

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Julian da Silva Lima

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE  
MATEMÁTICA E DE SEUS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SOBRE INDISCIPLINA

Passo Fundo

2015

Julian da Silva Lima

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE  
MATEMÁTICA E DE SEUS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SOBRE INDISCIPLINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Neiva Ignês Grando.

Passo Fundo

2015

CIP – Catalogação na Publicação

---

L732c Lima, Julian da Silva  
Concepções e percepções de uma professora de matemática e  
de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre indisciplina  
/ Julian da Silva Lima. – 2015.  
94 f.; 30 cm.

Orientação: Profa. Dra. Neiva Ignês Grando.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo  
Fundo, 2015.

1. Disciplina escolar. 2. Matemática – estudo e ensino. 3.  
Estudantes do ensino fundamental. I. Grando, Neiva Ignês,  
orientador. II. Título.

CDU 371.4

---

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 8/8142

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial aos meus pais, Noeram e Julieta, que me apoiaram durante toda minha vida e à minha companheira Marla que esteve ao meu lado durante esta caminhada.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Neiva Ignês Grandó que teve o trabalho redobrado de orientar um trabalho de dissertação e formar um aluno capaz de escrevê-lo.

À professora de Matemática, aos alunos e à direção da escola Honorino Pereira Borges, pela disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

À CAPES que concedeu a bolsa de estudos, sem a qual o trabalho não se realizaria.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as concepções e percepções de indisciplina nas aulas de Matemática de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola localizada na cidade de Marau/RS. A questão primordial que norteou a investigação foi: quais são as concepções e percepções de uma professora de Matemática e de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre indisciplina em sala de aula? O estudo efetivou-se como uma abordagem de investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se de questionários e entrevistas realizadas com a professora e seus alunos, além de documentos fornecidos pela escola. Ancorou-se, principalmente, nas contribuições da Teoria Histórico-cultural, da Didática da Matemática e em alguns autores que tratam especificamente do tema da indisciplina escolar, em especial Aquino (1996), Estrela (2002) e Vasconcellos (2010). Mediante análise de conteúdo, descrita em Bardin (2011), constatou-se que, apesar de as concepções e percepções dos alunos em relação à indisciplina em sala de aula serem semelhantes às da professora, esses ainda assim cometem atos de indisciplina. Em relação à indisciplina passiva, o desinteresse dos alunos, percebido pela professora, resume-se ao que os alunos consideram como atividade de estudo. No que diz respeito à indisciplina ativa, verificou-se o reflexo em sala de aula dos significados apropriados pelos alunos no contexto social em que vivem. Conclui-se que qualquer regra que se estabeleça em sala de aula deve contemplar sua função pedagógica para que não se confunda com a obediência cega à imposição do silêncio. As atividades em sala de aula podem ser determinantes para uma postura passiva dos alunos, caracterizando-se como indisciplina. Por fim, nas interações sociais a que os alunos são expostos, eles podem se apropriar de valores que vão desencadear posturas consideradas como indisciplina ativa.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental. Matemática. Indisciplina. Concepções e percepções.

## ABSTRACT

The following research tried to investigate the conceptions and the perceptions of the indiscipline in the Math classes of a 6<sup>th</sup> grade group of an elementary school, located in the town of Marau/ RS. The main question that guided the investigation was: what are the conceptions and the perceptions of a Math teacher and of her 6<sup>th</sup> grade students of an elementary school about the indiscipline in the classroom? The study was carried out as an approach of qualitative investigation, case study type, using questionnaires and interviews performed with the teacher and her pupils, besides the documents provided by the school. It was anchored, mainly, in the contributions of the Cultural-historical Theory, of Math Didactic and in some authors that deal specifically with the school indiscipline, especially Aquino (1996), Estrela (2002) and Vasconcellos (2010). Through analyses of the content, described in Bardin (2011), it was found that, although the conceptions and perceptions of the students in relation to the indiscipline in the classroom are similar to the teacher's, they still commit indiscipline acts. In relation to the passive indiscipline, the lack of interest of the students, perceived by the teacher, is summarized to what the students consider as study activity. With regards to the active indiscipline, the reflection in classroom of the meanings appropriated by the students in the social context where they live in was verified. The conclusion is that any rule that is established in classroom must contemplate its pedagogical function so that it is not confused with the blind obedience to the silence imposition. The activities in the classroom can be determinant for a passive posture of the students, being characterized as indiscipline. Finally, in the social interactions to which the students are exposed, they can adopt the values which will trigger postures considered passive indiscipline.

Keywords: Elementary School. Math. Indiscipline. Conceptions and perceptions.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Concepções metodológicas .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Contexto e participantes.....</b>	<b>12</b>
2.2.1 Instituição participante.....	13
2.2.2 Caracterização da turma.....	16
2.2.3 A professora.....	16
<b>2.3 Coleta e análise dos dados .....</b>	<b>16</b>
<b>3 CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Concepções sobre disciplina e indisciplina escolar .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Fundamentos teóricos.....</b>	<b>30</b>
3.2.1 Contribuições da didática da Matemática .....	30
3.2.2 Contribuições da Teoria Histórico-cultural .....	32
<b>3.3 Pesquisas relacionadas ao tema .....</b>	<b>37</b>
<b>4 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE INDISCIPLINA.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Concepções e percepções da professora sobre indisciplina escolar.....</b>	<b>41</b>
4.1.1 Indisciplina passiva.....	44
4.1.2 Indisciplina ativa.....	50
<b>4.2 Concepções e percepções dos alunos sobre indisciplina escolar .....</b>	<b>54</b>
4.2.1 Indisciplina passiva.....	59
4.2.2 Indisciplina ativa.....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando fui nomeado em meu primeiro trabalho como professor de matemática, sabia que a realidade que viria a encontrar em sala de aula não seria nem de longe uma perfeição, porém, não imaginava que a indisciplina fosse uma barreira tão grande em minha primeira experiência. Sentir na pele o que só tinha vivenciado como aluno foi um choque de realidade dado a duras penas pela minha primeira turma de 6º ano. Mais tarde, entendi o olhar desconfiado da diretora ao ficar sabendo que eu nunca havia trabalhado como professor. A impressão dos primeiros 50 minutos de trabalho, em que mal consegui me apresentar e verificar a presença da turma se estendeu para outras turmas com quem trabalharia durante aquele último semestre do ano.

O problema não era privilégio meu como professor novato, conforme pensei inicialmente, a indisciplina de alunos foi o assunto mais debatido e comentado entre os professores das escolas em que trabalhei entre os anos de 2012 e 2014. Pode-se dizer que, todos os dias, seja no início, no intervalo ou no fim das aulas, sempre existiu uma queixa ou um comentário, muitas vezes em tom de indignação, sobre a conduta indisciplinada deste ou daquele aluno em comum.

A reivindicação de mais respeito aos professores quase se equipara à de maiores salários (fato quase que cultural no Brasil), tanto que, atualmente, é alvo de um projeto de lei<sup>1</sup> que visa a instituir aos alunos o dever de respeitar os professores, prova cabal de que a indisciplina escolar é fato presente em grande parte das escolas brasileiras.

A primeira atitude que tomei em relação ao meu problema com a indisciplina de alunos em sala de aula foi a de estudar sobre a questão. Minhas primeiras referências para tanto foram Aquino (1996), La Taille (2010) e Vasconcellos (2004).

O contato com esses autores foi essencial para que eu pudesse entender a indisciplina assim como vislumbrar algumas de suas diversas causas. Meu foco se desdobrou em estudar a relação professor-aluno e ação do professor, pontos em que os autores estudados se debruçam, para que então pudesse atuar sobre a indisciplina em minhas aulas. Porém, inicialmente, o que saltou aos olhos foram as ideias e os conceitos atribuídos à indisciplina. Um conceito muito presente na escola associado à disciplina é o da obediência (VASCONCELLOS, 2010).

---

<sup>1</sup> Projeto de Lei 267/11, da deputada Cida Borghetti (PP-PR), que prevê punição para estudantes que desrespeitarem professores ou violarem regras éticas e de comportamento de instituições de ensino.

Consideramos que qualquer ação em relação à indisciplina escolar necessita o entendimento de como esta realmente se configurara. Essencialmente, isso é a desconstrução da indisciplina entendida como, simplesmente, a contraposição às regras, muitas vezes construídas unilateralmente.

Mudei minha postura frente a algumas situações, concordando com La Taille (2010), quando afirma que a maioria das escolas tem um excesso de regras que, por vezes, leva à desobediência, buscando então refletir junto com os alunos princípios que iriam nortear nossas atitudes. Com Aquino (1996), pude rever alguns pontos de vista sobre a indisciplina, cujo fenômeno o autor trata com base em perspectiva histórico-cultural e psicológica.

Os horizontes se abriram e posso dizer que meu progresso como professor no tratamento da indisciplina foi significativo. Porém, apesar de minha relação com os alunos mostrar-se outra, já que, em certa medida, conquistei a colaboração dos “indisciplinados” para que eu pudesse ministrar as aulas, a maioria desses alunos continuava sendo indisciplinada, reconhecendo a existência de uma indisciplina ativa e uma indisciplina passiva, conforme afirma Vasconcellos (2002). Na indisciplina ativa, o aluno perturba a aula, agindo fora da proposta do professor, por sua vez, na indisciplina passiva, o aluno fica estático, não age de maneira nenhuma, não participa de forma alguma da aula, seja respondendo aos questionamentos do professor ou realizando as atividades.

Na experiência vivenciada, o aluno que era um indisciplinado ativo, em consideração ao professor não mais perturbava a aula, porém também não participava dessa, o que não mudava muito a situação. Em alguns casos, esse “não fazer nada” resultava no fato de o aluno voltar a ser um indisciplinado ativo e tornar a perturbar a aula.

O problema me pareceu simples no início. Ora, o aluno não participa, pois não considera a aula de seu interesse. Parecia fácil então resolvê-lo dados os recursos que um professor pode usar, como por exemplo, jogos, tecnologias, ou a busca por relacionar os conhecimentos ao contexto de cada aluno. No entanto, mesmo utilizando esses recursos em minhas aulas, a concentração no jogo, seja ele concreto ou virtual se perdia quando se relacionava a conhecimentos matemáticos e, o problema da indisciplina retornava. A perda do interesse por parte do aluno na atividade, quando essa articulava conhecimentos matemáticos, sobretudo conceitos anteriores, nos levou a formular a hipótese de que o desinteresse do aluno se instala pela falta de significado da atividade em sala de aula, o que então desencadeia a indisciplina. Diante do exposto, emergem as questões elencadas a seguir.

Porque o aluno perde o interesse pela atividade que envolve conhecimentos matemáticos?

A falta de conhecimentos anteriores na formação de determinado conceito é fator decisivo na perda de significado na formação de novos conceitos matemáticos?

O aluno que não vê sentido na relação de conhecimentos matemáticos mantém interesse pelo aprendizado?

Esse aluno pode ser considerado indisciplinado?

O que os alunos pensam em relação à atividade de estudo?

Qual é a influência do professor no desinteresse do aluno manifestado em sala de aula?

A atividade em sala de aula tem relação com a indisciplina de alunos?

Em que medida a relação professor/aluno/conhecimento é determinante na indisciplina em sala de aula?

Esses questionamentos se reúnem e são contemplados em uma questão principal que norteará esta pesquisa: quais são as concepções e percepções de uma professora de Matemática e de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre indisciplina em sala de aula?

Com base nessa questão, o objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções e percepções de indisciplina nas aulas de Matemática de uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

Investigar concepções e percepções em relação à indisciplina apresenta relação direta com significados atribuídos e, portanto a presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, considerando que, de acordo com Minayo, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes” (2012, p. 21).

O texto está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos os procedimentos adotados, o contexto em que se realizou a pesquisa e a metodologia utilizada para análise e coleta dos dados.

No segundo capítulo, encontram-se as bases que sustentaram a pesquisa. Inicialmente, abordamos as causas de indisciplina assim como a definição de indisciplina escolar. Em seguida, neste capítulo, expomos algumas reflexões sobre a teoria da Didática da Matemática, em relação ao conceito de Contrato Didático e apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-cultural, tomando por base os aportes de Vygotsky, descrevendo alguns dos principais aspectos da teoria e algumas de suas definições. Por fim, apresentamos

pesquisas que consideramos significativas em relação ao tema da indisciplina escolar, ressaltando os aspectos que diferenciam nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, analisamos os dados obtidos com a professora e seus alunos do 6º ano do ensino fundamental, com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos os resultados obtidos na análise, de forma que se comprove que as concepções e percepções de professora e alunos carregam significados semelhantes, concluindo que, o contrato didático, o significado atribuído por professora e alunos à relação professor/aluno/conhecimento, o significado atribuído à atividade de estudo para os alunos e as interações sociais e educativas a que são submetidos podem ser fatores geradores de indisciplina.

## 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, justificamos o caráter qualitativo de nossa pesquisa e, assim, a escolha da proposta metodológica bem como a definição do contexto em que foi realizada a investigação. Em seguida, descrevemos o contexto e os participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

### 2.1 Concepções metodológicas

Ao se realizar uma pesquisa, inúmeros são os aspectos que devem ser observados, afim de que se possa alcançar consistência e validade. Porém, antes de tudo, precisamos ter o entendimento do lugar em que estamos e qual é o real caminho que devemos seguir.

Nossa pesquisa, como citamos na introdução, é de caráter qualitativo. Tal escolha ocorreu em virtude do campo em que a investigação se situa. Segundo Gil, “pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (2010, p. 1). Porém, para definirmos pesquisa em educação devemos “distinguir educação em geral – fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos – de educação escolar – aquela que a escola provê” (GATTI, 2012, p. 15).

De acordo com Gatti e André, “as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX” (2010, p. 29), quando pesquisadores das ciências humanas e sociais buscaram novos métodos de investigação, insatisfeitos com o uso dos métodos das ciências físicas e naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Segundo as autoras,

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, de forma que o investigador é o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; os

investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado dota-se de importância vital na abordagem qualitativa.

Mais especificamente, o formato utilizado em nossa pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Triviños, “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (1987, p. 133, grifo do autor). De acordo com Sarmiento, “na investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) alunos(as) ou um ou vários(as) professores(as)” (2003, p. 138).

A seguir, caracterizamos a escola, os alunos e a professora, definidos como unidades de nosso estudo de caso.

## 2.2 Contexto e participantes

Em pesquisas de caráter qualitativo, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (1998, p. 162).

Na presente pesquisa, a escolha da instituição participante ocorreu em virtude do conhecimento dessa por parte do pesquisador, o qual havia atuado na instituição durante o ano de 2013, como professor de Matemática. Considerando o tema de pesquisa, a turma foi escolhida com base nos relatos da direção da escola que a descreveu como a que mais apresentava problemas disciplinares, além do conhecimento por parte do pesquisador que também a considerou a mais apropriada para fazer parte da realização da pesquisa.

A seguir, apresentaremos uma descrição da instituição e do contexto em que ela se situa, com base em um documento<sup>2</sup> fornecido pela direção da escola. Também expomos uma breve caracterização da turma participante da pesquisa bem como da professora, considerando as informações fornecidas pelos próprios alunos e pela professora.

---

<sup>2</sup> As informações que apresentamos referentes à descrição da instituição participante e do contexto em que ela se situa, foram retiradas de um documento intitulado Proposta Política Pedagógica (ESCOLA..., 2014), disponibilizado pela direção da escola, de forma que os dados sobre os alunos, seus familiares, a escola, professores, funcionários, a comunidade, seus moradores, assim como opiniões, constatações, descrições, objetivos e funções da escola são provenientes deste documento.

### 2.2.1 Instituição participante

A *Escola Municipal de Ensino Fundamental Honorino Pereira Borges* está localizada no bairro Fátima, na cidade de Marau/RS. O documento da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola, ao qual tivemos acesso, descreve um histórico da comunidade em que a instituição se situa. De acordo com o PPP (ESCOLA..., 2014), a comunidade foi chamada, inicialmente, de Brasília, em homenagem ao surgimento da nova capital do Brasil, depois se mudou o nome para Bairro Fátima, levando o mesmo nome da padroeira da comunidade, e tendo como data comemorativa do dia 13 de maio. O lugar recebeu seus primeiros habitantes em 1910, com as famílias de Garibaldi da Cruz, João Claudino Ferreira e Noro Borges, as quais vieram da cidade vizinha de Gentil/RS.

A escola, fundada em 1962, primeiramente chamava-se *Escola Municipal Brasília*, nome dado em homenagem a terceira capital do Brasil. Em 15 de abril de 1991, pelo decreto municipal número 1438/94 e em homenagem ao ilustre marauense Honorino Pereira Borges, a Escola Brasília teve seu nome alterado para *Escola Municipal de 1º Grau Honorino Pereira Borges*. Honorino Pereira Borges nasceu em 20 de janeiro de 1905, em Vacaria/RS, filho de Leonídio Pereira e de Júlia Soledade Siqueira Gomes Borges. Iniciou sua vida profissional em Marau, como dentista, no dia 5 de fevereiro de 1929, atividade que exerceu durante 42 anos, sendo o primeiro dentista de Marau. Em 1983, a escola passou para um prédio novo, assim aumentando sua capacidade de atendimento com a ampliação de seu espaço físico (ESCOLA..., 2014).

No ano de 2015, com cinquenta e três anos de existência, a escola atende uma demanda de cento e trinta e seis alunos de jardim a 9º ano do Ensino Fundamental. É estruturada em um prédio de alvenaria, formado por dois blocos: um localizado na horizontal composto de uma dispensa, duas salas de aula, uma sala de informática (com 15 computadores), uma sala de psicopedagogia onde são atendidos alunos com problemas de aprendizagem. Outro bloco na vertical composto por uma biblioteca com aproximadamente 4.000 livros, três salas de aula, uma secretaria, dois banheiros, um feminino e outro masculino, um refeitório (pequeno para o número de alunos), uma cozinha e uma sala de professores.

A Escola também tem três pátios, um coberto, outro com parquinho isolado com grades e o outro aberto com calçada de pedras. Conta, ainda, com uma pequena quadra coberta, em sua lateral, cercada com muros.

O quadro funcional da escola é composto por oito funcionários, entre os quais, uma diretora, uma vice-diretora, uma merendeira, três serventes, um guarda e um psicopedagogo e orientador educacional (que atua na escola, em duas manhãs na semana).

O quadro docente é composto por cinco professores de anos iniciais do ensino fundamental, com formação superior e alguns com curso de pós-graduação concluído ou em andamento (lato ou stricto sensu); nove professores de anos finais do ensino fundamental com formação superior correspondente à sua área de ensino, alguns cursando ou já titulados com pós-graduação (lato ou stricto sensu).

O funcionamento da escola ocorre das 7h30min às 11h30min, para os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, e das 13h às 17h, para os alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

Segundo o PPP (ESCOLA..., 2014), os alunos atendidos na escola são crianças, pré-adolescentes e adolescentes carentes, oriundos, na maioria, de famílias numerosas com problemas de álcool, drogas, vida sexual precoce, abuso sexual dos próprios pais ou irmãos, violência, pais desempregados, que não se mostram responsáveis pela educação e pela saúde de seus filhos, havendo poucas exceções.

Em sua maioria, os alunos residem nas proximidades da escola, no bairro Fátima, o qual se compõe de trabalhadores de categorias diversas, com baixos salários o que ocasiona carência alimentar, de vestuário, de moradia e, ainda, social, de forma que ocorre uma exclusão da sociedade. A maior parte desses trabalhadores é autônoma, atuando como sucateiros, pedreiros, pintores, domésticas, biscateiros, eletricitas, jardineiros, agricultores, caminhoneiros, auxiliares de indústrias e outros tantos desempregados. A maioria não chegou a completar o ensino fundamental, vários são analfabetos, em grande parte mulheres que tiveram filhos precocemente, deixando de lado a instrução escolar. No geral, a comunidade enfrenta várias carências, de infraestrutura (de uma praça pública, um ginásio de esportes), saneamento básico, além da falta e da troca constante de professores. Os pais, alunos e direção escolar sentem a mesma dificuldade, pois os fatos quebram o andamento do trabalho escolar desenvolvido até o momento, gerando transtornos, para toda a escola (ESCOLA..., 2014).

De acordo com o PPP (ESCOLA..., 2014), tendo em vista os aspectos levantados sobre a realidade dos alunos atendidos pela escola, percebe-se uma grande defasagem dos valores morais, provenientes do meio familiar, com pais desempregados, presidiários, divorciados, assassinados, morando em casebres, sem as mínimas condições de vida e saúde. Em vista disso, a maioria dos pais não tem preocupações com a educação de seus filhos. Por

isso, é função da escola, devido à visão deturpada do verdadeiro sentido e do compromisso da família, resgatar a valorização à vida, ao bem comum, ao afeto e à qualidade de vida.

Tendo essa realidade, segundo o PPP (ESCOLA..., 2014), a escola tem caráter imediatista, paternalista e assistencialista, visando à cidadania, mas não deixando de lado a importância do desenvolvimento do educando, procura adequar os conteúdos à realidade e à necessidade do meio em que a essa está inserida. Professores e direção da escola por meio de uma prática crítica e transformadora contribuem para a formação de uma sociedade voltada para o desenvolvimento de relações democráticas e de busca de valores perdidos, objetivando a integridade humana, como liberdade, perseverança, luta, justiça, respeito e solidariedade. Muitas vezes esse compromisso parece infundável, tendo em vista, que os pais sobrecarregam a escola, deixando suas obrigações que seriam suas a cargo da instituição.

