

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIO JOSÉ SANTANA DE FIGUEIREDO**

**(IN) DISCIPLINA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ-MT**

**CUIABÁ -MT  
2009**

**CLAUDIO JOSÉ SANTANA DE FIGUEIREDO**

**(IN) DISCIPLINA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ-MT**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Educação e Psicologia.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Augusta Rondas Speller**

**CUIABÁ- MT  
2009**

## BANCA EXAMINADORA

A DEUS, que me permitiu, depois de alguns tropeços, prosseguir e concluir uma jornada iniciada em 1998. Que Ele me permita realizar outras empreitadas na vida de professor!

Ao meu pai, Décio de Figueiredo,  
sempre ao meu lado. Com respeito e  
carinho!

--- ... .- .- .. --. .- .. --- .- .- ..

(Obrigado, pai, em código Morse)

À minha mãe, Antônia Cândida S.  
Figueiredo (*in memoriam*), presença  
marcante em minha vida. Sempre!

À Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller, por acreditar no sucesso desta jornada e por ter-me acolhido no seu grupo de pesquisa.

À Professora Doutora Emília Darci de Souza Cuyabano, pelo carinho e atenção dispensados à leitura deste trabalho. Sua generosidade é ímpar.

À Professora Doutora Vera Lúcia Blum, pela paciência, dedicação e incentivo com que impulsionaram a condução esta investigação.

À Professora Doutora Maria Cecília Sanchez Teixeira, pelo olhar diferenciado lançado para a leitura deste texto e pelas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Doutora Sumaya Persona de Carvalho, que teve uma presença discreta e dispensou um olhar cuidadoso à leitura deste trabalho. Grande foi o seu incentivo!

À Professora Doutora Maria Aparecida Morgado, pelo apoio e incentivo aos primeiros passos na pesquisa científica.

Ao Professor Especialista José Dirceu Cauduro (*in memoriam*), colega e amigo com quem pude compartilhar anseios, medos, sonhos.

Aos professores do Departamento de Psicologia, pelo estímulo, apoio e compreensão diante do meu afastamento das atividades acadêmicas.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação, Mariana Gonçalves, Luisa Silva Santos, Jeison Gomes dos Santos, pela presteza e gentileza no atendimento às minhas solicitações.

À Direção e Professores da Escola Estadual Maria Hermínia Alves, pela abertura ao desenvolvimento da pesquisa na escola e pela solicitude e generosidade com que responderam às indagações que fizemos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (GPEJD) - João Henrique Arantes, Diva Maria de Oliveira Mainardi, Marcel Thiago Damasceno Ribeiro, Nanci Fátima Schneider Micullis, Rita Bezerra Casseb - e do Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise (GPESP) - Eliana de Lourdes Cândido, Márcia Matheus Tinoco, Enjy Riad Danif, Rafael Lourenço Marques, Antonio Igo Barreto Pereira, parceiros nesta jornada. Valeu a pena!

À amiga Marineide de Oliveira da Silva, pelas horas dedicadas à pesquisa, pela solidariedade, pela generosidade e acima de tudo, pela amizade incondicional!

Às amigas Rosilene Thuliana Ferreira da Silva e Sandra Jorge da Silva, pela atenção e colaboração indispensáveis à conclusão deste trabalho.

À minha família, que compreendeu o meu afastamento de seu convívio. Verdadeiro respeito à solidão necessária para o desfecho deste estudo.

