanidade, mas sem esta, sem o compromisso desta, ela simplesmente deixa de existir pela simples razão de que o que nos torna humanos é sim nossa linguagem, mas sobremaneira nossa capacidade de aprender.

Referências bibliográficas

- A QUALIDADE da educação sob o olhar dos professores. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)/Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo/ Organización dos Estados Ibero-americanos (OEI). Disponível em: http://www.oei.es/valores2/PESQUISA_SEMINARIOVALORES_2008.pdf. Acesso em 10 jan. 2012.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 Fev. 10.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998.
- CINTRA, Wagner Francisco Araújo. “O teatro de formas animadas na licenciatura em Arte-Teatro”, *PET-Música*, v. 3, p. 60-63, 2009.
- CLOONAN, M. Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Re-Visited?, *Higher Education Quarterly*, vol. 58, ns. 2/3, April/July 2004, pp. 176-197.
- DE LA TAILLE, Y. “Autoridade na escola”, in: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, pp. 9-30.
- DE LA TAILLE, Yves. “Prefácio à edição brasileira”, in: PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/revista/0104/pdf/parte20.pdf>. Acesso em 10 Jan. 2012.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- E-FÍSICA. *O espaço, o tempo e a matéria depois de Einstein*. <http://efisica.if.usp.br/moderna/relatividade/intro/>. Acesso em 05 fev. 2012.
- FONTES, Carlos. *Indisciplina nas escolas*. 2004. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>>. Acesso em 10 Jan. 2012.
- FREEDMAN, K. “Cultura visual e Identidade”, in: *Cadernos de Pedagogia*. Barcelona, n. 312, p. 59-61, 2002.
- FURTER, Pierre. *Educação e eeflexão*. 2 ed. Petrópolis. Vozes. 1968.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GARCIA, Joe. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Curitiba Ipardes. 1999.
- GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão: um estado da psicologia da representação pictórica*. Trad. R. D.

Barbosa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SHELLEKENS, A. D.; Van MERRIENBOER, J. "Flexibility in higher professional education: A survey in business administration programmes in the Netherlands", in *Higher Education*, 45: 281-305, 2003.

LIBÂNEO, J. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Sheila Cristina de Almeida e Silva. *A indisciplina na sala de aula*. 2006. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imprensa.asp?artigo=733>. Acesso em 10 jan. 2012.

MORAIS, R. "Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula", in: MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14 ed. São Paulo: Papirus, 2001, pp. 17-29.

NOVAIS, Elaine Lopes. "É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?", in: *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf. Acesso em: 04 fev. 08.

PROCAMPUS. *Manual de Convivência Escolar*. Disponível em: www.procampus.com.br/convivencia.asp. Acesso em 10 jan. 2012.

Revista Escola, ano XVII, n. 226, janeiro/fevereiro de 2002.

Revista Educação. Rir é preciso. Capa, ed. 177. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/rir-e-precisoavessa-ou-indiferente-ao-riso-a-escola-perde-243657-1.asp>. Acesso em 05 Fev. 2012.

SILVA, Djeane Karla da; LOPES, Maria Inácia. "A indisciplina: um desafio para a equipe gestora", *Revista De Magistro de Filosofia*, ano III, n. 5, 2.º semestre 2010. Disponível em: <http://www.catolicadeanapolis.com.br/portal/uploads/files/d96261f4c4a754d23be97da5d6f02301.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2012.

SOARES, Alexandre. *Pedagogia desafiadora*. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/pedagogiadesafiadora.asp>. Acesso em 05 Fev. 2012.

TARDELI, Denise D'Áurea. *O respeito na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. Trad. Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

TIBA, Içami. *Disciplina, o limite na medida certa*. 8 ed. São Paulo: Gente, 1996.

TORI, R. "Métricas para uma Educação sem Distância", *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Sociedade Brasileira de Computação, vol. 10, n. 2, set. 2002, pp. 9-19.

TREVISOL, Faria Tereza Ceron. "Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental", in: *Congresso Internacional de Educação*, 6 2007, Concórdia-SE.

Anais... Concórdia-SE: Editora Universidade do Contestado, 2007, p. 1-18.

VILLAR, L.M.; ALEGRE, O.M. *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill, 2004.

YAMIN, Giana A. *A evolução do atendimento pré-escolar do estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise no histórico das propostas governamentais*. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, 2001.