Alguns problemas podem ser facilmente identificados, tais como: o uso de drogas ilícitas e lícitas pelos familiares e alunos da escola; a falta de valores como respeito (por si e pelos outros), limites, autoestima, acarretando entre outros problemas a desvalorização do corpo; a desestruturação familiar; questões relacionadas à formação da personalidade, como caráter (a mentira, o enganar, o trapacear, estão muito presentes nas atitudes dos alunos), fazendo parte da cultura e do social da comunidade; a falta de objetivos na vida, e a inexistência de perspectiva de melhora; o assistencialismo (dependência); a falta e a troca constante de professores; a falta de participação e de comprometimentos nos projetos sociais por parte das famílias; a falta do espírito do trabalho em grupo, de compartilhar e produzir juntos em prol de um objetivo comum a todos (ESCOLA..., 2014).

Mas, apesar de todos os problemas em questão, alunos e familiares demonstram afeto e carinho muito grande, pois acabam passando pela escola várias gerações da mesma família. Muitas vezes é nela que encontram o que não têm em casa: afeto, carinho, fé, esperança e alimento (ESCOLA..., 2014).

A partir disso, em conformidade com as informações do PPP (ESCOLA..., 2014), os objetivos da escola passam a ser de conscientizar o espaço escolar e os moradores pertencentes à comunidade em que essa se situa acerca da importância do estudo na vida de seus filhos, buscando envolvê-los de uma maneira mais ativa, ou seja, mostrando que também fazem parte do grupo, para que a escola seja mais humanizada, visando ao aspecto afetivo, à valorização, à autoestima, à reflexão e à ação, oportunizando uma maior perspectiva de vida.

### 2.2.2 Caracterização da turma

A turma de 6º ano é composta por dezesseis alunos, com idades entre onze e quinze anos, sendo que a metade não mora com o pai e a mãe, somente com a última ou outros familiares, dois deles moram com tios e os demais com o pai, a mãe e irmãos. Todos eles têm, em média, quatro irmãos. Somente três estudantes não moram no bairro em que se localiza a escola. Um aluno reprovou no quinto ano e outro está repetindo pela terceira vez o sexto ano. Quatro alunos, dentre os quais os dois repetentes, estudaram em outras escolas, os demais são colegas desde o primeiro ano do ensino fundamental na instituição pesquisada.

### 2.2.3 A professora

A professora tem quarenta anos de idade, há treze anos, trabalha nessa profissão. Atua com uma carga horária total de 40 horas semanais, divididas em duas escolas de ensino fundamental. É graduada em Matemática, Licenciatura Plena, pós-graduada em Educação Matemática, em nível de especialização, e Mestre em Educação. A professora reside no centro da cidade.

## 2.3 Coleta e análise dos dados

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (1998, p. 163). Nesta pesquisa optamos inicialmente pela análise de documentos e pela aplicação de um questionário aos participantes da pesquisa - alunos e professora. De acordo com Sarmiento, “a produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano” (2003, p. 164).

Nas considerações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, “considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (1998, p. 169). Os autores citam exemplos de documentos como “regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc.” (p. 169). Na presente pesquisa, os documentos que fazem parte dos objetos de análise são atas do livro de ocorrência da escola, em que são registrados fatos considerados pela direção da escola como mais “graves”, cadernos de ocorrências, em que são registrados fatos considerados mais brandos, sendo esses registros feitos pelo professor em sala de aula, além das respostas obtidas nos

questionários dos alunos e da professora, seguidos de entrevistas realizadas com esses. Optamos por aplicar, inicialmente, um questionário à professora no mesmo momento em que foi aplicado outro para a turma, em um dos períodos de aula da professora de Matemática, no dia 18 de outubro de 2014, cujos instrumentos continham sete e cinco questões respectivamente, para professora e alunos.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder, “a análise de documentos pode ser a única fonte de dados, [...], ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta o que ocorre com mais frequência” (1998, p. 169). Nosso objetivo, com a análise de documentos, além de já identificarmos as concepções e percepções dos participantes da pesquisa em relação ao tema que nos propomos estudar, foi o de buscar uma primeira aproximação, mais concreta, além do contato direto que já existia do pesquisador como professor de Matemática da escola durante o ano de 2013, a fim de facilitar uma segunda etapa de coleta de dados, que foi a realização de uma entrevista, de característica mista.

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder, “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (1998, p. 168). Os autores destacam que, “de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa” (p. 168). Complementam dizendo que, “tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (p. 168).

Dentre os tipos de entrevista podemos citar: não estruturadas, semiestruturadas ou focalizadas, estruturadas, mista entre outras. Segundo Rubin e Rubin, essa distinção caracteriza-se “pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo” (1995 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). Assim, segundo os autores, “nas entrevistas não estruturadas, o entrevistador introduz o tema da pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa” (p. 168). Em relação às entrevistas semiestruturadas, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (p. 168). Além disso, “é também possível optar por um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos” (p. 168).

Não foi possível realizar a entrevista com todos os alunos que responderam o questionário, pois, por se tratar do período final do ano letivo, dois alunos haviam sido

dispensados pela direção da escola, que os considerou como aprovados e, os outros dois evadiram da escola. Assim, nesta etapa da pesquisa, participaram doze alunos, cujas entrevistas foram realizadas no turno da manhã, mesmo turno de aulas desses, na biblioteca da escola, ambiente que propiciou as condições necessárias para a realização da atividade que teve duração média de 12 minutos cada uma.

A entrevista com a professora foi realizada no dia 14 de novembro de 2014, com duração de, aproximadamente, 45 minutos. Professora e pesquisador concordaram que o local mais propício para a realização da entrevista seria na residência da professora, no turno da noite, único horário disponível da professora fora de seu ambiente de trabalho. A entrevista transcorreu tranquilamente sem nenhuma interrupção alheia ao entrevistador e à entrevistada. A professora se mostrou confortável e segura em suas respostas durante todo decorrer da entrevista.

O roteiro inicial das entrevistas da professora e dos alunos continha dezessete e trinta e dois questionamentos, respectivamente, sendo que as questões eram, ou específicas acerca de um tema ou que demandavam respostas livres de acordo com o entendimento de cada entrevistado. O roteiro foi ajustado com outras perguntas, no decorrer das entrevistas, que objetivavam especificar a questão original do roteiro ou buscar respostas mais esclarecedoras.

Segundo Moroz e Gianfaldoni, “coletados os dados, é preciso organizá-los; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante agrupar os dados, representá-los, compará-los, testá-los, estatisticamente quando for o caso e descrevê-los” (2002, p. 17). Para as autoras, “estas atividades caracterizam o momento da *análise dos dados* e é, nesse momento, que se tem a visão real dos resultados obtidos” (p. 17, grifo das autoras).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder, “pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados” (1998, p. 170). Segundo os autores, “isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (p. 170).

Na presente pesquisa, para a análise dos dados, utilizamos os instrumentos metodológicos da análise de conteúdo, descrita como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com essa autora, a primeira fase da análise de conteúdo se define pelo tratamento descritivo do conteúdo das mensagens, tendo a interpretação como última fase. Conclui-se então que,

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45, grifos da autora).

Dentre os métodos de investigação, Bardin (2011) considera a entrevista como um método específico em que, independente de qual estrutura seja elaborada (estruturadas ou semiestruturadas), deve ser registrada e integralmente transcrita. Tendo os discursos das entrevistas devidamente transcritos em mãos, o pesquisador pode iniciar uma primeira leitura flutuante (da qual podem surgir hipóteses), seguindo uma leitura mais profunda em que, de acordo com a autora,

[...] não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que esta dizendo está pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito diferente? O que ela não diz? O que diz sem dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc.” (2011, p. 98).

Quanto à organização da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), o processo se configura diante de três momentos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, iniciam-se as leituras flutuantes e, a escolha dos documentos que irão compor o trabalho, por conseguinte, formulam-se as hipóteses, os objetivos e os índices e indicadores. Para a autora, “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar)” (p. 128). O objetivo, por sua vez, “é a finalidade geral que nos propomos” (p. 128). Os índices são determinados com base nas hipóteses ou pela “menção explícita de um tema numa mensagem” (p. 130), e os indicadores são as demonstrações dos índices com base em sua organização sistemática ou pela frequência do tema. De acordo com Franco,

[...] em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para análise dos dados, quanto mais frequente for mencionado. Neste caso, o *indicador* correspondente será a *frequência* observada acerca do tema em questão (2005, p. 54, grifos da autora).

Na exploração do material, se processam as codificações e categorizações. As codificações, segundo Bardin (2011), consistem na transformação dos dados brutos do texto de forma que se represente o conteúdo desse, assim como se explicitem as suas características. A codificação permite a categorização, que se trata de uma operação de classificação com base no significado ou no sentido do conteúdo do texto, de maneira que,

[...] o *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceptual ‘descontração’, [...], [ou], léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) (p. 147).

O critério ainda pode ser “sintático (verbos e adjetivos), [...], e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da fala)” (BARDIN, 2011, p. 147).

Inferir, ou como diz Bardin (2011), deduzir de maneira lógica, se traduz como a especificidade da análise de conteúdo. De acordo com Franco,

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (2005, p. 27-28).

A inferência seguida da interpretação, como partes finais do processo da análise de conteúdo, possibilitam a descoberta e a obtenção de resultados na pesquisa.

Neste estudo, após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra, realizamos a leitura flutuante de todos os dados, incluindo também os documentos disponibilizados pela direção da escola. Nessa leitura inicial, definimos que todos os documentos (produzidos ou coletados) iriam compor a pesquisa, pois constatamos que todos se mostraram pertinentes para a realização da análise, por se relacionarem em seu conteúdo percepções e concepções dos participantes da pesquisa em relação ao tema que nos propomos estudar.

Por conseguinte, nessa leitura, estabelecemos os índices que se definiram em decorrência da menção explícita dos temas junto aos dados, ou com base nas hipóteses que formulamos com referência a esses. Em seguida, classificamos esses índices em dois grandes temas (indisciplina ativa e indisciplina passiva). De acordo com Bardin, “o tema é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (2011, p. 135). O passo seguinte, segundo a análise de conteúdo, seria a codificação dos dados. Optamos por não processar uma codificação, mas, sim, uma descrição dos índices, que com função semelhante à codificação, possibilitou a categorização desses. No desenvolvimento da descrição, apresentamos os dados na íntegra, demonstrando a que esses diziam respeito. A exposição dos índices no decorrer da descrição cumpriu também a função de demonstração dos referidos indicadores, na qual se pode observar a frequência desses.

Segundo Bardin, “um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida” (2011, p. 149). Categorizamos baseando-nos nos fundamentos teóricos em que sustentamos nosso estudo, de forma que as categorias emergiram desse referencial. Em alguns itens de nossa análise estabelecemos somente um índice, de modo que justificamos a escolha da categoria pela relação que estabelecemos com a teoria, fundamentando as inferências e a interpretação. Quando os índices estabelecidos foram mais do que um, as categorias, além da relação à teoria, representaram, também, ou o significado ou o sentido desses, como sugere a análise de conteúdo.

Como parte intermediária do processo da análise de conteúdo, iniciamos as inferências em relação às concepções e as percepções da professora e dos alunos sobre indisciplina escolar de uma maneira geral e, na sequência sobre os dois temas que definimos, estabelecendo-se, assim, os objetivos em cada item apresentado.

De acordo com Penna, “perceber é conhecer, através dos sentidos, objetos, situações” (1968, p. 11), sendo, a percepção possível em relação a algo próximo no espaço e no tempo, a que temos acesso direto e imediato, configurando-se como limitada também em função de uma perspectiva. Dessa maneira, a percepção se origina em relação ao que temos em nossa volta, condicionada pelo ponto de vista que temos em relação a tudo que nos rodeia.

Segundo Merleau-Ponty, “a percepção, [...], é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (1999, p. 6). Com base nessa ideia, entendemos que as atitudes apresentam intrínseca relação com as percepções e a maneira como agimos revela a forma como percebemos. Em outras palavras, as percepções são a essência de nossas

atitudes, que, por sua vez, revelam como percebemos o que está a nossa volta. No que se refere ao que percebemos, de acordo com Penna, “perceber não é perceber, apenas, objetos concretos, como são os vulgarmente designados por essa palavra. Percebem-se, além dos objetos concretos, objetos ideais” (1968, p. 12).

Nesse sentido, a percepção se orienta, não apenas pelo que se mostra concreto do que nos rodeia, mas, também, pelo que faz alusão a ideias. Ainda em relação ao que pode ser percebido, segundo Merleau-Ponty, “o ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’” (1999, p. 24). Sobre esse aspecto, de acordo com Penna, “a organização do campo perceptivo depende de dois grupos de fatores: os fatores *objetivos*, representados pela natureza e modo de apresentação dos estímulos, e os fatores *subjetivos*, representados pela personalidade, motivos e atitudes do receptor” (1969, p. 67, grifos do autor). Assim, a percepção se orienta tanto em razão de como se configuram os objetos concretos ou ideais, quanto como decorrência de como nos relacionamos com o que está a nossa volta.

Por sua vez, concepção é, segundo Japiassú e Marcondes,

1. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria. [...]. 2. Operação pela qual um entendimento forma um conceito [...] (2001, p. s. p).

As concepções, nesse sentido, estariam relacionadas a como entendemos, no que diz respeito às experiências que vivenciamos, determinando assim a maneira em que pensamos, ou seja, uma concepção representa a relação que estabelecemos entre os fatos que ocorrem em nossa vida de forma a alcançarmos uma conclusão sobre esses. No que se refere ao termo concepções, de acordo com Thompson, é “uma estrutura mental mais geral que encerra crenças, significados, conceitos, proposições, imagens mentais, preferenciais” (1992 apud CALLEJO; VILA, 2004, p. 47). Pertencem as concepções o que acreditamos e como pensamos, de forma que se organizam e veem a representar como entendemos o mundo. Nesse mesmo sentido, de acordo com Ponte,

[...] as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão (1992, p. 185).

Concluimos que, tudo o que nos toca por meio de experiências passa por nossas crenças, nossos significados e conceitos, de forma que, na operação de filtragem ou então de entendimento, formamos a nossa representação dos fatos, e, assim, formamos as nossas definições sobre esses e, conseqüentemente, a maneira que agimos.

Por um lado, questionarmos quais são as percepções da professora e dos alunos sobre indisciplina escolar, se configura em investigarmos o que esses sujeitos conhecem acerca do que acontece no contexto em que se situam, em relação ao fenômeno, com base em suas atitudes, considerando como tal fato se apresenta e a perspectiva dos indivíduos em relação a esse. Por outro, questionarmos as concepções desses participantes investigados em relação ao tema se caracteriza em averiguarmos como eles entendem a indisciplina escolar, considerando, entre outros, os seus significados e conceitos, relacionados a suas atitudes.

Entendemos que inferir consiste no cruzamento dos dados com a teoria. Dessa maneira, partimos de um referencial teórico, buscamos por dados coletados em um contexto real e, então, voltamos aos fundamentos da teoria. Esse processo possibilitou a interpretação em nosso estudo.

No capítulo seguinte, apresentamos os fundamentos teóricos nos quais buscamos subsídios para realizar a pesquisa.

### 3 CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as bases que sustentaram nosso trabalho. Inicialmente, abordamos as causas de indisciplina, assim como a definição de indisciplina escolar. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre a teoria da Didática da Matemática, analisando o conceito de Contrato Didático, trazemos as contribuições da teoria Histórico-cultural, nos baseando nos aportes de Vygotsky, descrevendo alguns dos principais aspectos da teoria desse autor e algumas definições. Por fim, descrevemos algumas pesquisas sobre a temática da indisciplina com a finalidade de intentar um *locus* diferente sobre o tema.

#### 3.1 Concepções sobre disciplina e indisciplina escolar

Ao se dialogar sobre indisciplina, seja teoricamente ou em uma conversa informal, quaisquer que sejam os interlocutores, pautam-se as causas dos fatos. Pensar no porquê da indisciplina escolar induz a levantarmos conjecturas de causas e motivadores. Em nosso trabalho, tomamos as leituras de Aquino (1996) para descrevermos o que se pressupõe no que diz respeito à indisciplina escolar no que tange aos seus protagonistas, sobretudo às peculiaridades de cada um desses em suas relações. Aquino (1996) considera o entrelaçamento entre a escola e os demais âmbitos sociais como fator influente na indisciplina, com isso, a análise do fenômeno passa pelo contexto didático-pedagógico com base nas perspectivas: 1) socio-histórica, considerando os determinantes culturais; 2) perspectiva psicológica compreendendo o papel da família nas relações escolares. Quando falamos em protagonistas, destacam-se, em primeiro lugar, de uma maneira mais direta professor e aluno, porém consideramos como determinantes, para a caracterização desses, o contexto no qual estão inseridos, reconhecendo os primeiros como um desencadeamento do outro. Dessa maneira, não temos como influentes em relação à indisciplina somente professores e alunos, mas tudo o que permeia o ambiente escolar.

Nesse sentido, tomando inicialmente como referência uma abordagem socio-histórica, a indisciplina escolar se estabelece em virtude de que normas e regras que eram impostas no passado, tornaram-se incabíveis no contexto atual, por irem de encontro com as concepções dos alunos que se apresentam hoje na escola. Assim, indisciplinado, pelo ponto de vista de conduta, regida por normas, considerando práticas escolares convencionais, é o aluno que não possui conduta compatível com a visão que o professor tem, sendo, portanto, conceituado como indisciplinado. De acordo com Aquino, “indisciplina, então, seria um

sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (1996, p. 45). O autor relata ainda que “desde este ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar” (p. 45).

Os significados e funções atribuídos à escola assumem dimensões de difícil definição, tendo em vista que, mesmo que se considere a existência de documentos legais e teorias que sugerem esses significados, é incontestável a subjetividade desses, pelo fato de que cada indivíduo atribuiu um significado pessoal para a escola. Porém, se a indisciplina é considerada resistência e produção de novas funções e novos significados, ainda não assumidos, ou seja, ainda não reconhecidos como pertencentes à escola atual, uma forma mais condizente para entendermos tal conflito estaria em buscarmos explicar como se estabeleceram o que se entendia e o que se pretendia da escola no passado. Enguita (1989) faz um resgate histórico da escolarização desde a Idade Média até o início do século XX de alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América, revelando com base em relatos de cada período, o que se pretendia da escola. O que se sobressai é a função disciplinadora atribuída à escola, que com base no controle, na vigilância e na aplicação de punições, deveria formar sujeitos dóceis, obedientes e resignados para serem produtivos como os novos trabalhadores depois da Revolução Industrial e da massificação da escola.

Nesse mesmo sentido, da disciplinarização, é que Aquino, vê a escola do passado, em que o medo, a coação e a subserviência faziam parte do contexto escolar. Para o autor, do outro lado, “com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou” (1996, p. 43). Completa, ainda, afirmando que, “temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso” (p. 43).

Analisando a indisciplina a partir de uma perspectiva psicológica, de acordo com Aquino, “a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à idéia de uma carência psíquica do aluno” (1996, p. 45). Porém, o autor relata, “que o fenômeno não poderá ser pensado como algo exclusivo do indivíduo, de forma a ser considerado patológico, mas sim determinado por relações psicossociais, representadas a partir da noção de autoridade” (p. 45).

Em relação a esse aspecto, segundo Winnicott, “uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mãe, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir

e apropriar-se” (2005, p. 129), sendo que este comportamento faz parte do desenvolvimento emocional da criança.

Winnicott afirma que,

[...] se o lar consegue suportar tudo que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ele sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes tem que ser feitos e, especialmente se a criança tiver alguma dúvida quanto à estabilidade da instituição parental e do lar (2005, p. 129).

Segundo Aquino, “o *reconhecimento da autoridade* externa (do professor, no caso) pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização” (1996, p. 45, grifo do autor). O autor conclui que “esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade, etc.” (p. 45).

A criança necessita de limites e de regras que estabeleçam parâmetros para a convivência fora do âmbito familiar. De acordo com Aquino, “é queixa bastante comum dos educadores que o aluno atual carece de tais parâmetros, [...]. É o aluno acometido por agressividade/rebeldia, ou apatia/indiferença, ou ainda, desrespeito/falta de limites” (1996, p. 45-46).

Segundo Winnicott, “a criança cujo lar não lhe ofereceu um sentimento de segurança busca fora de casa as quatro paredes; ainda tem esperança e recorre aos avós, tios e tias, amigos da família, escola” (2005, p. 130). De acordo com Aquino (1996), não há possibilidade de a escola fornecer estruturação psíquica, sendo essa função primordial da família. O autor destaca que a estruturação escolar deve acontecer em conjunto com a familiar. Entretanto, ele conclui que o que se vê são funções de caráter familiar sendo delegadas à escola.

Em resumo, do ponto de vista socio-histórico, a indisciplina se origina a partir do conflito entre a visão de mundo dos educadores (professores e gestores que compõe a escola), e o contexto em que nasceram e vivem os educandos. De outro modo, em uma perspectiva psicológica a indisciplina se instala por uma falta de compreensão de limites e de regras por parte dos alunos, que deveriam ser estabelecidas no ambiente familiar.

Segundo Aquino (1996), não é possível atribuir a causa de indisciplina somente à esfera psicológica, tomando como agentes principais o aluno e a família, como também, não é possível, a partir do aspecto socio-histórico, atribuir a responsabilidade somente ao

professor e à escola. O autor conclui que, “a indisciplina configura um fenômeno transversal a estas unidades conceituais (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento” (1996, p. 48). Nesse sentido, cada indivíduo que pertence ao meio escolar, pode ter alguma parcela na indisciplina manifestada, tornando-se um erro qualquer culpabilização precipitada em relação às suas causas, sem que se avalie cada situação e que se tenha pleno entendimento em relação ao fenômeno.

Tanto quanto as causas de indisciplina escolar, outra questão de suma importância ao se debater sobre o tema, está relacionada ao conceito que se atribui em relação à indisciplina e, em consequência, à disciplina escolar. Segundo Vasconcellos (2010), um conceito muito presente na escola associado à disciplina é o da obediência.