## RESUMO

A (in)disciplina faz parte do processo ensino-aprendizagem, e pode ser considerada como resistência à dominação. Está presente no cotidiano da sala de aula, e pode comprometer a qualidade e a efetivação da prática pedagógica. O objetivo desta pesquisa foi verificar a concepção de professores do ensino fundamental sobre a (in)disciplina em sala de aula, procurando dar visibilidade ao modo como eles enfrentavam as situações de (in)disciplina. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa e para a coleta de dados foi utilizado a técnica de grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram 7 (sete) professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que apresentavam em média, 12 (doze) anos de trabalho na escola e faixa etária compreendida entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) anos. Os encontros foram gravados e as fitas transcritas para posterior categorização dos dados. Com relação à análise dos dados, considerou-se relevante utilizar principalmente, palavras que apareceram repetidamente no contexto no qual a informação foi obtida, concordâncias entre as opiniões dos participantes, sentimentos, preconceitos, dificuldades no enfrentamento de desafios. Os resultados apontaram para a existência da relação entre a (in)disciplina e a temática da violência, na perspectiva de que, em algumas ocasiões, a primeira seja geradora da segunda. Frente à (in)disciplina nas escolas, expressa através de agressões verbais e físicas entre os alunos e destes para com professores e funcionários, os sujeitos parecem sentirem-se desorientados e intimidados pelos alunos. Os sujeitos da pesquisa tiveram dificuldade em reconhecer na sua atuação profissional, elementos que possam contribuir para o desencadeamento de atos indisciplinados dos alunos. Para eles o foco da problemática incide apenas no aluno e/ou sua família. Desse modo, entendeu-se que é preciso criar um espaço para a circulação da palavra em que os protagonistas discutam a relação pedagógica e elaborem suas dificuldades ao lidar com a (in)disciplina. Acredita-se que ao se designar um espaço em que os alunos estereotipados como indisciplinados possam se expressar e colaborar na busca de possíveis encaminhamentos para a (in)disciplina na escola, criam-se possibilidades para a emergência de um sujeito crítico, num cenário que ainda privilegia a dominação do aluno, a sua subserviência às normas e regras impostas no cotidiano escolar.

Palavras - Chaves: (In)disciplina. Educação. Professores.

## **ABSTRACT**

The indiscipline is part of the teaching-learning process, and can be seen as resistance to domination. It is present in the classroom day by day, and can compromise the quality and effectiveness of teaching. The objective of this research was to verify the understanding of elementary school teachers on indiscipline in the classroom, trying to show the way they faced the situation of indiscipline. The research presented a qualitative approach and to data collection it was used the technique of focal group. The research subjects were seven (7) teachers from the initial series of elementary school, which had an average of 12 (twelve) years of work in school and aged between 30 (thirty) to 60 (sixty) years old. The meetings were recorded and the tapes transcribed for later categorization of data. With respect to data analysis, it is relevant to use mainly words that appeared repetitively in the context in which the information was obtained, agreement between the participants' opinions, feelings, prejudices, difficulties in dealing with challenges. The results pointed to existence of relationship between the issue of indiscipline and violence in the possibility that in some occasions, the first generates the second. According to indiscipline in schools, expressed through verbal and physical aggression among students and from those to the teachers and the staff, the subjects seem to feel confused and intimidated by students. The research subjects had difficulty recognizing in their professional performance, factors that may contribute to the development of unruly facts of students. For them, the focus of the problem affects only the student and/or his family. Thus, it appears that we must create a space for the movement of the word where the protagonists discuss the pedagogical relationship and elaborate their difficulties in dealing with indiscipline. It is believed that when they designate a space in which students stereotyped as undisciplined can express themselves and collaborate in the search of possible conduction to indiscipline in schools, there are possibilities for the emergence of a critical subject in a scenario in which even favors the domination of the student, their subservience to the standards and rules imposed on the quotidian of school.

**Key Words:** Indiscipline. Education. Teachers.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1997 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	14
Quadro 02	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1998 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	15
Quadro 03	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1999 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	15
Quadro 04	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2000 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	16
Quadro 05	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2001 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	17
Quadro 06	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2002 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	18
Quadro 07	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2003 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	19
Quadro 08	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2004 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	20
Quadro 09	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2005 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	22
Quadro 10	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2006 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	23
Quadro 11	Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2007 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	24
Quadro 12	Teses de Doutorado defendidas no ano de 1997 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	26
Quadro 13	Teses de Doutorado defendidas no ano de 1998 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	27
Quadro 14	Teses de Doutorado defendidas no ano de 1999 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	27
Quadro 15	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2000 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	27

Quadro 16	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2001 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	28
Quadro 17	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2002 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	28
Quadro 18	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2003 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	29
Quadro 19	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2004 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	30
Quadro 20	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2005 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	30
Quadro 21	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2006 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	31
Quadro 22	Teses de Doutorado defendidas no ano de 2007 e que apresentam no título/corpo do texto a palavra indisciplina/disciplina	32
Quadro 23	Tendências pedagógicas	48
Quadro 24	Perfil dos professores/sujeitos da pesquisa	74
Quadro 25	Detalhamento dos encontros do grupo focal	80
Quadro 26	Categorias de análise	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Demonstrativo do total de dissertações de Mestrado defendidas no período de 1997 a 2007	26
Tabela 02	Demonstrativo do total de teses de Doutorado defendidas no período de 1997 a 2007	32