De acordo com Rego (1996), no meio educacional costuma-se compreender a indisciplina, expressa por um aluno ou um conjunto deles, como um comportamento inadequado a partir da falta de educação ou desrespeito pelas autoridades, em que o aluno não se ajusta às normas e aos padrões de comportamento esperados. A autora complementa dizendo que a “disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola” (p. 85).

Em qualquer contexto em que se estabeleçam relações sociais, existirão regras e normas de comportamento para seus integrantes. Segundo Estrela, “as regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada coletividade, vivendo em um dado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem” (2002, p. 17). A autora relata ainda que, “há assim uma disciplina familiar, como há uma disciplina escolar, militar, religiosa, partidária, sindical...” (p. 17). Estrela conclui que, “embora cada tipo de disciplina tenha a sua especificidade, todos eles se inscrevem num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundivivência, concorrendo para uma harmonia social” (p. 17).

A questão que se estabelece é se, em cada contexto, a conceituação que se tem de disciplina e indisciplina condiz com a especificidade de que se necessita. Para se conceituar indisciplina não se pode dissociá-la da definição de disciplina. Ao buscarmos uma primeira conceituação atribuída apenas ao significado dessa palavra, esse conceito dá sentido à indisciplina como uma contrariedade ao seu oposto. Segundo Ferreira, disciplina pode ser definida como:

1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino (FERREIRA, 1993, p. 188).

De acordo com Pedro-Silva, “quanto à conceituação de indisciplina e por consequência de disciplina, definimo-la como toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as normas impostas ou construídas coletivamente” (2010, p. 60). La Taille afirma que “se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir em duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas” (1996, p. 10). O autor conclui que, “no primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos pela desorganização das relações” (p. 10).

Se pensarmos que, na escola, a associação que se faz em relação à disciplina é com a obediência e o cumprimento de normas e, por sua vez, o que se denomina indisciplina — revolta contra as normas ou o desconhecimento delas —, há apontamentos para as possíveis causas dessa - injunção entre significados atribuídos por professor e aluno ou, carência psíquica pela falta de introjeção por parte da família de parâmetros de relações psicossociais (AQUINO, 1996). Disso decorre podermos dizer que a conceituação para disciplina e indisciplina presente na escola remete pura e simplesmente ao significado das palavras, não considerando as especificidades de que o contexto escolar necessita.

A primeira das causas de indisciplina vai ao encontro da forma com que essa se traduz, sendo a indisciplina a desobediência às regras não aceitas, assim como a segunda das causas segue em paralelo com a outra forma em que a indisciplina se revela, a saber: o desconhecimento das regras, motivado pelo fato de essas não terem sido introjetadas pelo aluno anteriormente.

Dizemos ainda que, a associação direta do significado de disciplina e indisciplina à obediência e ao cumprimento de regras e normas, sem levar em consideração o caráter preponderante que se estabelece na maneira com que essas regras se apresentam nas relações, ou, ainda, sem considerar a função primordial do ensinamento de parâmetros para as relações sociais, da família pra o aluno, o entendimento que se tem sobre disciplina e indisciplina na escola pode ser gerador e potencializador da indisciplina.

Estabelece-se, então, a necessidade do reconhecimento da especificidade da disciplina e da indisciplina escolar, de forma que se considerem os objetivos da escola. Nesse sentido, segundo Estrela,

[...] as regras desempenham, portanto, uma função pedagógica específica que não pode confundir-se com a função social de ordem geral. Embora limitadas por padrões gerais de conduta social e impregnadas de um conteúdo ético de origem social, as regras pedagógicas subordinam-se aos fins do processo pedagógico e da produção que ele pretende gerar e são relativas às situações criadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica. Não são, pois, imperativos categóricos, mas imperativos hipotéticos que adscvem certos meios à realização de certos fins, revestindo-se, por isso, de um carácter instrumental e arbitrário. Essa arbitrariedade não exclui, no entanto, a racionalidade, pois só esta pode justificar a sua razão de ser e, portanto, legitimar o seu uso. Da compreensão da legitimidade da regra decorre a probabilidade de ela ser aceite e respeitada. Se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente (2002, p. 61).

Entender a indisciplina escolar de forma a contemplar as especificidades que se fazem necessárias implica considerar os objetivos pelos quais as regras existem e buscar a construção dessas regras apoiada em seu entendimento e em seu reconhecimento por parte de todos os envolvidos.

Há de se destacar que junto às especificidades da indisciplina escolar, a aprendizagem assume um papel preponderante no reconhecimento dessa. Assim, os comportamentos a serem considerados como indisciplina ultrapassam o ato do aluno de perturbar a aula. Reconhecendo então como, de acordo com Vasconcellos, a existência de uma “indisciplina ativa” e uma “indisciplina passiva”. Segundo o autor, “existe uma indisciplina ativa – aquela em que o aluno faz “bagunça” -, mas existe também a forma de indisciplina passiva – aquela em que o professor até consegue o silêncio, mas não a interação com os alunos” (2010, p. 95).

O simples fato de o aluno permanecer em silêncio durante a aula, não pode, de forma alguma, defini-lo como disciplinado. Assim, consideramos que, como as regras assumem uma função pedagógica quando diz respeito à disciplina escolar, todo comportamento do aluno que tenha reflexo negativo em relação à aprendizagem, se configura como um ato de indisciplina. A regra em si, pode definir o que se deve ou o que não se deve fazer, entretanto, mesmo quando determina algo a fazer, de certa maneira, ficam implícitas margens que se devem alcançar ou que não podem ser ultrapassadas. Talvez os comportamentos em sala de aula precisem ir além de regras que os conduzam.

Pensando em uma postura que se encaixe com as especificidades da escola, o tratamento da indisciplina pode não ser genuinamente um reflexo do que as regras venham a dizer. Segundo La Taille, “na maioria das escolas, há muitas ‘regras’, mas não se fala em ‘princípios’” (2010, p. 14). Para o autor “uma regra é uma formulação verbal precisa que

nos diz, sem ambiguidades, o que devemos ou não fazer” (p. 14). Porém, o autor relata que a regra “apresenta duas limitações. A primeira: não há regras para todas as situações pelas quais passamos. A segunda: a regra nos diz o que fazer, mas não ‘por que’ fazê-lo” (p. 14).

De acordo com La Taile, as limitações que as regras impõem podem ser superadas pelos princípios. O autor relata que “o princípio não diz com clareza como agir, [...], mas diz em nome do que agir. Ele nos permite elaborar regras, mas não é, ele mesmo, uma regra” (2010, p. 14). Nesse sentido, talvez, para dialogar, debater e pensar acerca da indisciplina e da disciplina escolar, devemos também nos concentrar nos princípios que queremos que conduzam nossas atitudes e as de nossos alunos.

### **3.2 Fundamentos teóricos**

Neste item, apresentamos o conceito de contrato didático que trata da relação professor/aluno/conhecimento e alguns conceitos da Teoria Histórico-cultural relacionados à interação social, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

#### **3.2.1 Contribuições da didática da Matemática**

Nos meandros dos caminhos da aprendizagem, suas entrelinhas se configuram em aspectos importantes nesse processo. Há de se imaginar que, à primeira vista, tácitos seriam somente ensinamentos referentes a valores. Contrato didático rompe com essa ideia mostrando que no processo da aprendizagem a formação de conceitos também tem seu caráter implícito.

A seguir, apresentaremos Contrato Didático com base em Brousseau, com o objetivo de compreender como suas contribuições podem iluminar os rumos do processo de aprendizagem e, também, os possíveis subsídios que apontam para o entendimento dos aspectos velados do processo de aprendizagem da matemática.

A palavra contrato carrega consigo uma noção que nos remete a um acordo que delega responsabilidades para duas ou mais partes. Contrato didático em si não foge a essa linha, porém com dadas particularidades que irão assim determinar sua riqueza e importância para o processo de aprendizagem. Contrato didático caracteriza, de acordo com Brousseau,

[...] uma relação que determina – explicitamente em pequena parte, mas sobretudo implicitamente – aquilo que cada parceiro, professor e aluno, tem a responsabilidade de gerir e pelo qual será, de uma maneira ou de outra, responsável perante o outro (1986, apud ALMOULOU, 2007, p. 89).

O acordo em questão firmado entre professor e aluno, diz respeito à relação desses sujeitos com os conhecimentos aos quais é vinculado o processo de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que professor e aluno devem ter uma postura ativa em relação ao conhecimento, a abordagem acontece com base em uma situação-problema. Segundo Almouloud, “a noção de contrato didático permite distinguir a situação didática da situação-problema: na primeira, manifesta-se o desejo de ensinar que envolve, pelo menos, uma situação-problema e um contrato didático” (2007, p. 89). Cada participante do processo assume, implicitamente, responsabilidades acerca de um trabalho a ser desenvolvido, tendo como instrumento uma situação-problema.

O agir dos integrantes do contrato, com base na situação-problema, se configura em uma das características que determina a peculiaridade do contrato didático em relação ao conhecimento, diferentemente do contrato pedagógico que, segundo Brousseau, “privilegia relações sociais, atitudes, regras e convenções, mas não coloca em jogo o saber, [...], o contrato didático tem por objetivo, fundamentalmente, a aquisição de saberes pelos alunos” (apud, ALMOULOU, 2007, p. 90).

O que o professor espera do aluno, assim como o que o aluno tem como certo ser de responsabilidade do professor, no contrato didático, diz respeito a uma situação-problema acerca de um determinado conhecimento. Quanto ao que cabe ao professor e ao aluno, Brousseau, “refere-se ao professor como aquele que cria as condições para a apropriação de conhecimentos. A expectativa em relação ao aluno é a de que ele possa satisfazer tais condições e, em relação ao professor de que ele reconheça quando tal condição ocorre” (1986, apud, SILVA; MOREIRA; GRANDO, 1996, p. 11). O professor se responsabiliza em proporcionar os recursos necessários para que o aluno pense sobre a situação-problema e venha, assim, formar um novo conhecimento. O aluno assume o papel de mobilizar-se com base nas condições propostas pelo professor para ultrapassar o que já conhece conseguindo demonstrar tal progresso.

O estabelecimento da relação entre professor, aluno e conhecimento já é um diferencial considerável determinado pelo contrato didático no que tange ao processo de aprendizagem, porém, outra característica que salienta a importância do entendimento dessa relação por parte de quem se interessa pelo processo, é o fato, já citado, de que grande parte

do que se estabelece no contrato fica implícito aos seus participantes. Poderia se pensar, à primeira vista, que essa seria só mais uma característica do contrato didático, no entanto, esse fato constitui a “chave” que possibilita que o aluno se aproprie de novos conhecimentos.

No processo de aprendizagem,

[...] há um momento no qual os envolvidos na relação podem conscientizar-se de que havia uma determinada norma de conduta a qual, ainda que de forma não declarada, vinha sendo seguida. Este momento de explicitação corresponde ao que Brousseau ,[...], denomina *ruptura contratual* (BROUSSEAU, 1982, apud SILVA; MOREIRA; GRANDO, 1996, p.13).

A ruptura contratual acontece quando, em uma nova situação-problema que demanda um conhecimento a ser ensinado, tornam-se explícitos os recursos que já são de posse, ou seja, que estão apropriados e eram utilizados em outras situações problemas. Nesse momento, são apropriados novos conhecimentos de forma implícita, formando assim um novo contrato didático. A apropriação de novos conhecimentos depende da ruptura de um contrato didático, que se concretiza na explicitação de suas cláusulas e, por consequência, na formação de um novo contrato que permanece implícito até a sua ruptura.

O processo de aprendizagem da matemática ou de qualquer outra disciplina não está sujeito a ser descrito em cada detalhe em que se desenvolve. O caráter implícito do contrato didático é prova de que não existem receitas e que a cada situação são diversos os fatos que podem decorrer na relação professor, aluno e conhecimento. Porém, o entendimento das noções de contrato didático pode contribuir no processo de aprendizagem, de forma especial no que diz respeito ao planejamento das propostas por parte do professor assim como na condução da proposta em sala de aula. Ter a consciência das condições que o aluno necessita para romper com o contrato didático para apropriação de conhecimentos pode iluminar os caminhos do processo de aprendizagem.

### 3.2.2 Contribuições da Teoria Histórico-cultural

Lev Semynovyth Vygotsky<sup>3</sup> nasceu em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Rússia Ocidental, em 5 de novembro de 1896, e morreu precocemente, vítima de

---

<sup>3</sup> Indicaremos as grafias do autor, conforme a ficha catalográfica das obras originais que referenciamos: Vigotski (1998); Vygotski (2008); e, seguindo as grafias apresentadas nas leituras secundárias que citamos. No decorrer do texto, quando fazemos referência a esse autor sem, no entanto, citar alguma obra, optamos pela grafia “Vygotsky”.

tuberculose, em 11 de junho de 1934 (PALANGANA, 2001, p. 85). Segundo Palangana, este autor “abre fronteiras na área da psicologia, colocando-se como pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento” (2001, p. 90).

O autor articula seus pressupostos em relação ao indivíduo histórico-social em busca do entendimento do desenvolvimento cognitivo das pessoas. Investiga, também, as influências do meio social na formação de capacidades e habilidades do homem. De acordo com Palangana, “ele observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas” (2001, p. 96). Segundo Vigotski,

[...] como o desenvolvimento orgânico tem lugar em um meio cultural, ele se converte em um processo biológico condicionado historicamente. Por outro lado, o desenvolvimento cultural adquire um caráter particular e incomparável, já que se realiza simultaneamente com a maturação orgânica, portanto seu portador é o organismo da criança que *amadurece e cresce* (1987, apud GONTIJO, 2001, p. 48, grifo da autora).

O contexto histórico-social torna-se o determinante no desenvolvimento humano, considerando a influência das condições sociais na formação orgânica do homem e, de outro modo, admitindo que a partir dessa, mas, essencialmente, com base em contato cultural, é que se concretiza o desenvolvimento.

Vygotsky então demonstra outra característica essencialmente humana, atribuindo à interação pela linguagem, o que possibilita a formação dos processos mentais superiores. Segundo Palangana, “na perspectiva Vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens” (2001, p. 97). De acordo com a autora, “para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que mediam tal interação. Esses instrumentos para Vygotsky podem ser de duas naturezas: física ou simbólica” (2001, p. 97). O signo, em sua característica simbólica, encontra sua principal representação na palavra que constitui a linguagem propriamente dita.

A linguagem que propicia o desenvolvimento do pensamento tem na palavra seu principal instrumento que, no início da vida do homem, é representada pela fala. De acordo com Vygotski (2008), em determinado momento da vida da criança as linhas do pensamento

e da fala se encontram, “consequentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (p. 54).

Na interação social mediada pelos signos, a criança se apropria do que a humanidade historicamente já produziu, internalizando capacidades e habilidades que propiciam seu desenvolvimento. Com base no pressuposto de que a apropriação de conhecimentos se traduz em desenvolvimento, a teoria histórico-cultural pondera a importância da aprendizagem escolar. De acordo com Palangana (2001, p. 128), “sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky reconhece que esses dois fenômenos são distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível”.

Aprendizado e desenvolvimento se relacionam de maneira direta, em que, na medida em que o aprendizado de novos conhecimentos se amplia, possibilitam a progressão do desenvolvimento. Por esse ponto de vista, podemos dizer que, para teoria histórico-cultural, aprendizagem gera desenvolvimento. As implicações dessas postulações levaram o autor a concluir que a aprendizagem, para ser significativa deve estar sempre à frente do nível de desenvolvimento da criança. Com o intuito de explicar as dimensões do conhecimento escolar, Vigotski (1998), descreve o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP se define pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se estabelece pelos problemas que a criança consegue resolver sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, entendido como o que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais qualificada.

De acordo com o exposto, o aprendizado acontece à medida que nas interações sociais, os conhecimentos mediados estejam além do que a criança já tenha se apropriado, ou, seja além do seu nível de desenvolvimento real, e dentro de seu nível de desenvolvimento potencial. A qualidade das interações se sobressai nesse momento, pois determina as potencialidades de cada criança para o aprendizado. De acordo com Palangana (2001), o autor entende que a diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial das crianças se deve as diferenças qualitativas dos contextos em que vivem. A aprendizagem produz novas zonas de desenvolvimento, a partir das interações, a criança se apropria de novos conhecimentos e se potencializa para novas aprendizagens.

No que tange à aprendizagem, Vygotski (2008), considera que, para desenvolver métodos para o ensino escolar, devemos entender como os conceitos científicos realmente se desenvolvem. A primeira afirmação do autor em relação ao ensino escolar é de que esse não pode estar desvinculado da experiência cotidiana do aluno, considerando a existência dos conceitos espontâneos, desenvolvidos em seu cotidiano que se diferenciam dos conceitos

não espontâneos (científicos) desenvolvidos principalmente na escola. O autor afirma que “os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente” (2008, p. 107). Complementa dizendo que, “poder-se-ia dizer que o *desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente*” (2008, p. 135, grifos do autor).

Na perspectiva de que os conhecimentos científicos têm um caráter social, de acordo com Tudge e Rogoff,

Vygotsky, en su esfuerzo por explicar los mecanismos que transforman lo social (externo al niño) en desarrollo individual, decía que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo. Por el contrario, mantenía que la apropiación del individuo de lo practicado en la interacción social implica una transformación activa. Tanto lo que era social como lo que era interno pasa por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo. La comprensión del niño no es la mera acumulación de pensamientos o comportamientos (sociales) sino que, por el contrario, implica transformaciones cualitativas de actividades sociales para ajustarse a la creciente comprensión del niño (1995, p. 104).

Na interação social, seja na escola ou em qualquer outro ambiente, os conceitos não são simplesmente repassados em uma espécie de acúmulo de conhecimentos na criança. Os significados sociais apropriados interagem com os significados individuais formados pela criança, em que, em um avanço qualitativo, os conceitos reconhecidos socialmente descendem, a ponto de a criança conseguir utilizá-los em seu cotidiano e os conceitos individuais ascendem, de tal forma que a criança toma consciência de seu significado.

A interação social que por meio da linguagem transmite o conteúdo produzido historicamente permite a apropriação dos significados de geração para geração. De acordo com Palangana, “juntamente com a linguagem são internalizados valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento” (2001, p. 151).

A linguagem, no entanto, por meio da palavra desempenha também papel importante na constituição do pensamento do homem. O pensamento verbal que representa o início da fase intelectual na criança, segundo Vygotski (2008), tem sua unidade de análise no significado das palavras. De acordo com o autor, por um lado, o significado pertence à palavra, tendo em vista que “uma palavra sem significado é um som vazio” (p. 150). Por outro, “do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização

ou um conceito. E como as generalizações são inegavelmente atos do pensamento podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento” (p. 151). Por estes fatos de acordo com Vygotski (2008), o significado das palavras pertence tanto à fala quanto ao pensamento. O autor conclui que,

[...] o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (2008, p. 151).

Segundo Palangana, “de acordo com a psicologia histórico-cultural, são os significados, elaborados na prática social e veiculados pela linguagem, que de fato possibilitam o desenvolvimento do reflexo psíquico superior ou consciência” (2001, p. 122).

O significado reforça seu *status* como uma generalização, à medida que é assumido por todos socialmente. Dessa maneira, de acordo com Palangana, “as significações não existem fora dos sujeitos humanos concretos. Portanto, não há uma oposição fundamental entre o significado objetivo — que se manifesta na consciência social — e o significado particular — que se manifesta na consciência individual” (2001, p. 123). Porém, a autora relata que, “os significados não são os únicos determinantes da consciência individual. Os interesses, as motivações, as experiências pessoais, etc. também concorrem para a formação do reflexo psíquico” (p. 123). Complementa dizendo que, “o significado social adquire um sentido pessoal, atribuído pelo sujeito, definindo-se então, como significado individual, psicológico” (p. 123).

Segundo Vygotski (2008), o sentido de uma palavra tem predomínio sobre o significado. O autor relata que,

[...] o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p. 181).

O sentido assume um caráter individual determinado pelo contexto. De acordo com Palangana, “embora os fenômenos psicológicos tenham suas especificidades, nenhum deles pode ser compreendido isoladamente da atividade concreta do indivíduo, pois é através dela que o homem constrói, historicamente, seu psiquismo, sua consciência, seu pensamento, enfim, sua existência enquanto homem” (2001, p. 123).

### 3.3 Pesquisas relacionadas ao tema

De acordo com Aquino, “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida. E o pouco número de obras dedicados explicitamente à problemática vem a confirmar este dado” (1996, p. 40). Porém, podemos dizer que o número de pesquisas sobre o tema tem aumentado na última década. Na revisão bibliográfica que fizemos, encontramos cerca de sessenta trabalhos entre teses e dissertações que abordam o tema *indisciplina* das mais diversas maneiras. Descreveremos, a seguir, alguns dos trabalhos consultados que consideramos ter maior relevância para a presente pesquisa.

Zechi (2008) realizou uma pesquisa do tipo estado da arte, em que analisa as tendências teórico-metodológicas de vinte e um trabalhos, os quais foram produzidos em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no estado de São Paulo no período de 2000 a 2005, os quais abordaram a temática violência e indisciplina escolar.

Apesar de abordadas em uma mesma pesquisa, violência e indisciplina têm significados distintos e para que se realize uma pesquisa sobre uma ou outra é importante ter plena clareza dessa diferença. Violência, segundo Guimarães, “seria caracterizada por qualquer ‘ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral’” (1996, p. 73). Vinha (2013), considera violência como ato delinquente e criminoso. Entretanto, de acordo com Estrela,

[...] é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afectam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente (2002, p. 14).

Interpretamos que essa distinção demonstra a necessidade de não se considerar qualquer atitude dos alunos como delinquência, generalizando-as então como violência, tendo em vista que, se assim o fizermos, estaremos considerando os fatos que ocorrem em sala de aula como uma violação da lei social. Nesse sentido, analisando que violência e indisciplina são fenômenos distintos, e que nosso foco se centra nesse último, interessamo-nos pela abordagem de Zechi (2008), que avalia as tendências teórico-metodológicas dos trabalhos analisados com enfoque na indisciplina escolar.

Quanto à análise metodológica, a autora relata que “a maioria dos trabalhos [...] analisados indica a realização de pesquisa de campo com diferentes abordagens: etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação, predominando os estudos de caso” (2008, p. 45). Para análise das abordagens teóricas dos trabalhos, Zechi (2008) classificou-os em quatro categorias: abordagem sociológica; abordagem psicológica; abordagem psicossociológica e outras abordagens.

Brito (2007), realiza um estudo de caso que analisa a concepção de seis professores de educação física sobre indisciplina. A coleta dos dados foi feita com entrevistas semiestruturadas, e a análise dos depoimentos com base em procedimentos sugeridos pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2004). O aporte teórico utilizado na pesquisa foi a teoria de Michel Foucault. O autor identificou nas concepções dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa, indícios de um fenômeno teorizado por Foucault como Panoptismo Social: “Tratava-se de uma forma de controle invisível, por meio da qual todos acreditavam estar sendo vigiados e, diante disso, executavam suas obrigações da melhor maneira possível” (2007, p. 109). Para os professores de Educação Física investigados, “os alunos indisciplinados ou, como diz Foucault, transgressores, são aqueles que afrontam, recusam, ausentam-se ou não têm atitudes de acordo com o esperado, vigiado e informado” (p. 110). Brito (2007) conclui que os professores usam dos meios de controle em uma relação de poder para padronizar os comportamentos dos alunos, e que os atos de indisciplina são uma contraposição dos discentes em relação às práticas dos professores nas aulas de Educação Física.

Pereira (2009) investigou como os professores concebem a indisciplina escolar, a que atribuem esse fenômeno, como lidam e onde aprendem a lidar com ele. Por meio de entrevistas abertas, os dados foram coletados com dezesseis professores de diversas disciplinas das séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal. A autora aborda a indisciplina com base nas abordagens sociológica, psicológica, pedagógica e socio-históricocultural e discute a formação de professores em relação à indisciplina.

De acordo com Pereira, os professores participantes de sua pesquisa “relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas estabelecidas para o andamento das atividades escolares” (2009, p. 131). De outra forma, “a disciplina é compreendida como bom comportamento e obediência às regras” (p. 131). A autora conclui que “nesse sentido, a concepção de indisciplina parece estar impregnada da tendência tradicionalista da educação” (p. 132).

Golba (2008) realiza uma investigação sobre a indisciplina escolar na perspectiva de um grupo de alunos. Por meio de observações em oito turmas de oitava série do ensino fundamental, a autora selecionou uma amostra de dezoito alunos, dos quais três participaram da realização de entrevistas. De acordo com ela, o significado de indisciplina escolar atribuído pelos alunos “viria para denunciar a fragilidade da prática do professor, através principalmente, da ausência de planejamento e de organização das aulas, o que poderia denunciar, também, a fragilidade do currículo” (2008, p. 92).

Santos (2005) investigou os impasses na sala de aula de matemática, em que, com base no Método de Conversação, analisa os relatos de seis professores de matemática no que diz respeito a questões concernentes à relação professor-aluno-conhecimento. Em primeiro plano, destacou-se a indisciplina e a relação com o conhecimento matemático. A autora trata a indisciplina escolar com base na psicanálise, em especial, nas teorias de Freud.

Utilizando ainda teorias da psicanálise, a autora identifica nos depoimentos dos professores a subjetividade desses em relação aos casos de indisciplina, em que, segundo Santos (2005), os professores participantes da pesquisa, atribuem como um ato direcionado a suas pessoas, interpretando que o aluno tem por objetivo, de alguma forma, atingir o professor. No tocante à relação professor-aluno, a autora descreve a relação de poder que se institui por parte do professor, trazendo os conceitos de moral em Piaget. Outro apontamento feito pela autora, nos depoimentos dos professores, é a total culpabilização do aluno no que diz respeito aos casos de indisciplina e em questões tratadas como impasses na aprendizagem. Assim, os professores da pesquisa não reconhecem suas parcelas nas situações narradas. Com base em autores da educação matemática, Santos (2008) desconstrói algumas concepções dos professores em relação aos impasses relacionados à aprendizagem da matemática. A autora pontua, então, a falha dos professores participantes da pesquisa ao não relacionarem as questões próprias da aprendizagem da matemática com os atos considerados como indisciplina. Sobretudo a pesquisa contribui para um maior entendimento da relação professor-aluno-conhecimento, no que diz respeito ao fenômeno da indisciplina.

Consideramos que Santos (2008), de todos os trabalhos revisados foi o que mais se aproximou de nossas concepções, ao tratar da matemática e, sobretudo, da aprendizagem na relação com a indisciplina, o que o diferencia dos demais. Nossos questionamentos e hipóteses vão ao encontro das conclusões de Santos (2008), porém, acrescentando um ingrediente a mais pelo fato de que buscamos verificar também as concepções e percepções dos alunos na relação professor-aluno-conhecimento. Considerar o ensino-aprendizagem da

matemática como influentes na indisciplina em sala de aula, trazendo as concepções e percepções dos alunos em relação, não apenas aos atos de indisciplina, mas, também, no que se refere à matemática, é o diferencial de nosso trabalho, na tentativa de possibilitar um novo olhar sobre a indisciplina em sala de aula.

Analisarmos pesquisas realizadas sobre indisciplina escolar, no que diz respeito aos procedimentos e aportes teóricos abordados, assim como em relação aos resultados obtidos e as conclusões elaboradas, permite iniciarmos nossa pesquisa reconhecendo possíveis caminhos a serem seguidos, além de elaborarmos objetivos em nosso estudo que contribuam para a consolidação de ideias que ajudam a compreender a questão que estamos estudando e, principalmente, para a formação de novos conhecimentos em relação ao problema. No capítulo seguinte, apresentamos a análise de nossa pesquisa.

## **4 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE INDISCIPLINA**

Neste capítulo apresentamos a descrição e a análise dos dados obtidos com a professora e com seus alunos do 6º ano do ensino fundamental com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Para análise dos dados, adotamos dois temas que consideramos pertinentes para interpretação das concepções e percepções da professora e dos alunos sobre indisciplina. Para escolha desses temas, nos baseamos nas definições de Vasconcellos (2010) de “indisciplina ativa” e “indisciplina passiva”. A indisciplina ativa é aquela em que o aluno perturba a aula com atitudes que impedem o andamento dessa, podendo trazer prejuízos para a sua aprendizagem e para a de seus colegas. Na indisciplina passiva, as atitudes dos alunos não interferem no andamento da aula, porém, em uma postura de inércia, o aluno prejudica sua própria aprendizagem.

O conteúdo das respostas obtidas, com a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, foi analisado conjuntamente, de maneira que as concepções e percepções dos participantes da pesquisa que diziam respeito a atos que perturbam a sala de aula foram tematizadas como indisciplina ativa, ao passo que as concepções e percepções que demonstravam atitudes que vão de encontro à aprendizagem individual de cada aluno, foram tematizadas como indisciplina passiva. A descrição e a análise das respostas não foram realizadas linearmente conforme a ordem das questões dos questionários e do roteiro das entrevistas, mas, sim, considerando a intersecção do conteúdo obtido tanto em relação às questões quanto em relação a cada instrumento.

A seguir, descrevemos e analisamos as concepções e percepções da professora e dos alunos,<sup>4</sup> considerando as duas categorias adotadas em relação à indisciplina.

### **4.1 Concepções e percepções da professora sobre indisciplina escolar**

Não poderíamos iniciar a análise das concepções e percepções da professora de outra maneira, a não ser trazendo o que identificamos em suas respostas (questionário e entrevista) no que tange a seus significados em relação ao conceito de indisciplina escolar. Com base na análise das respostas da professora (escritas ou faladas) em relação ao conceito,

---

<sup>4</sup> Com a finalidade de preservar a identidade da professora e dos alunos, nas passagens das respostas obtidas nos questionários e entrevistas, utilizamos a letra para P para identificar a professora e, a letra A, seguida de um número subscrito (A<sub>2</sub>, por exemplo) para indicar excertos de respostas de um mesmo aluno.

determinamos como índice *atitudes dos alunos*, tendo como hipótese de que o conteúdo trazido nos dados que descreviam situações protagonizadas pelos alunos em sala de aula forneceu a dimensão das concepções e percepções da professora sobre indisciplina escolar. A partir desse índice realizamos uma descrição do texto que permitiu a categorização. Elegemos como categoria de análise a *obediência*, permitindo que realizássemos a inferência e a interpretação no que se refere às concepções e percepções da professora em relação à indisciplina escolar.

Partindo do pressuposto de que as respostas da professora em relação às atitudes dos alunos em sala de aula podem nos revelar suas concepções e percepções sobre indisciplina escolar, ao expressar-se acerca das atitudes dos alunos em sala de aula que causam problemas, em sua fala<sup>5</sup>, a professora faz referência de imediato à agressividade. “Ali é uma escola onde a agressividade é real, e tá ali. [...]. Não dá pra generalizar, não são todos, só que muitos ali sofrem essas agressões, e também não conseguem aprender” (P). Nesse aspecto, percebemos que, em um primeiro momento, a professora considera como atitudes que causam problemas o que analisamos como indisciplina ativa, de forma que a perturbação causada pela agressividade de uns, causa dificuldades na aprendizagem de outros alunos ou deles próprios. A fim de buscar uma resposta que contemplasse possíveis atitudes por parte dos alunos, que causam problemas em sala de aula no que se refere a uma indisciplina passiva, retomamos a pergunta, dessa vez direcionando-a em relação à aprendizagem. A professora diz: “se tu dá uma atividade que exige um pouco mais deles, eles veem que eles não conseguem resolver eles desistem” (P). Relacionando na pergunta atitudes por parte dos alunos que causam problemas à aprendizagem, constatamos a existência de uma indisciplina passiva por parte dos alunos que não persistem na realização de atividades propostas em sala de aula quando essas se mostram mais complexas.

Podemos afirmar que, segundo os relatos da professora, os alunos cometem em sala de aula atos de indisciplina ativa e indisciplina passiva, porém o que não podemos afirmar é, se na concepção da professora, a indisciplina escolar se manifesta por meio de atitudes ativas e passivas por parte dos alunos. A professora considera a desistência dos alunos nas atividades como uma atitude que causa problemas somente depois que especificamos a pergunta. Perguntada se considera a desistência por parte dos alunos como um ato de

---

<sup>5</sup> Com o intuito de identificarmos as passagens das respostas, obtidas nos questionários a partir da escrita dos participantes, ou nas entrevistas com base nas falas (que posteriormente transcrevemos) desses, anteriormente a cada excerto, os descrevemos como escritos ou falados. Tal distinção justifica possíveis erros de grafia, lembrando que os dados da pesquisa são apresentados na íntegra.

indisciplina. A professora fala: “sei lá, boa pergunta. Muitas vezes a própria, é não, não acho que é só indisciplina, é a falta de conhecimento, a bagagem deles não tá permitindo eles fazer aquilo” (P).

Implicitamente, percebemos que até então, na concepção da professora a desistência por parte dos alunos não se configura como uma atitude que se caracteriza como indisciplina e, ela pondera cogitando a falta de conhecimentos anteriores para realização da atividade como causa da sua desistência. Podemos citar também o fato de que a professora nunca tenha pensado em propor “combinados”<sup>6</sup> em relação a atitudes dos alunos frente ao estudo. Perguntada se em algum momento havia dialogado, e feito combinados com os alunos sobre o que se podia ou não se podia fazer para aprender matemática, a professora responde de forma negativa e, pergunta em que sentido seriam esses combinados, como podemos observar no excerto de sua fala: “Não fiz combinados. Nunca pensei nisso, como é que podia, o que é que você refere como combinado?” (P). Uma das perguntas do questionário tratava de forma direta da influência dos problemas de aprendizagem em relação à indisciplina, com a finalidade de constatar os conceitos e percepções da professora sobre o tema. A professora não reconheceu fundamento na pergunta, demonstrando que em sua opinião, problemas na aprendizagem não possuem relação com atos de indisciplina. Supomos que a professora tenha entendido a questão de forma inversa, considerando atos de indisciplina como influentes nos problemas de aprendizagem, porém, a questão fica implicitamente respondida, acompanhando a concepção demonstrada anteriormente, quando ela revela que a desistência dos alunos, em sua percepção, decorre de dificuldades na aprendizagem, o que não se configura como indisciplina.

De certa maneira, o conteúdo das respostas obtidas indica que o significado atribuído pela professora à indisciplina escolar não considera, pelo menos não em sua totalidade, as especificidades que o conceito necessita. Lembrando o que definimos anteriormente nos fundamentos teóricos, acompanhando as ideias de Estrela (2002), que a disciplina escolar prescinde do vínculo aos objetivos que a escola almeja atribuindo função pedagógica às regras, em que, nesse sentido as atitudes dos alunos que vão de encontro à aprendizagem se caracterizam como indisciplina escolar.

Segundo Tudge e Rogoff (1995), a atribuição de significado, que é um processo mental superior, se origina e se mantém a partir da interação social. O significado atribuído pela professora à indisciplina escolar parte das experiências que suas interações propiciaram

---

<sup>6</sup> O termo combinados é utilizado em escolas quando se referem, em sala de aula, ao diálogo entre professor e alunos para o estabelecimento de regras a serem aceitas por todos.

ao longo de sua vida e no caso da indisciplina deveria ser mais especificamente durante sua formação profissional. Nesse sentido, a professora informou que tanto em sua formação inicial quanto em formações continuadas não teve nenhuma atividade específica que tratasse da indisciplina escolar. Assim, infere-se que a concepção da professora sobre indisciplina escolar provém do significado atribuído por ela mesma, originado pelas suas interações sociais, limitando-se ao ambiente escolar. Vasconcellos (2010), tratando do conceito de indisciplina e, mais especificamente das concepções de disciplina a serem superadas, questiona o conceito de disciplina da maioria dos educadores, ou seja, no cotidiano da escola está muito presente o conceito associado à obediência. Nesse aspecto, já referenciamos que a obediência cega às regras não contempla às especificidades da disciplina escolar, em que as regras desempenham função pedagógica e são seguidas por estarem claros os fins a que foram destinadas e, esses, acompanham os objetivos da escola em sua totalidade.

Nos itens seguintes, analisamos as concepções e percepções de indisciplina passiva e ativa da professora com base no conteúdo de suas respostas escritas ou faladas.

#### 4.1.1 Indisciplina passiva

Analisando as respostas da professora no que se refere ao que consideramos como indisciplina passiva, determinamos os seguintes índices: *desmotivação*; *falta de vontade*; *falta de incentivo*, *falta de persistência*; *desistência*. A escolha desses índices embasou-se pela frequente menção explícita desses temas no conteúdo das respostas da professora. Com base nesses índices, realizamos uma descrição do texto que permitiu a categorização. Elegemos como categoria de análise *desinteresse dos alunos*, o que possibilitou a interpretação e a inferência no que se refere às concepções e percepções da professora em relação à indisciplina passiva.

A escolha dessa categoria ocorreu por considerarmos que esse fator se mostrou como um fio condutor no conteúdo das respostas da professora, que diziam respeito às atitudes dos alunos que consideramos como indisciplina passiva, de forma que a categoria representa o sentido desse conteúdo. Dentre as atitudes relatadas, identificamos que o aspecto da desmotivação por parte dos alunos se caracterizou como um índice com alta frequência nos dados coletados. Em relação à indisciplina, comparada com o que seria “um ideal” de escola hoje, a professora faz a seguinte afirmação escrita: “um ideal hoje de escola para mim seria alunos disciplinados, educados, e que quisessem estudar e aprender” (P). Fica implícito que

a questão da indisciplina, na percepção da professora, tem como responsável principal o aluno que se apresenta sem disciplina, sem educação e desmotivado para estudar e aprender.

Na entrevista, a professora reafirma a percepção em relação à desmotivação dos alunos, quando se refere aos alunos do 6º ano, no que diz respeito à aprendizagem, como observamos na seguinte fala: “relacionado à aprendizagem, a aprendizagem é muito, como é que eu vou te dizer, uma eles não têm muita vontade, e eles não tem muito incentivo em casa, [...]” (P). Frente à desmotivação por parte dos alunos, que na percepção da professora se origina em consequência da falta de incentivo ao estudo no âmbito familiar, ela frisa o incentivo como procedimento que adota em sua atividade de ensino: “trabalho muito no lado de incentivar eles, o incentivo, ó tu conseguiu agora, tu vai conseguir mais, [...], eu trabalho assim o ano inteiro, eu incentivo, incentivo, sempre incentivando” (P).

Sobre os desafios vivenciados em sala de aula, a professora faz a seguinte afirmação: “o meu grande desafio ali é mostrar que eles precisam estudar pra até sair daquele contexto, porque eles não gostam da onde eles vivem” (P). Percebemos que a fala da professora tende a seguir a questão da desmotivação dos alunos para a atividade de estudo. Sobre esse aspecto, em sua fala, a professora ainda acrescenta que os alunos “não são persistentes, eles não vão pra frente sabe, eles desistem e daí eles pegam uma folha e começam a pintar, desenhar e coisa assim. Eles simplesmente largam mão, e tu não consegue fazer eles voltar pra aquela atividade. Eles são assim” (P).

As posturas por parte dos alunos que demonstram certa passividade, nos relatos da professora, podem ser traduzidas como indisciplina passiva, pelo fato de que a desmotivação, a falta de vontade, a falta de persistência, a desistência, ou até mesmo a falta de incentivo que representa uma das causas dessas posturas, vão de encontro à aprendizagem. A atividade de estudo, a qual a finalidade é a aprendizagem e o desenvolvimento, solicita uma postura participante por parte dos alunos, estudar e aprender demanda determinadas atitudes, não no sentido de que se estabeleça uma receita a ser seguida, mas que, de certa forma, possamos considerar a existência de alguns pré-requisitos. Nessa perspectiva, o professor cumpre papel imprescindível, para que os alunos adquiram uma postura participante para o aprendizado. Tende a ser função do professor, dialogar com os alunos, em relação a atitudes que deveriam ser seguidas para aprender, demonstrando as razões para essas atitudes, de modo que, num processo de negociação, estabelecem-se cláusulas para relação professor/aluno/conhecimento.

Nesse sentido, alguns dias depois de ter realizado a entrevista com a professora, em entrevista com um dos alunos, perguntamos acerca da existência de regras específicas para

a disciplina de matemática, quando tivemos a seguinte observação: “a professora falou esses dias pra nós, [...], prestar atenção na aula, acho que foi, na aula de matemática, pra ela [para professora]” (A6). Apesar da falta de clareza do aluno sobre o diálogo da professora em relação a atitudes para aprender matemática, a interação da professora com o pesquisador pode ter propiciado uma postura diferente e, em certa medida, alguma de suas concepções pode ter se modificado. Esse fato tem relação com o relato dela na entrevista, quando afirmou não ter dialogado e nem feito combinados com os alunos do que se podia ou não fazer para aprender matemática, demonstrando, inclusive, estranheza à pergunta. Pela fala do aluno, vemos que, alguns dias depois de ter respondido uma questão sobre esse tema, ela dialogou com os alunos sobre determinadas atitudes que deveriam ser seguidas por eles. Trazendo a citação de Vygotski, de que “o significado das palavras evolui” (2008, p. 151), não podemos afirmar que o significado atribuído pela professora à indisciplina escolar evoluiu, porém, podemos inferir que a interação social permitiu que a professora refletisse sobre sua concepção em relação ao diálogo entre professor e alunos no que tange a combinados com vistas à aprendizagem.

Sobre esse aspecto, em relação a regras estabelecidas entre professor e alunos, trazemos “a noção de *contrato didático*, a qual, descrita por Brousseau (1986), refere-se ao estudo das regras e das condições que condicionam o funcionamento da educação escolar, [...]” (PAIS, 2002, p. 77). De acordo com Pais, “no nível da sala de aula, o contrato didático diz respeito às obrigações mais imediatas e recíprocas que se estabelecem entre o professor e os alunos” (2002, p. 77). O fato de a professora, até o momento da entrevista, não realizar, com seus alunos, combinados referentes à atividade de estudo não inviabiliza o estabelecimento de um contrato didático, pois, segundo esse autor, “uma das características do contrato didático é o fato de suas regras nem sempre estarem explicitadas claramente na relação pedagógica” (2002, p. 77). Silva relata que, “essencialmente o contrato didático é o conjunto das condições que determinam, quase sempre implicitamente, aquilo que cada um dos dois parceiros (professor e aluno) da relação didática tem a responsabilidade de gerenciar e aquilo que tem que prestar conta ao outro” (2010, p. 71). Segundo esse autor, “o contrato didático manifesta-se principalmente quando é transgredido por um dos parceiros da relação didática. Em muitos casos, é preciso que haja a ruptura e a renegociação do mesmo para o avanço do aprendizado” (2010, p. 71). Citamos, anteriormente, que, segundo a professora, os alunos não são persistentes, chegando ao ponto de desistirem de imediato quando a atividade proposta apresenta um grau maior de complexidade. Consideramos que a desistência dos alunos das atividades propostas, pode ser vista como um desinteresse desses

que, subitamente, deixam de realizar a atividade sem aplicar qualquer empenho a mais para conclusão dessa. Essa postura passiva dos alunos pode estar relacionada ao contrato didático estabelecido entre a professora e seus alunos, considerando que, de acordo com Pais,

[...] um primeiro exemplo de ruptura do contrato didático pode ser dado pelo caso do aluno que mostra desinteresse pela resolução dos problemas propostos pelo professor ou no caso em que não há o envolvimento necessário nas atividades propostas. Nessa situação, ocorre uma ruptura do contrato, pois, mesmo que não haja uma regra explícita e formal prevendo o envolvimento do aluno nas atividades didáticas, o que se espera é que isso aconteça dentro dos limites pertinentes da atividade pedagógica. A percepção e a superação dessa ruptura torna-se uma condição imprescindível para a continuidade do processo educativo e, portanto, exige a verificação das razões que levaram a esta situação de desinteresse (PAIS, 2002, p. 81).