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1. A (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA.</b>	38
1.1 A (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA SOB DIVERSOS OLHARES	39
1.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	46
1.3 AUTORIDADE E RESPEITO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	50
1.4 INTERFACES DA (IN) DISCIPLINA E VIOLÊNCIA E <i>BULLYING</i> .	55
<b>2.A ESCOLA E OS PROFESSORES</b>	62
2.1 CONHECENDO A ESCOLA E SUA HISTÓRIA	63
2.2 SOBRE A PESQUISA	68
2.3 SOBRE O INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS	71
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b>	77
3.1 A (IN) DISCIPLINA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	104
<b>REFERÊNCIAS</b>	108
<b>APÊNDICE</b>	113

## INTRODUÇÃO

*Viver me fez ver que entender não é tudo.  
É preciso compreender, revelar, renascer.  
É preciso renegar, retardar, reaprender e recomeçar.  
Mas não é preciso esquecer, enlouquecer, entristecer.  
Nem se perder pra saber que viver.  
É só uma questão de aprender.*  
(VINT, 1988)

O pensamento de Vint<sup>1</sup> traduz de alguma forma, nossa angústia e ansiedade em relação ao início deste trabalho. Aos nossos olhos, cursar o Mestrado era uma possibilidade remota, uma pretensão quase irrealizável, pois em 1998 já havíamos começado a cursá-lo, mas tivemos de interrompê-lo por problemas de saúde. Sem poder terminar a dissertação, víamo-nos incapacitados de findar algo almejado por anos.

Desta vez, as dificuldades também existiram, mas foram de outra ordem; com o apoio de colegas e amigos e com muita dedicação conseguimos superá-las e assim e cumprir nosso propósito. Acreditamos que a trajetória percorrida deva ser contada, por julgá-la um registro de que, em nossa vida, a superação dos medos, erros, receios tornou-se um aprendizado ímpar. As feridas das experiências malsucedidas tornam-se cicatrizes que nos acompanham pela vida, com o tempo se transformam em lembranças e, em cada uma delas, um aprendizado. Hoje percebemos isso!

Tendo participado, em 2007, do exame de seleção para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT), fomos aprovados para a linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, da área de concentração Educação, Cultura e Sociedade. Apresentamos, então, um projeto de pesquisa no Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (GPEJD), que objetivava investigar os motivos que levam um jovem a graduar-se em Educação Física. Entretanto, estávamos cientes de que poderíamos encontrar, num primeiro momento, obviedade nas respostas, mas com a ajuda do referencial teórico da Psicanálise, acreditávamos poder trazer à luz dados até então não

---

<sup>1</sup> Foram utilizados fragmentos do texto de Vint (1988, p. 26), em itálico, para compor parte da introdução desta dissertação.

explicitados. Todavia, por motivos externos e alheios à nossa vontade, tivemos que mudar de orientador e também de objeto de investigação, sendo acolhidos pelo Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise (GPESP), coordenado pela Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller.

Por isso, utilizamo-nos das palavras de Vint (1988) para expressar nossos sentimentos com relação às dificuldades emergentes no caminho de busca pelo título de mestre. “Viver me fez ver que entender não é tudo. É preciso compreender, revelar, renascer.” De fato, não podíamos prever os problemas, não entendíamos como se daria a realização do trabalho depois de todas essas mudanças, nem como executaríamos as atividades de investigação em pouco tempo, o que era mais desafiador. Isso nos fez *compreender* que não sabia quase nada e que precisaria da ajuda dos companheiros do novo grupo, a qual não foi pouca e tornou-se bem-vinda até a conclusão desta dissertação. Precisamos também *revelar* as dúvidas teórico-metodológicas que surgiam no decorrer da pesquisa e *renascer* a cada nova descoberta.