A percepção do professor em relação a essa ruptura do contrato didático, assim como os procedimentos que esse adota para minimizar o desinteresse do aluno mostram-se de suma importância para a aprendizagem, tendo em vista, também, que a postura de desinteresse do aluno se configura como indisciplina passiva. Nesse sentido, quando perguntada em relação à sua postura frente a essas atitudes por parte dos alunos, a professora expressa: “muitas vezes, tu acaba desistindo também, aí deixa eles pintarem né, que daí tenta mostrar alguma coisa que tenha as formas geométricas. Trabalhei bastante formas geométricas, esse ano com eles” (P). Ao responder se a desistência dos alunos se configura como sendo a atitude mais grave em relação à aprendizagem, a professora descreve mais sobre sua postura frente à desistência dos alunos, como vemos na seguinte fala:

[...] é [a desistência dos alunos é a atitude mais grave em relação à aprendizagem]. Aí que tu tem que ter sempre alguma coisa na manga. Desistiu, aí quando eles veem que um desistiu e deu certo, não aconteceu nada, aí todos começam a virar um coro total ali, daí tu tem que ter outra atividade, que quem sabe a outra atividade chama mais atenção. E aí tu vai indo. Aí trabalha com o livro didático, [...]. (P)

Percebemos que, de modo geral, a professora tende a mudar de atividade quando os alunos desistem. Em relação às obrigações do professor em um contrato didático, Brousseau “refere-se ao professor como aquele que cria as condições para apropriação do conhecimento” (1986 apud SILVA; MOREIRA; GRANDO; 1996, p. 11). Ainda sobre esse aspecto, segundo Franchi,

[...] o professor é o responsável por garantir ao aluno o acesso ao saber escolar e por definir a forma de sua participação nesse processo. Cabe-lhe propor questões acessíveis aos alunos, [...], determinar os passos em que recebem informações relevantes, dominam conceitos e operações necessários para as respostas, [...] (1995, p. 17).

Ao mudar de atividade tão imediatamente quanto os alunos desistem dessa, a professora talvez não cumpra totalmente com suas obrigações frente ao contrato didático, tendo em vista que, como já citamos, ao perguntar se a professora considera a desistência por parte dos alunos como um ato de indisciplina, em sua percepção, esta atitude estaria mais ligada a uma falta de conhecimentos anteriores por parte dos alunos para realizar as atividades. Sobre esse aspecto, poderíamos dizer que a postura da professora não acompanha sua percepção de que o desinteresse do aluno se origina na falta de conhecimentos, necessários para a realização da atividade, percepção que, em certa medida, explica a ruptura do contrato didático. Nesse sentido, ao invés de buscar resgatar os conhecimentos necessários para que os alunos tenham as condições de realizar as atividades, ela tende a mudar de atividade. A questão que se estabelece, por um lado, é se as atividades que a professora propõe fornecem condições para que o aluno se aproprie do conhecimento em pauta na atividade da qual ele desistiu, ou a nova atividade vem a vincular um conhecimento diferente do inicial. Mudar de atividade vinculando outro conhecimento, diferente do qual tratava a atividade que os alunos desistiram, evidentemente, não possibilita o aprendizado do conhecimento que, inicialmente, estava em questão. Por outro, ainda que o conhecimento permaneça o mesmo, o fato de renegociar a atividade sem instigar os alunos a ultrapassar suas capacidades e resolver o que está sendo considerado por eles como difícil reduz a potencialidade do aprendizado. Em relação a essa questão, de acordo com Silva,

[...] a renegociação contínua do contrato propicia uma revisão dos objetivos do ensino-aprendizagem, podendo contribuir para um rebaixamento de tais objetivos. Ao mesmo tempo que o professor deseja que seus alunos obtenham bons resultados, pode achar que o esforço deles exigido seja grande demais. Assim tende a facilitar-lhes a tarefa de diferentes maneiras, [...] (2010, p. 73-74).

Outra questão que se estabelece no momento em que a professora tenta facilitar a atividade sem solicitar que os alunos se dediquem um pouco à frente dos conhecimentos que já têm, é o fato de que a realização de atividades com um nível de exigência inferior à capacidade dos alunos não propicia o aprendizado e nem o avanço nessas capacidades, o que se pode associar à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1998). A

potencialidade de desenvolvimento estaria condicionada ao que o aluno já conhece avançando para o que pode realizar com o auxílio de alguém mais capaz. Esse conceito se baseia no postulado de que a aprendizagem gera o desenvolvimento, logo, para que a aprendizagem aconteça de fato, o nível de complexidade da atividade a ser realizada deve estar além do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Quando a professora facilita a atividade em demasia de forma que não exige esforço intelectual dos alunos, a fim de que ultrapassem suas dificuldades, a professora atua aquém da ZDP dos alunos, ou seja, em um nível inferior de sua potencialidade intelectual, o que pode não propiciar a aprendizagem de novos conhecimentos.

Sobretudo, o que se estabelece é que o contrato didático firmado implicitamente, rompido pelo desinteresse, pela desmotivação e pela desistência dos alunos, é renegociado constantemente de forma a desencadear nesses alunos uma postura passiva frente ao conhecimento, o que além de constituir, segundo a professora, seu maior desafio em relação à aprendizagem, se configura como indisciplina passiva, ainda que não reconhecida por ela, como constatamos anteriormente em sua concepção de indisciplina escolar. A superação desses problemas prescinde do entendimento do professor, pois, como afirma Silva,

[...] aprender implica, por si mesmo que o aluno aceite a relação didática, mas que considere provisória e se esforce para “caminhar com seus próprios pés”. Para isso, muito contribuirá o desempenho do professor, não só durante a execução das atividades como também na reelaboração de situações-problema que possam estimular e instigar seus alunos (2010, p. 73).

Nesse sentido, Pais relata que, “se aprendizagem não ocorreu de forma satisfatória, o trabalho deve ser redimensionado para promover uma devolução adequada ao nível cognitivo do aluno” (2002, p. 82). O entendimento, por parte da professora, da ruptura do contrato didático mostra-se crucial no tratamento da indisciplina passiva que se desencadeia. Evidencia-se também, a importância de que o desinteresse pela atividade em sala de aula, reflexo dessa ruptura, seja considerado como indisciplina passiva, de maneira que compreender esse fato pode ajudar, no que diz respeito às atitudes a serem tomadas pelo professor em relação ao problema. Nesse sentido, a ação da professora com o intuito de minimizar o desinteresse dos alunos, define-se na renegociação constante do contrato, traduzida na troca da atividade que, muitas vezes, não tem relação com o conhecimento em pauta na atividade anterior. Tal postura adotada pela professora, pode não produzir os resultados esperados frente à aprendizagem. Também é possível pensar que, no que diz respeito às atitudes dos alunos frente a essa aprendizagem, a negociação pode ser um fator

gerador de indisciplina passiva, salientando-se mais ainda a importância do conhecimento do conceito de contrato didático e a forma como esse se desenvolve em sala de aula.

Depois da discussão em relação à indisciplina passiva, no item seguinte, analisamos as concepções e percepções da professora sobre indisciplina ativa com base no conteúdo de suas respostas escritas ou faladas.

#### 4.1.2 Indisciplina ativa

No que diz respeito ao que consideramos como indisciplina ativa, determinamos como índice a *agressividade*, cuja escolha se baseou pela frequente menção explícita desse tema no conteúdo das respostas da professora. A partir desse índice, realizamos uma descrição do texto que permitiu a categorização desse. Elegemos como categoria de análise *significado*<sup>7</sup> *da relação professor/aluno/conhecimento*, o que permitiu que realizássemos a interpretação e a inferência no que se refere às concepções e percepções da professora em relação à indisciplina ativa.

Como já citamos, ao relatar quais atitudes dos alunos em sala de aula causam problemas, a professora de imediato se refere à agressividade. De outro modo, na percepção da professora, a agressividade dos alunos decorre de fatores externos à escola, próprios do ambiente familiar, como podemos perceber nessa passagem de uma das respostas em que a ela escreve: “muitas vezes essa agressividade não é do aluno, mas sim, do que ele está vivenciando na sua casa. A falta de limites, para mim, é o carro chefe para a indisciplina” (P). Constatamos ainda, que em sua percepção, os professores também têm influência nos comportamentos agressivos dos alunos, como se observa quando o tema vem à tona novamente na resposta escrita da professora:

[...] a agressividade gera agressividade e medo não é respeito. Os profes. devem respeitar seus alunos para que eles também te respeitem. Em fim é um tema difícil, que não existe uma fórmula pronta, cada turma tem suas particularidades e nós profes. devemos nos moldar a elas (P).

---

<sup>7</sup> No decorrer do texto, quando trazemos a palavra significado, estamos nos referindo ao significado pessoal que se traduz no conceito formado por cada pessoa em relação a objetos, pessoas, relações, conceito este que determina a maneira de pensar e agir de cada indivíduo. “De acordo com a psicologia histórico-social, são os significados, elaborados na prática social e veiculados pela linguagem, que de fato possibilitam o desenvolvimento do reflexo psíquico superior ou consciência” (PALANGANA, 2001, p. 122).

Percebemos que a agressividade dos alunos diz respeito não somente a praticada entre eles próprios, mas também àquela para com a professora, que ela própria aponta em sua fala: “tu não pode bater de frente com eles, se tu bater de frente com eles tu não consegue nada” (P). Um dos alunos ao ser questionado como é o relacionamento entre a turma e a professora, fala: “mais ou menos, acontecem muitas brigas também” (A<sub>14</sub>). Outro aluno descreve uma situação de agressividade de uma colega para com a professora, vivenciada em sala de aula e descrita na seguinte fala: “até esses dia até a A<sub>2</sub>, [...], ela tava xingando a professora de matemática, ela falou que a profe não sabia lê, xingou a profe de um monte de coisa” (A<sub>6</sub>). Em relação a esse aspecto, a professora afirma que aprendeu a trabalhar com a turma e, descrevendo sobre seu relacionamento com os alunos demonstra a postura adotada frente a essa questão, como vemos nas falas a seguir:

[...] no começo do ano quando eu entrei lá, eu batia de frente, eu batia de frente e o diretor tava quase sempre na minha sala. Hoje em dia não, hoje é como eu te disse, eu aprendi a tá no nível deles, sabe? Eu me tornei uma pessoa mais humilde com eles. O meu relacionamento, às vezes, quando tem alguns alunos lá na sala, meio que é difícil, mas não é impossível. Conversando, falando, usando o tom de voz mais baixo, ergue um pouco o tom de voz eles mesmo reclama, profe tu não precisa gritar, então se eu não preciso gritar vocês tem que falar mais baixo né. Então hoje eu tenho um relacionamento assim com eles, não digo 100% mas mudou uns 70% mudou (P).

Depreendemos da percepção da professora que a agressividade dos alunos no início do ano decorria, também, da maneira como se relacionava com eles, e ao responder uma questão específica sobre a influência entre a forma como os professores se relacionam com os alunos e sobre as atitudes que esses têm em sala de aula, a professora demonstra sua concepção escrevendo que o professor, em sua opinião, “tem que se igualar a sua turma, descer do pedestal, conhecer a realidade deles para conseguir conquistar seu espaço e conseguir trabalhar a disciplina” (P).

O conflito que se estabelece entre professora e alunos, a ponto de os alunos tornarem-se agressivos com ela, pode ser considerado como indisciplina ativa pelo fato de que ultrapassa os limites aceitáveis em que os alunos poderiam estar contestando os procedimentos utilizados pela professora. Tais conflitos se classificam como indisciplina ativa por considerarmos que interrompem o processo de ensino-aprendizagem, podendo causar reflexos negativos tanto no aluno indisciplinado quanto nos demais colegas. Esse tipo de indisciplina ativa pode estar relacionado às causas de indisciplina em sala de aula, referenciadas anteriormente, seguindo as hipóteses de Aquino (1996), em que, por um lado,

esse comportamento pode decorrer da injunção entre a visão de mundo do professor *versus* a dos alunos, de forma que os significados atribuídos pelo professor, vão de encontro aos significados atribuídos pelos alunos e, por outro, decorre pelo desconhecimento por parte dos alunos de parâmetros de convivência social que deveriam ser estabelecidos no ambiente familiar.

Inicialmente, poderíamos dizer que a indisciplina ativa manifestada decorre da incongruência entre os significados da relação professor/aluno/conhecimento por parte da professora que idealiza as atividades para sala de aula, e os significados dos alunos, ou seja, para quem as atividades são pensadas. Em relação a essa questão, de acordo com Rego (1996), os professores, mesmo que de maneira superficial, compreendem tal conflito de visões de mundo como causa de indisciplina, reconhecendo as atitudes dos alunos como sinal de novos tempos, porém com uma visão saudosista do passado em que a autoridade do professor permitia coibir comportamentos indisciplinados. A professora que participa dessa pesquisa tem o entendimento de que a indisciplina pode decorrer desse conflito entre os significados dos professores e o dos alunos, do choque entre a visão de mundo da professora e a dos alunos. Porém sua concepção vai além da postura saudosista no momento em que, como já citamos, relata que, em sua opinião, os professores devem se igualar à turma, ou “estar no nível dos alunos”, a fim de entender a realidade desses para que se possa trabalhar o processo de ensino em sala de aula. Acrescentamos que essa postura tende a favorecer o entendimento do professor em relação aos significados da relação professor/aluno/conhecimento atribuídos pelos alunos, significados diferentes daquele que o professor tem ou que se associam aos que tinha do tempo em que ele frequentava a escola no papel de aluno.

Na escola, destacam-se como causas de indisciplina, tanto a ideia de que o professor perdeu a autoridade perante os alunos, justificada por se tratar de um tempo diferente em que os significados do processo ensino-aprendizagem, atribuídos no passado, se modificaram, quanto, o que segundo Aquino (1996), é queixa comum entre os educadores, a falta de estabelecimento de parâmetros de convivência aos alunos por parte dos familiares, concepção presente na fala da professora participante desta pesquisa ao afirmar que “a falta de limites, [...], é o carro chefe para a indisciplina”.

Assim, de certa maneira, poderíamos dizer que os professores reconhecem como causa de indisciplina, incluindo a professora participante de nossa pesquisa, também, a falta de apropriação por parte dos alunos de parâmetros de convivência, limites do que se pode ou não fazer, o que deveria ser ensinado, de forma especial, nas interações do âmbito

familiar. Nesse sentido, referenciamos que de acordo com a teoria histórico-cultural, na interação social por meio da linguagem, os significados são apropriados, junto deles também valores, regras, formas de comportamento.

O contexto da comunidade em que se situa a escola descrito na metodologia da presente pesquisa faz acreditar que as interações a que são submetidos os alunos fora da escola refletem a agressividade demonstrada por eles em sala de aula. Lembrando uma situação vivenciada, a professora relata em sua fala, o seguinte: “esses dias aconteceu de o pai de um dos alunos foi morto lá na turma e isso mexeu com todos, foi um alvoroço total entre eles né, tu não consegue trabalhar” (P). É inegável que a agressividade está presente no contexto das interações sociais dos alunos inclusive no ambiente familiar desses. Tal constatação deixa claro que a indisciplina ativa manifestada em sala de aula pela agressividade dos alunos, descrita pela percepção da professora, pode ser fruto dos significados de que os alunos se apropriaram nas interações sociais durante suas vivências, que não carregam consigo os parâmetros necessários para convivência social e, que vão de encontro aos significados atribuídos pela professora.

As inferências que realizamos em relação às concepções e percepções da professora sobre indisciplina ativa demonstram que a indisciplina desse caso que estamos estudando, nesta pesquisa, acompanha as causas de indisciplina que trouxemos em nosso referencial teórico. Porém as concepções e percepções da professora trazem um elemento a mais, a partir do momento em que ela reconhece essas causas de indisciplina, não se limitando somente a lamentar a realidade diferente do passado, mas adotando uma postura diferente frente à indisciplina ativa dos alunos. Nas passagens da fala da professora mostradas até aqui, ela deixa claro que, no início do ano, confrontava-se com os alunos de forma que a todo o momento recorria à intervenção da direção nas situações de indisciplina em sala de aula. Segundo as palavras da professora, ela própria aprendeu a trabalhar com a turma evitando esse confronto direto com os alunos, de forma que aprendeu a estar no “nível” dos alunos, melhorando significativamente sua relação com eles.

Não queremos entrar no mérito de se a postura da professora foi correta ou não, ou mesmo se funcionou ou não. Resguardamo-nos a escolha de nos deter na percepção da professora de que sua relação com os alunos melhorou 70%. Acreditamos que quando a professora se refere a “estar no nível deles”, “se igualar”, “descer do pedestal”, é no sentido de buscar entender a realidade de seus alunos, e mais do que isso, os significados que eles têm sobre a relação professor/aluno/conhecimento. Compreender, inicialmente, a forma com que os alunos veem o mundo, ao invés de impor de imediato como eles deveriam ser, pode

ser um caminho para possibilitar a eles que formem novos significados e, assim, se possa superar a indisciplina ativa.

#### 4.2 Concepções e percepções dos alunos sobre indisciplina escolar

Iniciamos a análise das concepções e percepções da professora, inferindo sobre o que os dados coletados demonstraram em relação ao conceito que ela atribui no que diz respeito à indisciplina escolar. Realizamos essa primeira etapa, analisando os relatos feitos pela professora, os quais retratavam as atitudes dos alunos em sala de aula, tomando como hipótese que essas apontariam o que a professora pensa sobre o tema em questão. Para analisar as concepções e percepções dos alunos sobre indisciplina, percorremos um caminho semelhante, porém, neste caso, as inferências são sobre os dados coletados que dizem respeito às atitudes descritas pelos alunos, protagonizadas por seus colegas ou por eles próprios.

Nesse sentido, analisando as respostas dos alunos (escritas ou faladas) em relação ao conceito de indisciplina escolar, determinamos como índice a *conversa*. A escolha desse índice se deu pela frequente menção explícita desse tema no conteúdo das respostas dos alunos. A partir desse índice, realizamos uma descrição do texto que permitiu a categorização desse. Elegemos como categoria de análise *silêncio*, o que permitiu que realizássemos a inferência e a interpretação no que se refere às concepções e percepções dos alunos em relação à indisciplina escolar.

Considerando que a percepção dos alunos sobre suas próprias atitudes ou a de seus colegas em sala de aula pode indicar o que esses conhecem de indisciplina, perguntamos se suas próprias atitudes são adequadas para aprender matemática, tendo como opção de resposta, “sim”, “não” e “nem sempre”. Solicitamos ainda ao aluno que escrevesse o porquê de sua escolha. A mais frequente foi “nem sempre” (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>), três responderam que “sim” (A<sub>4</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>10</sub>) e dois que “não” (A<sub>11</sub>, A<sub>16</sub>).

Destaca-se o fato de que a maioria justificou sua resposta descrevendo o porquê de suas atitudes não serem sempre adequadas. Um dos alunos que marcou a opção “não”, demonstrando assim considerar que suas atitudes em sala de aula não são adequadas para aprender matemática, justificou sua resposta atribuindo sua postura às atitudes de outros colegas, como podemos ver na parte, em que ele escreve: “por que tem gente qui atrapalha” (A<sub>11</sub>). O outro aluno que marcou a opção não, afirmando que não considera suas atitudes adequadas para aprender matemática, justificou sua resposta afirmando que considera que

suas atitudes perturbam a sala de aula, escrevendo a seguinte afirmação: “por que eu incomodo na sala de aula” (A<sub>16</sub>). Dos que assinalaram a opção de que nem sempre suas atitudes em sala de aula são adequadas para aprender matemática, a maioria indicou a “conversa” como justificativa, afirmando que o fato de conversarem durante as aulas se caracteriza como atitude não adequada, como podemos ver nos relatos a seguir, em que escrevem: “converso um pouco”(A<sub>1</sub>); “converso de mais”(A<sub>2</sub>); “pois converso demais”(A<sub>5</sub>); “converso e fazendo isso atrapalho a aula de matemática”(A<sub>6</sub>); “as vezes eu converso”(A<sub>7</sub>, A<sub>9</sub>); “eu converso bastante”(A<sub>15</sub>).

No mesmo sentido, porém descrevendo outra situação, um dos alunos que respondeu “sim”, dizendo que suas atitudes eram adequadas para aprender matemática e, o único aluno que respondeu “nem sempre”, justificando sua resposta relatando uma atitude que considerava adequada, avaliaram o fato de ficarem em silêncio como uma atitude pertinente, como vemos nos relatos a seguir, em que escrevem respectivamente: “não converço muito”(A<sub>4</sub>); “tem vezes que eu fico quieto” (A<sub>12</sub>).

O tema da conversa também é, frequentemente, citado pelos alunos no decorrer de suas falas quando descrevem atitudes em sala de aula, tanto no que se refere às percepções desses atos, quanto às concepções de como agir. Descrevendo como eles próprios se portam em sala de aula, seis alunos citam de maneira explícita em suas respostas o tema da conversa como se admitissem praticar essa atitude, como podemos observar nas seguintes falas: “converso muito” (A<sub>2</sub>); “eu gosto de falar, isso incomoda” (A<sub>5</sub>); “de vez em quando eu converso” (A<sub>6</sub>); “eu converso bastante” (A<sub>7</sub>); “eu converso um pouco” (A<sub>10</sub>); “ah eu converso, mas sempre eu nunca deixei de fazer as coisas na aula de matemática, faço minhas coisas primeiro pra depois conversar com os outros” (A<sub>13</sub>). Outros dois alunos, ao descreverem como se portam em sala de aula, caracterizam no mesmo sentido a conversa como uma atitude negativa, porém, relacionando o fato de não conversarem a uma atitude positiva, como percebemos nas falas: “eu copio tudo, não falo muito” (A<sub>3</sub>); “quieto, de vez em quando eu incomodo, mas faço as coisas” (A<sub>15</sub>).

Nossa experiência como professores e alunos nos permite entender a conversa relatada nas passagens apresentadas — descrita como atitude não benéfica à aprendizagem e, o seu contrário, o silêncio, afirmado como algo positivo — como sendo a conversa paralela, à margem dos assuntos tratados pela professora, em momentos inoportunos em que essa desejaria que os alunos tivessem uma postura diferente. Podemos dizer que a concepção dos alunos de que o ato de conversar durante as aulas se configura como atitude que impede a aprendizagem, vai ao encontro, pelo menos em parte, da concepção da professora de

indisciplina escolar. No item em que analisamos os dados coletados com a professora em relação à sua concepção de indisciplina escolar, constatamos que ela não contempla as especificidades que o conceito de disciplina escolar necessita, ficando a parte, se pensada em uma visão mais ampla de vínculo com a aprendizagem. Considerar as especificidades da (in)disciplina escolar se caracteriza por atribuir às regras uma função pedagógica, diferenciando-as de uma (in)disciplina de ordem geral, seguindo o que foi citado anteriormente, de acordo com Estrela, “as regras pedagógicas subordinam-se aos fins do processo pedagógico e da produção que ele pretende gerar e são relativas às situações criadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica” (2002, p. 61). Dessa maneira, não considerando tais especificidades, a indisciplina se caracterizaria pela simples desobediência por parte dos alunos sem que se demonstrassem os fins de uma conduta disciplinada.

Sobre esse aspecto, ao questionar o conceito de disciplina que a maioria dos educadores tem, Vasconcellos diz que, “geralmente a disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja” (2002, p. 47). Para o autor, “é frequente o desejo do professor que o aluno fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça direitinho os exercícios e pronto” (p. 47).

Contudo, afirmarmos que a concepção de que ficar em silêncio, compartilhada por professora e alunos, não se configura como disciplina por não se justificar em um propósito maior (aprendizagem), pode parecer contraditório, tendo em vista que, para os alunos, o ato de conversar impede a aprendizagem. Porém, o que se estabelece é que tal concepção não cabe no tempo em que vivemos. Consideramos que, de forma alguma, a vontade do aluno de conversar pode ser caracterizada como indisciplina e, de mesma maneira, ficar em silêncio em uma postura passiva em que só o professor fala e o aluno escuta não representa disciplina, lembrando que o aluno silencioso que não interage pode, ainda, ser caracterizado como indisciplinado no que consideramos como indisciplina passiva<sup>8</sup>. Nesse sentido, pensando que na concepção dos alunos a disciplina escolar deriva do fato de eles ficarem em silêncio enquanto a professora fala, de acordo com Estrela, “se compreende que, apesar do discurso liberalizante sobre as regras da aula, se continue a observar o predomínio daquelas que constituíram o pilar da pedagogia tradicional: o aluno deve ser calado, quieto, atento e ser obediente” (2002, p. 20).

---

<sup>8</sup> “Aquele em que o professor até consegue o silêncio, mas não a interação com os alunos” (VASCONCELLOS, 2010, p. 95).

Esse fato (a utilização das regras da pedagogia tradicional) poderia indicar o motivo pelo qual a maioria dos alunos não permanece em silêncio durante as aulas, porém o contraditório vem à tona novamente, se consideramos que os alunos compartilham da concepção de disciplina escolar da professora (de alunos obedientes), mas ainda assim admitem que conversam durante as aulas.

Em relação a essa questão, nos fundamentos teóricos de nossa pesquisa, referenciamos que, do ponto de vista psicológico, a indisciplina escolar pode decorrer de uma carência psíquica do aluno, não no sentido patológico, mas, sim, no sentido da falta de introjeção pela criança, no âmbito familiar de parâmetros e limites de convivência social. A partir dessa hipótese, trouxemos algumas ideias de Winnicott (2005), em relação ao desenvolvimento emocional da criança. Segundo esse autor, é normal partir da criança a tentativa de se impor perante os pais. Caso não encontre os limites que procura, vai buscá-los fora de casa, em outros parentes, amigos da família, escola. Com base nessas ideias inferimos que a conversa inoportuna a que se referem os alunos que participam da presente pesquisa, praticada por seus colegas ou por eles próprios, mesmo ficando claro que em suas concepções se caracteriza como ato que impede a aprendizagem, pode decorrer da resistência, na tentativa de buscar limites, sendo esse comportamento próprio do seu desenvolvimento emocional. Nesse mesmo sentido, porém saindo do plano do desenvolvimento da criança e partindo para as relações que se estabelecem na escola, Gauthier et al., faz uma leitura da análise de Michel de Certeau sobre a resistência nas relações de poder da sociedade, em que, “no contexto real de ensino, [...], os alunos usam constantemente de astúcia para com os dispositivos de vigilância, para com a autoridade que o professor representa e o poder que lhe é conferido pela instituição” (2013, p. 365). Em relação à resistência dos alunos perante o professor, Gauthier et al. cita que,

[...] a obra de Perrenoud (1994) oferece inúmeros exemplos sobre as astúcias dos alunos, que às vezes se tornam mestres na arte de saber perder tempo, de fingir, de fazer de conta, especialmente na arte de chamar a atenção ou de se esconder para fazer acreditar que o problema está noutro lugar, ou então que ele é branco como a neve, um cordeiro imaculado vítima de um carrasco opressor (2013, p. 365).

Sob um terceiro ponto de vista a resistência dos alunos pode ainda estar relacionada a um aspecto intrínseco ao método utilizado pela professora baseado na exposição oral do conteúdo. De acordo com Gauthier et al., “na comunicação, ocorrem resistências por parte do destinatário que estão ligadas as suas opiniões, aos seus interesses, aos seus estados afetivo-emocionais ou ao seu inconsciente” (2013, p. 385). Não estamos afirmando que o

método utilizado pela professora seja inapropriado, mas, sim, queremos dar atenção a um aspecto condicionante da comunicação. Para o autor, “toda comunicação humana é uma troca de significados, e a relação pedagógica é uma forma particular de troca” (p. 381). Nesse sentido, em um primeiro plano, a comunicação do professor com os alunos em sala aula requer que a troca seja significativa, ou seja, tenha significado para ambos. A resistência que se estabelece no caso que estamos estudando, pode provir do fato de que a fala da professora não traz significado algum para os alunos, que demonstram tal situação ao não lhe dar atenção e conversar paralelamente, assim, não permitindo a comunicação necessária à aprendizagem.

Alcançar a significação para o aluno, demanda na comunicação, segundo Gauthier et al., que se adquira sua

[...] dimensão propriamente persuasiva, que confere à mensagem não apenas um aspecto expressivo e um aspecto informativo, mas lhe imprime uma significação e uma direção o que os fenomenólogos chamam de intencionalidade, dimensão que busca modificar o outro, fazê-lo agir num certo sentido, fazê-lo fazer, transformá-lo.

Persuadir por meio da mensagem, de forma que essa seja significativa, pode ser parte do que cada professor deva buscar em suas aulas, porém entendemos que no caso dos participantes de nossa pesquisa, também, a concepção de que o silêncio dos alunos se caracterize como disciplina, seja a primeira barreira a ser superada. Ao contrário do que a concepção dos alunos deixa claro, que o ato de conversar se configura como indisciplina escolar, os alunos devem, sim, conversar, é claro ponderando a natureza dessa conversa. De acordo com Gauthier et al., “a participação dos alunos é necessária ao bom êxito do projeto educativo. Essa participação deve ser negociada em cada classe pelo respectivo professor; ela demanda tempo, tato, firmeza e julgamento” (2013, p. 380). Ao invés de predominar a concepção de que os alunos devam ficar em silêncio enquanto a professora ministra sua aula, talvez o que deva se buscar é a participação constante dos alunos, conversando, dialogando, respondendo e perguntando. Para os autores, “ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social” (2013, p. 349).

Cabe lembrar a importância da interação postulada pela teoria histórico-cultural, em que, de acordo com Palangana, o “[...], conhecimento acumulado pelas gerações precedentes e veiculados pelos signos e instrumentos é passado aos mais jovens através da interação, das trocas sociais” (2001, p. 41). Segundo a autora, a teoria de Vygotsky, atribui “vital

importância ao papel do professor e às interações que se estabelecem no âmbito escolar” (p. 141). Nesse sentido, a autora relata que, “é preciso considerar que as interações sociais educativas pressupõem a manifestação e o confronto de diferentes idéias, gestadas em momentos distintos” (p. 157). Entendemos que, para que aconteçam as interações, o professor prescinde da vontade do aluno de conversar, questionar, expor suas idéias, derrubando a concepção de que o silêncio do aluno em tempo integral, de modo que só o professor fala, representa a disciplina desejada em sala de aula.

No item seguinte, analisamos as concepções e percepções de indisciplina passiva dos alunos com base no conteúdo de suas respostas escritas ou faladas.

#### 4.2.1 Indisciplina passiva

Analisarmos as concepções e percepções dos alunos no que diz respeito ao que consideramos como indisciplina passiva, necessariamente, deve ter estreita relação com a atividade de estudo. Entendemos que de acordo com os relatos da professora, os alunos têm atitudes que se destacam por uma determinada passividade para com as atividades em sala de aula. Sabendo que esses têm atitudes características de indisciplina passiva e, que essas estão relacionadas ao ato de estudar, nosso foco volta-se aos motivos pelos quais os alunos praticam tais atitudes, de forma que para análise das concepções e percepções dos alunos em relação à indisciplina passiva, nos direcionamos ao que os alunos conhecem e entendem por estudar, ou então, o que eles pensam serem suas “obrigações” enquanto estudantes.

Analisando os dados coletados com os alunos, estabelecemos como índice *copiar*. A escolha desse índice se deu por três aspectos diferentes, mas que se completam. Inicialmente, pela menção explícita de alguns alunos desse tema no decorrer de suas respostas. Em segundo lugar, em virtude da abordagem do tema feita pela professora durante a entrevista. E por fim, justificamos essa escolha nos colocando na pesquisa como fonte de dados, tendo como prerrogativa o contato do pesquisador com a escola, atuando como professor durante o ano letivo de 2013. Com base nesse índice, realizamos uma descrição permitindo a categorização dos dados, em que escolhemos como categoria de análise *significado da atividade de estudo*. A partir dessa categoria realizamos as inferências e a interpretação.

Iniciando pelo primeiro fator que justificou a escolha do referido índice, descrevemos as respostas dos alunos que mencionaram o tema. Relatando como são suas atitudes nas aulas de matemática, um dos alunos de imediato fala, “eu copio tudo” (A<sub>3</sub>), no sentido de que esta seria em sua concepção uma atitude positiva. Perguntado se existem regras a serem seguidas

na escola, considera que o ato de copiar é uma delas. No decorrer da entrevista, questionado sobre as atitudes de seus colegas, ao justificar o porquê de alguns deles apresentarem atitudes adequadas para aprender matemática esse aluno fala: “por que quando a professora tá dando aula, eles copiam e fazem os exercícios” (A<sub>3</sub>).

No mesmo sentido, outro aluno ao responder o porquê considera suas atitudes adequadas para aprender matemática escreve: “por que eu, [...], copio o que a professora pasa” (A<sub>6</sub>). Por fim, falando sobre a influência da maneira com que a professora ministra as aulas em relação a suas atitudes, outro aluno relata que essas são influenciadas pelo fato de gostar ou não das aulas, descrevendo a atitude em decorrência disso de ele copiar ou não o conteúdo proposto como vemos, a seguir, em sua fala: “por que tem vez que eu gosto e tem vez que não, daí tipo assim, tem vez que eu copio e tem vez que eu não to bem nas aulas daí eu não copio” (A<sub>16</sub>). Fica implícito que o aluno considera como de sua responsabilidade copiar o conteúdo, porém só o faz se a aula se mostrar atrativa.

Partindo para a descrição da segunda justificativa que sustenta a escolha do índice copiar, na passagem da entrevista em que a professora relata sobre o tema, ela fala o seguinte:

[...] eles me perguntaram: profe nós não vamos copiar nunca do livro? Eu disse, mas como copiar do livro? Não é que, não to comparando e não to dizendo nada de outras profes. Por que a gente pegava o livro, copiava tudo do livro, a profe explicava, a gente fazia os exercícios, ou a gente nunca fazia né, eles mesmo dizem, e depois na outra aula a gente copiava do livro de novo (P).

A fala da professora demonstra que, segundo os relatos dos alunos, o procedimento nas aulas de outros professores se resumia à cópia do conteúdo do livro didático, de forma que causou estranheza nos alunos não realizarem a mesma tarefa com a professora de matemática. Com base nesse relato da professora, utilizamos nosso conhecimento em relação ao ambiente da pesquisa, lembrando que, como citamos na metodologia deste trabalho, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma das cinco características da investigação qualitativa é que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Na descrição da escola citamos que um dos problemas enfrentados é a troca e a falta constante de professores. Durante o ano de 2013, no qual atuamos como professor de matemática na instituição participante da pesquisa, tal problema também ocorreu durante parte do ano. O fato é que por uma questão de necessidade, pela falta de professores, um mesmo professor, ou então algum integrante da direção supervisionava duas ou até três turmas ao mesmo tempo, sugerindo então como proposta de atividade aos alunos a cópia do conteúdo do livro didático.

A atividade dos alunos em sala de aula se resumindo ao ato de copiar o conteúdo do livro e, a avaliação do aproveitamento dessa atividade se configurando pela demonstração por parte do aluno de que ele havia realizado a cópia, o significado atribuído à atividade de estudo em sala de aula, pela interação que se estabelecia, era a de que a obrigação do aluno frente ao estudo se configurava no ato de copiar. Palangana, na leitura da teoria de Vygotsky, em relação à importância das interações, relata que “é na atividade prática, social e historicamente organizada que o indivíduo se apropria das formas de comportamento que foram, inicialmente, de natureza eminentemente social” (2001, p. 157). A autora complementa dizendo que “cabe precisar, no entanto, que não se trata de considerar o comportamento como sendo condicionado pelo social. Ao contrário, convém ressaltar que o social fornece, isto sim, um quadro de interpretação para o comportamento humano” (p. 157). O que se estabelece é que, na interação, os alunos interpretam a prática de copiar o conteúdo do livro didático como sendo propriamente a atividade de estudo, formando nessa interação, a concepção em relação às suas obrigações como alunos.

Um aspecto que se sobressai, é de que a interação que tende a formar nos alunos a concepção de que estudar se resume a copiar o conteúdo, provavelmente, pode dificultar a aprendizagem e assim o desenvolvimento deles. Nesse sentido, de acordo com Tudge e Rogoff (1995), a teoria de Vygotsky pondera que o desenvolvimento não é unidirecional, considerando que o desenvolvimento se organiza pela interação social, conduzindo as pessoas às práticas de quem as rodeiam. Os autores destacam que,

[...] la teoría de Vygotsky también incorpora la noción de que la interacción de unos niños con otros podría conducir a retrasos en el desarrollo, un desarrollo anómalo o incluso a una regresión de acuerdo con los patrones habituales de una cultura, bajo unas condiciones en las que los interlocutores, supuestamente más hábiles, se equivocan, o cuando los adultos dudan de que el niño sea capaz de lograr un mayor desarrollo (p. 111).

Não podemos dizer que os professores que propõem como atividade a cópia do conteúdo do livro didático duvidam da capacidade dos alunos para resolver atividades mais complexas, da mesma forma que não podemos afirmar que a cópia acarrete em atraso ou regressão no desenvolvimento dos alunos, porém, tal atividade pode não conduzir ao aprendizado do conteúdo a ser copiado. Não levando à regressão, muito menos ao desenvolvimento, o significado da atividade de estudo sendo interpretado como o ato de copiar que, com base na prática, os alunos se apropriaram, pode deixar estagnado qualquer aprendizado e desenvolvimento possível.

Vivenciamos também, atuando na escola, como professor de Matemática, esta postura dos alunos em que esses, após copiarem o conteúdo do quadro, aguardavam, protagonizando então atitudes de indisciplina ativa ou passiva, pelo momento em que o professor iria corrigir os problemas propostos para que pudessem copiar. Ao analisarmos as concepções e percepções da professora, constatamos que o contrato didático estabelecido entre professora e alunos pode ser fator gerador de indisciplina passiva. Analisando as concepções dos alunos em relação às suas atitudes que descreve o que pensam sobre a atividade de estudo, constatamos que os significados apropriados com base em determinadas interações podem conduzi-los a uma atitude passiva, caracterizando-se essa como indisciplina.

Estabelecendo relação com as percepções da professora quando ela diz que os alunos são desmotivados, não são persistentes, desistem facilmente das atividades, o que categorizamos como desinteresse dos alunos, percebemos também que tal postura pode estar relacionada a essa concepção de atividade de estudo, em que, as obrigações dos alunos estariam limitadas a copiar o conteúdo. Os alunos, então, ao copiarem os exercícios propostos pela professora, consideram que já realizaram o suficiente, afinal de contas em suas concepções serão avaliados e terão um resultado satisfatório caso apresentem o caderno completo, com todo o conteúdo copiado. Tal concepção fica evidente também na resposta de uma das alunas quando perguntamos sobre a participação de seus pais ou responsáveis. Questionada se seus pais perguntam como foram as aulas ou se verificam o seu material, a aluna fala: “eles pegam o meu caderno e olham pra ver se tem alguma coisa faltando ou não, mas eles nunca pedem como é que foi meu dia na escola” (A<sub>1</sub>). Percebemos que a atitude dos pais sugere a aluna que eles esperam que ela tenha o caderno completo, ou seja, com todo o conteúdo copiado, pressupondo que isso seja o suficiente como seu papel na atividade de estudo.

Consideramos que a mudança de concepção dos alunos de que a atividade de estudo se resume só ao ato de copiar o conteúdo, o que se traduz como indisciplina passiva, passa pela proposta de novas práticas em sala de aula. Nesse sentido, trazemos a ideia de rotinas em sala de aula descritas por Gauthier et al. (2013). Na obra *Por uma Teoria da Pedagogia*, os autores apresentam os resultados da síntese de 42 resenhas de pesquisas, a fim de determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. O objetivo se concentra no estabelecimento desse repertório sem entrar no mérito de sua aquisição pela formação de professores ou em uma discussão do sistema escolar, assim, diz respeito somente à prática do ensino em sala de aula, sendo, então, determinado a partir da prática docente, pelos saberes implícitos na ação do professor e, no que há de consciente em seu trabalho. Esse

repertório é composto de enunciados que, de acordo com Gauthier et al., “denotativos e prescritivos tratarão somente, e principalmente, dos saberes práticos que mobilizam conhecimentos de ordem pedagógica referentes tanto aos procedimentos de instrução quanto as maneiras de ‘controlar a classe’” (2013, p. 186).

Tendo em vista a apropriação de novas posturas por parte dos alunos, a fim de superar a indisciplina passiva manifestada, abordamos a parte do repertório de conhecimentos referente ao controle da classe, categorizado pelos autores como gestão da classe. Segundo Doyle, “gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (1986 apud GAUTHIER et al., 2013, p. 240). De acordo com Gauthier et al. (2013), o ambiente será ordenado tanto quanto se realizem o que fora pensado para a atividade em sala de aula. Diante desse aspecto, uma sala de aula ordenada em que não há perturbação também pode concorrer com uma possível postura passiva dos alunos em que eles não realizam as atividades refletindo negativamente para a aprendizagem. Os autores relatam ainda que,

[...] a gestão da classe depende do contexto. É verdade que seus grandes princípios podem ser aplicados de maneira geral, mas a definição da ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado (GAUTHIER et al., 2013, p. 240).

Gauthier et al. (2013) concluem enfatizando que a gestão da classe individualmente é o elemento mais importante tanto para instruir quanto para educar. Essencialmente, a gestão da classe se processa pelo reconhecimento dos comportamentos que as atividades em sala de aula vão desencadear nos alunos. Nesse sentido, mostra-se crucial o planejamento das atividades no intuito de prevenir a indisciplina. Sobre esse aspecto, os autores citam que “o processo de planejamento da gestão da classe se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução” (ROY, 1991 apud Gauthier et al., 2013, p. 242).

O termo rotinas de imediato nos remete à ideia de continuidade, em que um mesmo padrão de procedimentos passa a ser desenvolvido cotidianamente. De acordo com Gauthier et al., “as rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas” (2013, p. 242). Segundo os autores, os efeitos dessas rotinas são:

1) reduzir o número de indicações a serem tratadas pelos professores; 2) diminuir o número de decisões a serem tomadas durante a intervenção; 3) aumentar a estabilidade das atividades; 4) aumentar a disponibilidade dos professores diante das reações dos alunos; 5) diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis (p. 242).

O repertório de conhecimentos estabelecido traz como elemento crucial para o êxito na gestão da classe o estabelecimento de rotinas em sala de aula, a fim de que se alcancem os objetivos. Para tanto, o planejamento dos fatores que decorrem da atividade de estudo deve ser pensado reconhecendo-se os efeitos que cada circunstância pode provocar nos alunos. Compreender do que decorrem atitudes indisciplinadas por parte dos alunos é tão importante quanto pensar em procedimentos a serem seguidos de forma que se possa realizar um trabalho contínuo, planejado e, com os resultados esperados. O estabelecimento de rotinas em sala de aula pode ser uma prática que conduza à apropriação de significados por parte dos alunos, em relação à atividade de estudo diferente de uma atitude como o simples ato de copiar e, contribua para que se possa minimizar a indisciplina passiva.