Nesse caminho, tivemos de *renegar* a vida social, no sentido de renunciar temporariamente o convívio com os amigos e até mesmo com a família para escrever este trabalho; *retardar*, adiar os planos traçados; redimensionar os objetivos eleitos; e *reaprender* a ser disciplinados em termos de estudos. Parece contraditório que nós, estudando o problema da (in) disciplina na escola, precisássemos buscar disciplina para conseguir concluir o trabalho. Foi difícil! Hoje, porém, percebo os benefícios!

*Recomeçar!* Acreditamos que esta parte foi um pouco mais complexa, pois algumas vezes necessitamos voltar ao começo e partir do zero. Tínhamos vontade de parar, jogar tudo para o alto, e, de vez em quando, sentimentos diversos vinham à tona e deixavam-nos desolados, descrentes com a vida, o que foi intensificado pela perda de um ente tão querido, nossa mãe, a quem dedicamos este triunfo. “Mas não é preciso esquecer, enlouquecer, entristecer. Nem se perder pra saber que viver. É só uma questão de aprender.” E podemos garantir: o trabalho com a temática da (in) disciplina, escutando os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, rendeu-nos uma lição que levaremos por toda a vida. Na verdade, tudo o que aprendemos é pouco, embora possa até ser suficiente, só que por apenas um curto espaço de tempo, pois o conhecimento não é finito, não se esgota, não permite posses. Viver é um constante e interminável aprendizado!

A escolha do objeto de pesquisa teve como ponto de partida nossas inúmeras experiências em orientação de monografias no Curso de Licenciatura Plena em Educação

Física, somando-se a isso o fato de, após termos examinado os acervos do PPGE/IE/UFMT, constataremos a existência de apenas uma produção em nível de Mestrado sobre o assunto, o que nos instigou ainda mais e contribuiu para tomarmos essa decisão. Outro fator decisivo adveio de uma busca a que procedemos em âmbito nacional, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ministério da Educação e Cultura, no período de 1997 a 2007. Embora tivéssemos ali encontrando um total de 173 dissertações e 30 teses de doutorado que citavam em seu corpo textual a palavra (in) disciplina, somente 60 dissertações e 14 teses apresentavam-na no título como objeto de exame.

Para melhor explicitar esse universo de produções acadêmicas sobre a (in) disciplina, quadros demonstrativos são apresentados daqui por diante, focalizando as dissertações elaboradas ano a ano e que gravitam em torno da temática aqui expressa

Ano	Categorias	Títulos	Total
1997	Indisciplina	Não houve produção	00
	Indisciplina escolar	Indisciplina escolar: como os professores do Ensino Fundamental da escola pública lidam com esse problema.	01
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção	00
	Disciplina	Não houve produção	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Crianças trabalhadoras: as articulações entre o trabalho na rua, a família e a escola; Na fronteira da lei e do fora da lei: um estudo sobre o discurso de crianças e adolescentes na periferia do município de São Paulo.	02
Total de produções			03

Quadro 01 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1997 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 1997, das três produções examinadas, uma trouxe a categoria (in) disciplina escolar no título, enquanto as outras duas dissertações empregaram-na somente no corpo do texto. Uma delas merece destaque por tratar das articulações existentes entre as experiências de trabalho vividas por crianças, pela família e pela escola. Os resultados apontam as necessidades financeiras como principal fator de inserção das crianças no mercado de trabalho e derrubam a tese da desorganização familiar e os estereótipos atribuídos às famílias pobres, tidas, em muitos casos, como desnaturadas, irresponsáveis. Os dois grupos familiares pesquisados apresentavam-se estruturados e manifestavam afeto pelas crianças,

para as quais estabeleciam projetos de futuro que incluíam a frequência à escola. Outro aspecto instigante e relevante constatado foi o fato de as crianças que trabalham na rua desenvolverem características peculiares, como a autonomia e a liberdade, que a escola na maioria das vezes concebe como atos de (in) disciplina.

Ano	Categorias	Títulos	Total
1998	Indisciplina	Não houve produção	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção	00
	Disciplina	Não houve produção	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O poder em sala de aula - disputas, amenização e sedução; Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos; Vítimas, malandros e heróis: os sentidos da loucura na polícia militar; Leituras e leitores na obra de Clarice Lispector.	04
<b>Total de produções</b>			<b>04</b>

Quadro 02 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1998 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 1998 houve somente quatro produções, e todas elas trazem as palavras indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto, destacando-se a dissertação que discorre sobre a atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos. Para tanto, foram definidas algumas categorias de inferência dessas atribuições recorrentes nas falas desses indivíduos, a saber: problemas de aprendizagem, (in) disciplina, questões familiares, problemas referentes à relação do professor com o aluno, dentre outras, tendo sido aquela primeira a indicada pelos alunos como causa da repetência escolar.