No item seguinte, analisamos as concepções e percepções de indisciplina ativa dos alunos com base no conteúdo de suas respostas escritas ou faladas.

#### 4.2.2 Indisciplina ativa

Pensar em indisciplina ativa exige rever as atitudes dos alunos que impedem a aprendizagem de seus colegas e deles próprios. Um termo utilizado que caracteriza essas atitudes de acordo com Vasconcellos (2010), refere-se ao ato de o aluno fazer “bagunça”, porém, os significados dessas atitudes que descrevem uma postura ativa por parte dos alunos devem deixar claro que essas vão de encontro à aprendizagem, ou seja, se estabelece de imediato consenso de que, vistas sob qualquer ângulo, podem impedir o sucesso desse processo.

No início da análise dos dados coletados com os alunos, constatamos que, de maneira geral, em suas concepções a “conversa”, durante as aulas, se caracteriza como a principal postura que impede a aprendizagem, assim destacando-se como significado atribuído por eles à indisciplina escolar. Tal atitude poderia ser considerada como indisciplina ativa tendo em vista a postura atuante do aluno no momento em que conversa com os colegas assuntos que estão à margem dos temas tratados pelo professor e, com isso, perturba a aula de maneira a impedir a aprendizagem de seus colegas e dele próprio. Contudo, direcionamos nossa atenção às atitudes relatadas pelos alunos que não deixam dúvida quanto à sua caracterização

como indisciplina ativa, tendo em vista que, ao realizarmos as inferências e a interpretação, estabelecemos que a conversa não pode ser tratada diretamente como indisciplina escolar, considerando a importância da vontade do aluno de conversar para as interações sociais e em especial nas interações educativas. Afirmamos que, para que aconteçam as interações, o professor necessita da vontade do aluno de conversar, questionar, expor suas ideias, derrubando a concepção de que o silêncio do aluno em tempo integral, em que só o professor fala, representa a disciplina desejada.

Nesse sentido, a vontade do aluno de conversar pode ser um elemento a ser utilizado pelo professor para o processo de aprendizagem, transformando o que poderia se caracterizar como indisciplina em fator que poderá contribuir para o sucesso da interação em sala de aula. Tendo em vista que já tratamos do tema da conversa anteriormente, de forma a estabelecermos que se trata de uma concepção a ser superada, nos voltamos para temas tão importantes quanto na sequência de nossa análise.

Feitas essas ponderações, analisando as concepções e percepções dos alunos em relação à indisciplina ativa, e com base nos dados coletados com eles, percebemos certa unanimidade em relação às descrições das atitudes tomadas em sala de aula. Desta forma estabelecemos como índices *agressão, brigas e bullying*. A escolha desses índices motivou-se pela frequente menção explícita dos temas no decorrer das respostas. A partir desses índices, realizamos uma descrição dos dados, o que permitiu que realizássemos sua categorização. Consultando referenciais teóricos acerca dos temas que emergiram dos dados definimos como categoria de análise *conflito*, pelo fato de que essa, em sua conceituação teórica, contempla os índices estabelecidos, representando, assim, o significado desses temas e, portanto, baseamos as inferências e a interpretação nessa conceituação.

Nesse sentido, os alunos foram questionados se na turma acontecem fatos que dificultam ou impedem a aprendizagem, tendo como opções de respostas, “sim”, “não” e “às vezes”, e caso a resposta fosse afirmativa a questão solicitava-lhes que relatassem alguns desses fatos. A maioria respondeu afirmativamente: “sim” (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>14</sub>) e “às vezes” (A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>). O restante respondeu que “não” acontecem (A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>). Constatamos que a maioria dos fatos que são relatados não se refere ao próprio sujeito que os indica, de forma que os alunos atribuem as atitudes que impedem a aprendizagem aos seus colegas. Tal constatação pode apontar que, na concepção dos alunos, essas atitudes são reprováveis ao ponto de que esses não se sentiram confortáveis para se reconhecerem como protagonistas, ao contrário da conversa em que admitem praticá-la.

Os relatos dessas atitudes, solicitados na questão, confirmam a ocorrência de conflitos em sala de aula, em que, das respostas que afirmavam que acontecem fatos que dificultam ou impedem a aprendizagem, destacam-se os que descrevem agressões, em que os alunos escrevem: “brigas” (A<sub>4</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>14</sub>); “brigam” (A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>); “é muita briga” (A<sub>9</sub>), “agressão verbal, agressão física”(A<sub>1</sub>); “se chamam de várias coisas”(A<sub>7</sub>). Um dos alunos relata que agride os colegas e justifica seu ato pelo comportamento dos outros, escrevendo: “quando estou fazendo trabalho eles vem e começam a encomodar daí eu me enrito e bato neles” (A<sub>3</sub>).

Destacamos também a recorrência do termo bullying (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>). Constatamos que alguns alunos descrevem casos de vítimas do bullying como apontam os excertos a seguir em que eles escrevem: “incomodam a gente daí isso dificulta o meu aprendizado” (A<sub>2</sub>); “me chamam da cabessuda” (A<sub>9</sub>); “A<sub>3</sub>, me bate A<sub>13</sub> so incomoda A<sub>16</sub> rouba os materiais escolares” (A<sub>11</sub>); “pegão os material dos colegas e se jogão” (A<sub>9</sub>); “Citar conversar corer atrás dos aoutros” (A<sub>10</sub>).

Com frequência menor, outros fatos foram relatados, em que a perturbação da aula foi de maneira geral, o que justificou as respostas afirmativas descritas de diversas maneiras, em que os alunos escrevem: “bagunça” (A<sub>1</sub>); “incomodam” (A<sub>2</sub>); “eles vem e começam a encomodar” (A<sub>3</sub>); “brincadeiras” (A<sub>14</sub>); “brincadeiras sem graça” (A<sub>4</sub>); “perturbação” (A<sub>5</sub>, A<sub>13</sub>); “alunos jogando papel” (A<sub>6</sub>); “ficam incomodando” (A<sub>8</sub>); “falam de mais” (A<sub>12</sub>).

Os atos cometidos pelos alunos que descrevemos não são exclusivos da turma desta pesquisa, pois de acordo com Vinha, “dirigindo nosso olhar para o interior das escolas encontramos inúmeros estudos [que] indicam, [...], o crescimento da indisciplina e dos conflitos, particularmente pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, ou seja, principalmente ‘incivilidades’” (2013, p. 62). A autora considera que,

[...] as incivilidades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que está sendo tratado em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, levantar, empurrar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções... (2013, p. 62).

O termo “incivilidades”, utilizado por Vinha (2013), para descrever situações originadas por conflitos nas situações sociais, torna-se pertinente à medida que nos permite

distinguir tais atitudes do que se caracterizaria por violência, sendo que esta última, segundo a autora, diferencia-se por se tratar de conduta criminosa ou delinquente. A definição de violência que referenciamos anteriormente (GUIMARÃES, 1996) carrega o termo agressão, porém, se considerarmos os conflitos que acontecem em sala de aula como atos criminosos ou de delinquência e, assim, os generalizarmos como violência, seriam esses conflitos que, inegavelmente, são recorrentes no cotidiano da sala de aula, passíveis das sanções previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>9</sup>. Tal distinção é de suma importância, tendo em vista que ações por parte dos educadores tanto no que se referem à atuação frente às situações ou aplicação de sanções (não se pautando neste momento a pertinência destas), não podem ter o mesmo teor para ambas, violências e incivildades. Consideramos um erro generalizar os conflitos em sala de aula como violência sem se considerar as circunstâncias em que ocorrem. A autora diferencia, também, as atitudes nomeadas por incivildades, de indisciplina, considerando que as ações por parte dos educadores frente a esta última têm caráter de contenção ou então no sentido de evitá-la, diferentemente da primeira que, por se tratar de situação advinda de um conflito interpessoal, deve ser trabalhada, tendo em vista uma formação ética em que o aluno aprende a autorregulação para a vida social.

Assim, por um lado, concordamos com a autora que as ações dos educadores frente a situações de conflitos devem ser no sentido de trabalhá-las, considerando que segundo Gauthier et al. (2013), é função da escola tanto instruir quanto educar. Por outro, discordamos no sentido que as atitudes nomeadas como incivildades podem ser caracterizadas como indisciplina, e nesse caso ativa, pelo fato de que são atitudes distanciadas da postura necessária por parte do aluno frente ao aprendizado, considerando, também, que, não necessariamente, o aluno deva cometer uma atitude considerada como uma incivildade para que possa ser educado a ter uma postura ética necessária e desejável para a vida em sociedade. Caracterizarmos os conflitos que acontecem em sala de aula como indisciplina ativa permite, também, não chegar ao extremo de generalizá-los como violência, mas, sim, considerá-los como um tipo específico de indisciplina que merece um olhar diferenciado para que possa ser tratada em sala de aula.

Voltando à turma que participou da pesquisa, os documentos coletados com a escola demonstram a recorrência de incivildades em sala de aula. De acordo com Vinha, “cada

---

<sup>9</sup> Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Prevê medidas socioeducativas como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional; entre outras previstas no art. 101, I a VI da referida lei para crianças e adolescentes que cometem ato infracional. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

docente a seu modo utiliza qualquer estratégia que acredita ser útil para conter o problema como, por exemplo, dar notas baixas, ameaçar, punir, conversar, gritar, advertir, acusar, censurar, excluir, ou mesmo ignorar...” (2013, p. 63). A instituição participante desta pesquisa, como já citado na metodologia, realizava o registro dos atos cometidos pelos alunos em um caderno, sendo feito pelo professor em sala de aula para os fatos mais brandos e, no livro de Ata da escola, em que foram registrados os fatos considerados mais graves. Esses registros correspondiam a uma sanção dada ao aluno que cometia um ato de indisciplina, tendo esse que assinar no final do que havia sido registrado. A seguir vemos algumas passagens do que foi registrado pelos professores em sala de aula. O teor desses, corresponde a uma descrição dos fatos com o intuito de responsabilizar os alunos pelos atos cometidos, além de um relato de suas condutas, no sentido de justificar a avaliação do desempenho desses como estudantes:

- hoje, no terceiro período, os alunos A<sub>1</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>16</sub>, não fizeram toda a atividade, e ficaram gritando, falando que um mandou um beijo para outro; falaram que tinham que beijar o “careca”; riam e conversavam em voz alta.
- A<sub>15</sub> esteve na direção, onde foi conversado sobre o recreio, para que não se envolva em brincadeiras que possam ser violentas.
- No período de Artes a A<sub>1</sub> iniciou a brincadeira de atirar papel com a caneta.
- A<sub>2</sub> briga bastante com alguns meninos, principalmente com o A<sub>13</sub>, sai do lugar para bater e correr pela sala.
- A<sub>16</sub> chamou o colega de FDP. Jogou bolinhas de papel nos demais colegas em sala de aula, causando distração nos alunos e atrapalhando as explicações da professora. A<sub>3</sub>, depois se negou a refazer um trabalho (o mesmo estava mal feito) ficou conversando durante o período. Esteve na Direção para conversar sobre o seu comportamento.
- A<sub>11</sub> saiu da escola com todo o seu material, porque disse que o aluno A<sub>13</sub> o chamou de macaco. Continua perturbando as aulas: diz que não vai fazer as atividades propostas, conversa, levanta, caminha pela sala, joga bolinha de papel com o tubo de caneta.
- A<sub>13</sub> esteve na Direção para conversar sobre sua indisciplina no recreio. Agita bastante a aula, conversa muito, levanta a todo instante sem pedir licença. Muitas vezes responde e não obedece a professora.

Percebemos que os registros retratam atitudes que podemos considerar como incivilidades, e, assim, em nossa concepção, classificam-se como indisciplina ativa. Trazemos também alguns dos registros realizados no livro de Atas da escola, que com finalidade semelhante aos que foram realizados pelos professores, qualificavam os atos assim como apontavam os seus autores, quando as situações em sala de aula foram consideradas insustentáveis, e com o propósito de justificar procedimentos a serem adotados pela direção em relação aos alunos:

- Aos seis dias do mês de março de dois mil e catorze, na Escola Honorino Pereira Borges, os alunos A<sub>3</sub>, A<sub>11</sub> e A<sub>13</sub>, todos do sexto ano, foram retirados da sala de aula devido a indisciplina. Mesmo sendo advertidos diversas vezes pela Professora e pelo vice-diretor, continuaram fazendo brincadeiras, falando alto, saindo dos seus lugares e atrapalhando as explicações da professora. Nada mais a declarar, encerro a presente ata assinada por mim e pelos demais.

- Aos treze dias do mês de março de dois mil e catorze, o aluno A<sub>16</sub>, do sexto ano, colou uma folha de caderno com a frase “come meu ##” nas costas de sua colega A<sub>8</sub>. O aluno foi retirado de sala de aula pelo vice-diretor e receberá dois dias de retenção em casa, devendo retornar à escola no dia dezessete de março. Desde o início de ano letivo o A<sub>16</sub> pratica atos de indisciplina. Conversa demais na sala de aula, provoca os colegas, joga bolinhas de papel, fala palavrões, empurra e agarra os colegas, cuspiu nas meninas de sua turma. Diante de todos esses atos indisciplinados, vale ainda lembrar que mesmo após inúmeras conversas da Direção com o aluno, o mesmo não apresenta bom comportamento na escola. Por isso ficará dois dias retido em casa para refletir sobre seu comportamento. Nada mais a declarar, encerro a presente ata assinada por mim e pelos demais.

Esses dois registros do livro de Atas da escola, assim como os demais, demonstram a existência de atitudes, por parte dos alunos, consideradas também pela direção da escola como indisciplina. Percebemos que o integrante da equipe diretiva da escola que redigiu tais atas frisa a indisciplina e os atos indisciplinados. Concordamos que esses se caracterizam como atos de indisciplina ativa, porém, não podemos afirmar que o procedimento adotado, em que são registrados os atos em um caderno, pelos professores em sala de aula ou, no livro de atas pela direção da escola, resulte em bons resultados quanto ao tratamento da indisciplina constatada. Nesse sentido, percebemos no excerto apresentado que outro procedimento utilizado pela escola foi o da suspensão de um dos alunos. Segundo Vinha, “[...], inúmeras escolas utilizam a advertência e a suspensão como procedimento disciplinar. Todavia, questionamos: O que o aluno aprendeu sendo advertido e suspenso, ‘pagando a pena’?” (2013, p. 65). No entanto, a suspensão pode soar para o aluno como algo positivo, pois terá alguns dias livres longe da escola, de forma que quando retorna continua a promover atitudes indisciplinadas e, possivelmente, de maneira mais acentuada, de modo que a suspensão pode então contribuir para o agravamento da conduta.

Dessa maneira, o que pautamos são os procedimentos adotados pela escola frente à indisciplina ativa. Percebemos que os relatos dos alunos referentes às suas atitudes e as de seus colegas demonstram que eles cometem atos semelhantes aos relatados nos registros dos documentos. A concepção dos alunos em relação à indisciplina ativa pode ultrapassar a percepção deles de que esses atos impedem a aprendizagem, pois além dessa ficar prejudicada, os atos de indisciplina ativa atingem os alunos em seu conjunto. Esse fato torna-se evidente se considerarmos a recorrência do termo *bullying* atribuído como uma das atitudes que impedem a aprendizagem. A ocorrência desse ato na turma aparece também nas

passagens dos documentos coletados na escola em que foram registrados o uso de apelidos pejorativos pelos alunos, de forma a caçoarem uns dos outros no que se refere a aparência física: “A<sub>11</sub> saiu da escola com todo o seu material, porque disse que o aluno A<sub>13</sub> o chamou de macaco”; “A<sub>8</sub> esteve na Direção para dizer que o A<sub>13</sub>, seu colega de turma, a chamou de baleia gorda”.

De acordo com Tognetta, “o que diferencia o *bullying* de uma brincadeira entre alunos é a intencionalidade do agressor em causar um sofrimento à vítima. [...]. Há um autor que ameaça, intimida, apelida, menospreza intencionalmente e assim, há uma vítima” (2013, p. 49). Segundo a autora, quem o comete,

[...] é alguém que também precisa de ajuda, tanto quanto o alvo. [...]. O autor de bullying tem uma hierarquia de valores invertida, acreditando que valores individualistas são melhores que outros tantos morais e assim, a valentia, a intimidação, o poder sobre qualquer custo é mais importante do que a humanidade, a justiça, a tolerância ao diferente (p. 51).

Partindo desse pressuposto, e considerando que não somente o *bullying*, mas também as incivildades em sala de aula são originárias dessa inversão de valores, cabe pensarmos, no que diz respeito à escola, nesse processo. Nesse sentido, de acordo com Sacristán, “ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente que se denomina oculto” (1998, p. 131-132). Segundo o autor, “o aluno/a, enquanto está na situação de escolarização, tem experiências muito diversas: aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc.” (p. 132). Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, “a socialização do cidadão/ã nas escolas não se reduz à reprodução do que se produz pela transmissão da cultura explicitamente declarada nos currículos aos conhecimentos e às disciplinas” (p. 132). Assim, juntamente ao currículo explícito se desenvolve um currículo implícito, em que a partir do momento que o professor trabalha os conteúdos como, por exemplo, da matemática, esses carregam consigo não somente os conhecimentos dessa ciência, mas toda uma gama de valores que subjazem aos significados sociais que a atividade em sala de aula vai desencadear. Dessa maneira, a socialização do cidadão na escola fica a cargo também do currículo oculto, que acompanha todo e qualquer currículo oficial que seja trabalhado. Sobre esse aspecto de acordo com La Taille (2010), é objetivo da escola além de transmitir conhecimentos a formação de cidadãos, tema que se divide em educação moral e formação ética. Desse modo, de acordo com o autor, educação moral corresponde à apropriação por parte dos alunos de valores morais em relação à justiça

e à dignidade humana. Formação ética, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento por parte do aluno de que todas as escolhas individuais em relação à vida que se quer viver só são legítimas se contemplam o outro no que diz respeito a ideais de justiça e dignidade.

No que se refere à escola, tratando da formação do cidadão, o currículo oculto tem significativa influência no que diz respeito aos conflitos que se estabelecem, traduzidos pelas incivildades e pelo *bullying* os quais consideramos como indisciplina ativa. Para Sacristán (1998), a escola não está alheia aos conflitos sociais, mesmo que tente ignorá-los e, “agindo” assim acaba por reproduzir tais conflitos. O fato é que os conflitos vão sempre existir na escola, o que se estabelece é a necessidade de que esses sejam tratados de forma coerente e é nesse sentido que o currículo oculto demanda atenção. O primeiro passo talvez se concentre no reconhecimento por parte do professor da existência desse currículo. Mesmo que em sua concepção não seja de sua alçada o ensinamento de valores morais e a formação ética dos alunos, e que isso seja propriamente função da família, o professor querendo ou não, ao desenvolver os conteúdos do currículo explícito, transmite valores aos seus alunos por meio do currículo oculto.

Dessa maneira, talvez, se sobressaia a necessidade de se pensar as atividades em sala de aula para o aprendizado dos conteúdos formais, considerando o aprendizado implícito dos valores que carregam. Nesse sentido, de acordo com Sacristán, “o significado da escolaridade para os alunos/as, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral” (1998, p. 134). Sobre esse aspecto, de maneira geral, todos os alunos participantes de nossa pesquisa relatam, escrevendo, como motivo para o estudo a mesma projeção de “ter um futuro melhor” (A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>9</sub>), “ter um futuro bom” (A<sub>6</sub>, A<sub>14</sub>), “ser alguém na vida” (A<sub>1</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>), “ter um belo futuro pela frente” (A<sub>5</sub>), “ser bem sucedido na vida” (A<sub>16</sub>), ou ainda fazendo referência a formação profissional, como por exemplo, “para me formar médica” (A<sub>10</sub>); “para aprender a ser trabalhador” (A<sub>15</sub>), mas sem demonstrarem clareza em relação ao papel da escolaridade nessa projeção. De forma semelhante, entre os que não responderam diretamente que não utilizam o que aprendem na escola (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>), a maioria não conseguiu citar exemplos, no caso da matemática, de sua utilidade, falando, que não se lembram de situações em que usam a matemática que aprendem na escola em outro contexto (A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>), e quando o rememoram é de maneira superficial, dizendo que usam para “fazer contas” (A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>).

Reconhecida a existência do currículo oculto, talvez o passo seguinte seja relacionar os conteúdos a serem ensinados com o contexto em que os alunos vivem no sentido de que,

além do aprendizado simples dos conteúdos, esses se relacionem às situações de *bullying*, de incivildades, no intuito de que se realize uma educação moral e uma formação ética, que nas situações de conflito irão ajudar a minimizar a indisciplina ativa.

Com base nos aportes teóricos de que nos valem, principalmente os da didática da matemática e da teoria histórico-cultural, constatamos que as concepções e percepções da professora e dos alunos em relação à indisciplina, apresentam intersecções de maneira que, mesmo abordadas por perspectivas diferentes em nosso trabalho, demonstram que, em seu âmago, convergem a um mesmo significado. Desse modo, a análise que realizamos dedica-se também a compreender a indisciplina desvelada nas concepções e percepções dos participantes da pesquisa. Sobre esse aspecto, verificamos que o contrato didático estabelecido entre professora e alunos e, o significado da atividade de estudo para os alunos, pode ser causa de indisciplina passiva. Outra questão que emerge, diz respeito ao significado atribuído por professora e alunos sobre a relação professor/aluno/conhecimento, que por serem divergentes podem se caracterizar como motivação à indisciplina ativa. Sobretudo, a obediência representa a postura que caracteriza a disciplina escolar, tanto para a professora quanto para os alunos, definindo-se então o seu oposto, ou seja, a desobediência, como a representação de indisciplina escolar para esses.