Ano	Categorias	Títulos	Total
1999	Indisciplina	(in) disciplina: concepções e práticas no cotidiano escolar; Representações sociais da (in) disciplina; A criança e a indisciplina escolar: à luz da teoria psicanalítica.	03
	Indisciplina escolar	Não houve produção	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção	00
	Disciplina	De como Ensinar o Aluno a Obedecer (Um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965); Violências, incivilidades em disciplinas no meio escolar: Um estudo em dois estabelecimentos da rede pública; Disciplina e Subjetividade na Escola: a formação da virtude da obediência.	03

	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O Jogo na Educação Física: A Concepção dos Professores em Jogo; Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores; a não aprendizagem escolar como fator determinante de exclusão social no ensino médio; O sentido da escola em diferentes realidades socioeconômicas e culturais.	04
Total de produções			10

Quadro 03 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 1999 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 1999, das 10 dissertações pesquisadas, três contêm no título a palavra (in) disciplina e três, o vocábulo disciplina; as quatro restantes apresentam o(s) termo(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. A dissertação eleita a mais relevante é a que apresenta um estudo sobre a criança e a (in) disciplina escolar, fundamentando-se teoricamente em conceitos da Psicanálise. Realizou-se uma análise dos registros de ocorrências consideradas indisciplinadas, realizadas por crianças de sete a 12 anos, e entrevistas com seis educadores. Os dados indicam que configuram ações de (in) disciplina: agressões a professores, agressões a colegas, agressões contra materiais/patrimônio da escola e outras como a agressividade e o desrespeito ao professor. Os docentes responsabilizam a escola, com suas normas advindas da sociedade, e a família, concluindo que a (in) disciplina cometida pelas crianças é resultado da ausência de autoridade.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2000	Indisciplina	O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão; A indisciplina da imagem: estudo do desenvolvimento do método na arquitetura de Oscar Niemeyer; Disciplina/Indisciplina no cotidiano escolar; Indisciplina: representações sociais do professor de 5ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Teresina-PI.	04
	Indisciplina escolar	(in) disciplina escolar: a visão dos alunos; Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil; Indisciplina Escolar: Multiplicidade de Causas e Sujeitos - Um Olhar a Escola Municipal de Ensino Fundamental "José Honório Rodrigues"; Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação	04
	Indisciplina na sala - aula	Não houve produção	00
	Disciplina	Disciplina e Castigo na Escola: um estudo a partir	



		da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Não houve produção	00
Total de produções			09

Quadro 04 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2000 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2000 foram produzidas nove dissertações: quatro evidenciam no título a palavra (in) disciplina; quatro, o vocábulo (in) disciplina escolar; e uma, o termo disciplina. A dissertação destacada nesse ano aborda questões relacionadas com disciplina/indisciplina na escola e suas implicações na prática pedagógica dos professores. Com base nas reflexões efetuadas, entendeu-se que a regra e a disciplina são inerentes ao modo de ser da criança e fundamentais para o seu desenvolvimento.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2001	Indisciplina	A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget	01
	Indisciplina escolar	Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola	01
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção nessa categoria	00
	Disciplina	A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica - um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg.	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula; A Coluna Prestes: práticas cotidianas em uma guerra de movimento (1924-1927); Concepção dos professores sobre os cursos de capacitação: uma reflexão sobre sua prática; A saúde do trabalhador professor; Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais; A arte no processo de (re)construção da pessoa e da ação docente; Oficina em dinâmica de grupo com adolescentes na escola: a construção da identidade e autonomia mediada pela interação social; Influências do contexto nas significações das relações entre professores e alunos em ambientes escolares de exclusão; Então, eu caí no magistério: o mal-estar docente e a psicanálise.	09
Total de produções			12