Assim, a seguir retomamos a trajetória percorrida em nossa pesquisa, os resultados obtidos e atentamos a conclusões sobre esses. Por fim, trazemos as respostas às perguntas que motivaram nosso estudo e declaramos nossas intenções para o seguimento desse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da temática desta pesquisa nasceu em virtude do obstáculo, que por vezes parecia intransponível, da indisciplina diante da atuação do pesquisador como professor de matemática de escolas de ensino fundamental. Diante desse fator e, com base nos estudos realizados, apresentamos as principais conclusões e contribuições para o entendimento da indisciplina nas aulas de matemática.

Considerando que direcionamos nosso foco, visando a entender a indisciplina manifestada pelos alunos em sala de aula, o que norteou esta pesquisa foi buscar uma resposta para quais concepções e percepções professores e alunos apresentam em relação ao tema. Para tanto, nos propomos a realizar um estudo de caso, com uma turma de 6º ano e sua professora de matemática. A partir disso, em uma abordagem qualitativa, optamos por aplicar questionários e realizar entrevistas com os participantes. As produções desses materiais, além dos documentos fornecidos pela direção da escola, formaram o conjunto de dados no qual baseamos nossa investigação.

Nossos estudos ancoraram-se principalmente, nas contribuições da Teoria Histórico-cultural, da Didática da Matemática e em autores que tratam especificamente do tema da indisciplina escolar, em especial Aquino (1996), Estrela (2002) e Vasconcellos (2010). Com Aquino tratamos sobre as hipóteses das causas de indisciplina escolar, com Estrela nos definimos quanto a um conceito sobre o tema, mas foi em Vasconcellos que encontramos os dois grandes temas, indisciplina ativa e indisciplina passiva, pelos quais delineamos nossa análise.

Entendemos que, inicialmente, seria importante abordar as concepções e percepções dos participantes da pesquisa de maneira geral, antes de abordarmos os dois temas, indisciplina passiva e indisciplina ativa, previamente escolhidos. Dessa maneira, constatamos, logo de início, que a concepção da professora em relação à indisciplina escolar não veicula, pelo menos não em sua totalidade, a ideia de aprendizagem, um aspecto de suma importância ao considerarmos que a concepção de indisciplina escolar que se associa de forma direta à desobediência às regras, sem que se pondere a função pedagógica dessas, pode se tornar um fator gerador de indisciplina. Nesse sentido, referenciamos que o conceito de indisciplina escolar deve considerar as especificidades de que necessita, de forma a contemplar a aprendizagem em sentido amplo.

Surpreendemo-nos ao analisarmos as concepções e percepções dos alunos em relação à indisciplina escolar, ao verificarmos que essas apresentam para eles os mesmos

significados expressos nas concepções e percepções da professora, no entanto, ainda assim, cometem atos de indisciplina. Nesse sentido, concluímos que se faz preponderante a questão de se estabelecer o vínculo à aprendizagem para qualquer regra que se veicule em sala de aula, em que, dessa maneira, essas regras correspondam aos objetivos a serem alcançados, demonstrando-se o propósito pelo qual existem, diferentemente da obediência cega e da imposição do silêncio que não condiz com o processo de aprendizagem.

Analisadas por dois pontos de vista diferentes, porém que podem ser tratadas por ambos, as concepções e percepções da professora e dos alunos em relação à indisciplina passiva também vão ao encontro umas das outras, no sentido de que o desinteresse percebido pela professora se resume ao que os alunos consideram como atividade de estudo. Dessa maneira, constatamos que as atividades propostas pela professora ou as atividades propostas feitas aos alunos em um período anterior, podem ser determinantes para uma postura passiva dos alunos, assim, concluímos que o planejamento das atividades de forma que viabilize a realização de um trabalho *contínuo* pode ajudar a minimizar a indisciplina passiva manifestada. Em relação a esse aspecto, poderíamos dizer que o planejamento cumpre papel imprescindível, não somente no sentido de que os alunos venham a se apropriar de posturas condizentes à atividade de estudo, mas também tendo em vista que a falta de planejamento pode dificultar o estabelecimento de um contrato didático que produza bons resultados, e, ainda, forme significados para atividade de estudo nos alunos que podem ir de encontro aos objetivos a serem alcançados, em outras palavras, o imprevisto pode ser um fator gerador de indisciplina.

Concordantes também se mostraram as concepções e percepções de professora e alunos em relação à indisciplina ativa, de forma que constatamos o reflexo em sala de aula dos significados apropriados pelos alunos no contexto social em que vivem. Sobre esse aspecto concluímos que o professor cumpre papel primordial na compreensão desses significados, tanto no que se refere ao tratamento dos atos de indisciplina ativa quanto no trabalho de apropriação por parte dos alunos dos novos significados condizentes com a formação do cidadão que almejamos para nossa sociedade.

Responder durante nosso estudo à questão principal, de quais são as concepções e percepções de professores e alunos sobre indisciplina em sala de aula, permite realizar conclusões que se traduzem em contribuições em relação ao entendimento do problema. Tal questão reunia um conjunto de outras perguntas que, em sua gênese, pertenciam ao pesquisador, muito mais até enquanto professor de matemática. Chegando ao final de nossa caminhada, ao relermos as questões iniciais de nosso estudo, nos vimos em uma ilha,

chamada escola, mas percebemos que de modo algum ela é totalmente isolada, existe um caminho, o qual se chama pesquisa.

Como professor de matemática, identifico-me e me reconheço, como praticante dos mesmos procedimentos e posturas protagonizados pela professora que constatamos nos dados. Vivenciei as mesmas dificuldades e por falta de conhecimento me via de mãos atadas diante da indisciplina que até tentava, mas não conseguia compreender. Não estamos querendo afirmar que após a conclusão deste estudo me tornei um professor “ideal”, com todas as respostas em relação à indisciplina escolar, mas, dar um passo ao lado e pesquisar sobre o tema ajudou a responder as perguntas que fazíamos e mais do que isso ir além do que entendíamos sobre o problema.

Compreendemos que a perda de interesse do aluno pela atividade envolve muito mais do que conhecimentos matemáticos, estando vinculada ao contrato didático estabelecido e o significado da atividade de estudo desse aluno. Desse modo, percebemos que a falta de conhecimentos anteriores na formação de dado conceito e a atribuição de sentido na relação de conhecimentos matemáticos são questões próprias à adequação por parte do professor das atividades ao nível de cada aluno.

Entendemos que o aluno que demonstra desinteresse deve ser considerado como indisciplinado, destacando-se, então, a necessidade do reconhecimento da existência da indisciplina passiva para que essa possa ser trabalhada. Sobre esse aspecto, constatamos que o pensamento dos alunos em relação à atividade de estudo, estabelece intrínseca relação com as suas interações sociais e, principalmente, com as relações educativas que se constituem na escola. A partir disso, reconhecemos que o professor tem influência determinante no desinteresse manifestado pelo aluno, a partir do que propõe a esses em sala de aula. Assim, concluimos que a atividade desenvolvida em sala de aula tem relação com a indisciplina de alunos pelo fato de que pode determinar a postura que eles adotam para a atividade de estudo durante as aulas.

O passo seguinte em nossa caminhada será o de compartilhar os conhecimentos produzidos neste trabalho, e posteriormente seguir esta pesquisa estudando uma das questões surgidas, que é a busca de relações entre os conteúdos a serem ensinados com o contexto em que os alunos vivem, no intuito de que, além da transmissão de conhecimentos aos alunos, se realize uma educação moral e uma formação ética para formação do cidadão que desejamos para nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo A. *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: UFPR, 2007.

ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AQUINO, Júlio G. (Org.). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 267/2011, 6 fev. 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491406>. Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) >. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRITO, Clóvis da S. *Indisciplina na educação física escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

CALLEJO, María L.; VILA, Antoni. *Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas*. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2004. <Disponível em: <https://books.google.com.br>>. Acesso em: 21 jun 2015.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HONORINO PEREIRA BORGES. *Proposta Político Pedagógica*. Marau. 2014.

ESTRELA, Maria T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Minidicionário da língua portuguesa*; Coord. Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos; equipe Elza Tavares Ferreira... [et al]. 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCHI, Anna. *Compreensão das situações multiplicativas elementares*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1995.

FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GATTI, Bernardete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. (Coleção fronteiras da educação)

GIL, Antonio. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

GOLBA, Mônica A. de M. *Indisciplina escolar na perspectiva de alunos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GONTIJO, Cláudia M. M. O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 12, p. 45-60, jul/dez. 2001. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.

GUIMARÃES, M. Àurea. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

JAPIASSÚ, Hilton ; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. <Disponível em: [http://dutracarlito.com/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em: 21 jun 2015.

LA TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 5-21.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOROZ, Melania; GIANFALDONO, Mônica H. T. A. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

PAIS, Luiz C. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PALANGANA, Isilda C. *A concepção de Lev Semynovitch Vygotsky: (a relevância social)*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PEDRO-SILVA, Nelson. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-94.

PENNA, Antônio G. *Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura, 1968.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva Pereira. *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PONTE, João P. da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. *Educação matemática: Temas de investigação*. Lisboa, 1992, p. 185-239. Instituto de Inovação Educacional. .<Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/> >. Acesso em: 21 jun. 2015.

REGO, Tereza C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-102.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, José V. T. dos. *A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais*. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan/jul. 1991.

SANTOS, Catarina A. S. *Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SILVA, Benedito A. da. Contrato Didático. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010. p. 49-76.

SILVA, Elcio O.; MOREIRA, Mariano; GRANDO, Neiva I. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. *Zetetiké*, Campinas, v. 4, n. 6, p. 9-23, jul./dez. 1996.

TOGNETTA, Luciene R. P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDGE, Jonathan; ROGOFF, Barbara. Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetina e vygotskiana. In: BERROCAL, P. F.; ZABAL, M. A. M. (Org.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A., 1995. p. 99-133.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINHA, Telma P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2013.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINNICOTT, Donald W. *Privação e delinqüência*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZECHI, Juliana A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2008.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Questionário aplicado à professora**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão:

\_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de  
conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como professor(a): \_\_\_\_\_

Carga horária atual: \_\_\_\_\_

1-O que levou você escolher a graduação em matemática?

2-Na sua graduação, você teve alguma disciplina ou atividade específica que tratou da  
indisciplina escolar? ( ) Sim ( ) Não Quais?3-No seu processo de formação continuada você já participou de algum evento ou curso  
sobre indisciplina ou que tenha tratado sobre o tema? ( ) Sim ( ) Não Quais?

4-Com relação à indisciplina, o que seria um ideal hoje de escola para você?

5-Em sua opinião a forma como os professores se relacionam com os alunos na sala de aula  
têm influência nas atitudes que eles têm em sala de aula? Por quê?6-Para você, a forma como os professores ministram as aulas poderá influenciar nas atitudes  
dos alunos nas mesmas? Por quê?

7-Em sua opinião problemas na aprendizagem possuem relação com atos de indisciplina?

**APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Tem irmãos: ( ) Sim ( ) Não Quantos: \_\_\_\_\_ Com quem você mora: \_\_\_\_\_

Nome dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

1- Porque você está estudando?

2- Como você se sente nas aulas de matemática?

3- Na sua opinião, na sua turma acontecem fatos que dificultam ou impedem a aprendizagem de matemática? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes

Se acontecem, descreva alguns deles:

4- Na sua turma, há alunos cujas atitudes podem dificultar ou impedir a aprendizagem da matemática? ( ) sim ( ) não

Se existem, porque você acha que isso acontece?

5- Você acha que suas atitudes em sala de aula são adequadas para aprender matemática?

( ) sim ( ) não ( ) nem sempre Por quê?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os alunos (folha 1)**

- 1-Fale sobre tua história como aluno: Sempre estudou nesta escola ou estudou em outras? Parou de estudar em algum momento? Reprovou em algum ano? Porquê? Aconteceu algo durante a tua vida como aluno que gostaria de relatar?
- 2-O que você pensa da escola? (O que é bom na escola? O que é ruim na escola?)
- 3- Porque você está estudando?
- 4-Para que serve o que você estuda na escola? (Você usa o que aprende na escola? Para que?)
- 5-O que você pensa sobre matemática? (Você gosta de matemática? Por quê?)
- 6-Sempre foi assim?
- 7-Que dias da semana você tem aula de matemática?
- 8-Estes são dias bons?
- 9-Qual a sua opinião sobre a professora de matemática do 6º ano?
- 10-O que você pensa de seus colegas?
- 11-Como é o relacionamento entre a professora de matemática e sua turma?
- 12-Como é o seu relacionamento com a professora de matemática e com os seus colegas?
- 13-Na sua escola, há regras que o aluno deveria seguir? Que tipo? Quais são elas? E na disciplina de matemática?
- 14-Em algum momento vocês alunos participaram das definições das regras?
- 15-Você segue as regras que foram estabelecidas? ( ) sim ( ) não Por quê?
- 16-Descreva como você é na aula de matemática: (atitudes)
- 17-A forma como a professora dá as aulas de matemática influencia em suas atitudes nas aulas? (Como influencia?)
- 18-Você entende o conteúdo de matemática? Você tem facilidade ou dificuldade?
- 19-O que você faz quando não entende?
- 20-Você realiza as atividades em sala de aula?
- 21-Você faz os temas de casa quando a professora de matemática solicita?
- 22-Alguém te ajuda a fazer os temas?
- 23-Teus responsáveis te perguntam como foram às aulas? Eles verificam teu material?
- 24-O que eles te falam sobre estudar?
- 25-Você sabe até que ano eles estudaram?
- 26-Você sabe se eles utilizam a matemática em suas profissões?
- 27-Em sua opinião eles gostam de matemática? Por quê? Como você sabe disso?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os alunos (folha 2)**

28-Você fica preocupado quando a professora aplica uma avaliação de matemática?

29-Você estuda para as avaliações?

30-Seus responsáveis acompanham as Suas notas durante o trimestre?

31-O que eles falam quando ficam sabendo que você obteve uma nota boa? E quando a nota não é boa?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a professora**

- 1-Como você se sente como professora de matemática com essa turma de sexto ano?
- 2-Fale sobre seus alunos da turma do 6º ano.
- 3-Quais são os principais desafios vivenciados? E os aspectos positivos?
- 4-Como você lida com os alunos que não vão bem em de matemática nessa turma de 6º ano?
- 5-Você dialogou e fez combinados com seus alunos sobre questões do que se pode ou não pode se fazer em sala de aula para aprender matemática?
- 6-Eles seguem ou não seguem esses combinados? (Porque você acha que eles seguem ou não seguem?)
- 7-Existem atitudes de seus alunos que causam problemas em sala de aula? Que tipo? (Em relação ao trabalho da professora/Ensino e a aprendizagem dos alunos)
- 8-Por que eles você acha que eles têm essas atitudes? O que você faz em relação a isso?
- 9-Algumas dessas atitudes você considera como indisciplina? Quais delas são as mais graves ou que acontecem com mais frequência?
- 10-Em sua opinião quais são os motivos que levam os alunos a terem esse tipo de atitudes?
- 11-O que você faz quando seus alunos têm atitudes consideradas como indisciplina?
- 12-Descreva como é seu relacionamento com seus alunos e o deles com você.
- 13-Fale de como é a participação dos familiares ou responsáveis na vida escolar dos alunos do 6º ano. (A família ajuda na condução das atitudes e no processo de aprendizagem desses alunos? (não – Por quê?/sim – Como?)).
- 14-Em sua opinião, qual é a influência dos pais ou responsáveis nas concepções dos alunos sobre a importância do conhecimento na vida das pessoas? (E sobre a matemática?)
- 15-Você diria que tem todas as condições necessárias para realizar seu trabalho com a turma?
- 16-Em sua opinião os alunos possuem todas as condições de que necessitam para aprender matemática?
- 17-Você poderia traçar um perfil de cada aluno da turma do 6º ano?

**ANEXOS**

## ANEXO A – Autorização da instituição participante



### ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HONORINO PEREIRA BORGES

*“Formando cidadãos conscientes para a construção de uma  
sociedade mais justa e humanitária.”*

Marau, 28 de maio de 2014.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo – CEP/UPF.

#### Autorização para realização de pesquisa

Eu, Rui Mateus Ramos diretor da EMEF Honorino Pereira Borges, venho por meio desta, informar que autorizo o pesquisador Julian da Silva Lima, aluno do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Passo fundo, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Indisciplina na aula de Matemática”, sob orientação da Professora Doutora Neiva Ignês Grando.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

  
Diretor

CNPJ 90.784.448/0001-36  
EMEI Honorino Pereira Borges  
Rua Eunco Caetano, 501  
Bairro Fátima

Rua Eurico Caetano, nº 501, Bairro Fátima, Marau/RS – 99150-000

Telefone: 54 3342 0976 – Fax: 54 3342 3139 – e-mail: [emefhonorinoborges@bol.com.br](mailto:emefhonorinoborges@bol.com.br)

**ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (folha 1)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado sobre “Indisciplina na aula de Matemática”, de responsabilidade do pesquisador Julian da Silva Lima, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Ignês Grando.

Esta pesquisa se justifica pelo impacto negativo causado pelo fenômeno indisciplina nas relações escolares e na aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

O objetivo principal do estudo é investigar a indisciplina em sala de aula de matemática, analisando concepções e percepções de professores e alunos.

A sua participação na pesquisa dar-se-á em duas modalidades: uma para responder um questionário e outra na forma de entrevistas.

Entende-se que a sua participação na pesquisa não causará danos a sua integridade, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-la e encaminhá-la para os profissionais especializados na área. Ao você participar da pesquisa irá contribuir na produção de conhecimento para entender, prevenir e avaliar a indisciplina em sala de aula, sendo você e todos os demais envolvidos no âmbito escolar beneficiados diretamente pelos resultados da pesquisa.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicada na sua dignidade e autonomia, você

**ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (folha 2)**

poderá entrar em contato com o pesquisador Julian da Silva Lima, pelo telefone (54) 91387407, ou com o curso Mestrado em Educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Desde já, agradecemos a sua colaboração e caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar esse documento em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Dessa forma, concordo em participar da pesquisa, de acordo com as explicações e orientações citadas.

Marau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014.

Nome da participante:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: Julian da Silva Lima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (folha 1)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Seu(ua) filho(a)\_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado sobre “Indisciplina na aula de Matemática”, de responsabilidade do pesquisador Julian da Silva Lima, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Ignês Grandó.

Esta pesquisa se justifica pelo impacto negativo causado pelo fenômeno indisciplina nas relações escolares e na aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

O objetivo principal do estudo é investigar a indisciplina em sala de aula de matemática, analisando concepções e percepções de professores e alunos.

A participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa dar-se-á em duas modalidades: uma para responder um questionário e outra na forma de entrevistas.

Entende-se que a participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa não lhes causará danos as suas integridades, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-los(as) e encaminhá-los(as) para os profissionais especializados na área. Ao seu filho(a) participar da pesquisa irá contribuir na produção de conhecimento para entender, prevenir e avaliar a indisciplina em sala de aula, sendo você, seu(ua) filho(a) e todos os demais envolvidos no âmbito escolar beneficiados diretamente pelos resultados da pesquisa.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. A participação de seu(ua) filho(a) nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você, nem seu(ua) filho(a) não receberão pagamento pela participação de seu(ua) filho(a) no estudo.

**ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (folha 2)**

As informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação de seu(ua) filho(a) não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso você ou seu(ua) filho(a) se considerar prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com o pesquisador Julian da Silva Lima, pelo telefone (54) 91387407, ou com o curso Mestrado em Educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua autorização, que será assinada em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Dessa forma, concordo e autorizo que meu(inha) filho(a) participe da pesquisa, de acordo com as explicações e orientações citadas.

Marau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014.

Nome do responsável pelo  
participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: Julian da Silva Lima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO D – Parecer substanciado do Comitê de Ética (folha 1)

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Indisciplina na aula de Matemática.

**Pesquisador:** Julian da Silva Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 32972014.9.0000.5342

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 770.758

**Data da Relatoria:** 04/09/2014

**Apresentação do Projeto:**

Os fatores que geram indisciplina em sala de aula podem ser os mais diversos. Sobretudo professor e aluno definem-se na pesquisa como alvos de investigação. Tomado como base estes pressupostos, questiono qual a influência de cada um dos atores citados, buscando a compreensão das causas da indisciplina em sala de aula. É um estudo de caso que irá analisar em que medida escola, professor, aluno e família são geradores de indisciplina em sala de aula.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar a indisciplina em sala de aula de matemática, analisando concepções e percepções de professores e alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** a análise das concepções de alunos e professores sobre disciplina /indisciplina não causara danos a integridade dos participantes da pesquisa.

**Benefícios:** A pesquisa irá gerar conhecimento para entender, prevenir e avaliar a indisciplina em sala de aula.

**Endereço:** BR 285- Km 171 Campus I - Centro Administrativo

**Bairro:** Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.010-970

**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO

**Telefone:** (54)3316-8370

**Fax:** (54)3316-8798

**E-mail:** cep@upf.br

## ANEXO D – Parecer substanciado do Comitê de Ética (folha 2)

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 770.758

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A partir de um estudo de caso, os dados serão coletados por observações, entrevistas, questionário e análise de documentos.

Participarão da pesquisa a alunos e professores de escolas de ensino fundamental, sendo que os alunos serão escolhidos por serem conceituados por indisciplinados. Os professores de matemática que atuam nas escolas serão entrevistados, tendo estas dificuldades com os alunos em questão ou não. As percepções e concepções serão classificadas para identificar categorias de análise.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

### **Recomendações:**

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

PASSO FUNDO, 28 de Agosto de 2014

---

**Assinado por:**  
**Nadir Antonio Pichler**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** BR 285- Km 171 Campus I - Centro Administrativo  
**Bairro:** Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.010-970  
**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO  
**Telefone:** (54)3316-8370 **Fax:** (54)3316-8798 **E-mail:** cep@upf.br