Quadro 05 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2001 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2001 elaboraram-se doze dissertações envolvendo a temática no título, sendo que três delas trazem, respectivamente, as categorias (in) disciplina, (in) disciplina escolar e disciplina nos títulos, e nove discutem a indisciplina e/ou disciplina no corpo dos textos. Dentre os trabalhos realizados, destaca-se o intitulado “Indisciplina Escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola”. Para explorar o tema, a autora entrevistou alunos, professores e administradores da escola. De acordo com os dados levantados, o fenômeno foi analisado de forma ampla e envolvido por aspectos políticos. Nos capítulos constantes dos textos foram abordados também os efeitos da (in) disciplina, a agressividade, a violência em sala de aula e, por fim, a família.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2002	Indisciplina	Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões; (in) disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar; Comportamento de indisciplina: uma análise de sua ocorrência em sala de aula; Indisciplina no Ensino Médio: o ponto de vista de professores e alunos de uma escola particular de Cuiabá - Mato Grosso; A indisciplina no interior da escola: uma aproximação com o outro.	05
	Indisciplina escolar	Não houve produção	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção	00
	Disciplina	A disciplina escolar como interface de autonomia, mediação e gestão: uma leitura psicossocial em escolas de Ensino Fundamental em Natal; Adolescente em situação de risco: estudo da construção "institucional" da disciplina.	02
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Olhares indisciplinados sobre o corpo disciplinado nas práticas escolares: uma questão de autonomia ou sujeição?; Relações de poder entre professor e aluno - as marcas na subjetividade; Gênero e Apreensão do Conhecimento Escolar; Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico; O Comportamento Indisciplinado na Escola: a Perspectiva dos Professores; Turismo da juventude; O lugar que o Ensino Médio noturno da Escola Fanny Manzoni Santos (Osasco) ocupa na vida de seus educandos; A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar.	07
Total de produções			15

Quadro 06 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2002 e que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2002 foram 15 dissertações sobre a temática (in) disciplina: as palavras (in) disciplina e disciplina são explicitadas nos títulos de cinco e duas produções, respectivamente, ao passo que sete delas trabalham a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. Recebe destaque nesse conjunto a intitulada “Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões”, por investigar a (in) disciplina na sala de aula a partir das relações estabelecidas entre a escola, o professor e o aluno. A pesquisa utilizou-se de um questionário semiestruturado envolvendo professores do Ensino Médio e o diretor de uma escola particular, em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso; com os alunos desenvolveu-se uma dinâmica de grupo. Os dados foram coletados a partir de depoimentos dos sujeitos investigados.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2003	Indisciplina	Dificuldades de leitura e problemas de indisciplina: aplicação da metodologia da equivalência de estímulos e o procedimento de exclusão; “Minha turma é tão indisciplinada” - a construção social da (in) disciplina no discurso pedagógico em turma de Ensino Médio em uma escola pública; Escola sem limites: violência, indisciplina e autoridade docente; A (in) disciplina na escola: do poema pedagógico ao cotidiano da escola pública; Programa de Capacitação Profissional de professores para atendimento a alunos diagnosticados como deficientes mentais envolvidos em atos de indisciplina.	05
	Indisciplina escolar	Concepções e Atitudes dos Professores a respeito da Indisciplina Escolar: Leitura do Cotidiano de uma Escola Pública de Mato Grosso; Indisciplina escolar: uma produção da escola ou dos alunos.	02
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção	00
	Disciplina	A Contribuição de Marcuse para a Questão da Disciplina.	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Entre o bem e o mal-estar docente: um retrato de professores do Ensino Superior Privado; Implicações do diagnóstico de transtorno de <i>deficit</i> de atenção e hiperatividade (TDAH) para uma abordagem histórico-cultural; Prática pedagógica de professores de Educação Física: um estudo de caso na rede pública estadual em Florianópolis/SC; Vozes do mar. A trajetória da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (1962-1964); Manifestações do mal-estar docente na vida de professoras do Ensino Fundamental: um estudo de caso; Violência doméstica contra a criança e a adolescência: a realidade velada e	

		desvelada; Crianças consideradas fracas, por suas professoras, no processo da alfabetização, diante da escrita e da leitura; Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000; Caminhos da excelência da escola pública de fortaleza: o conceito de altas habilidades dos professores.	09
Total de produções			17

Quadro 07 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2003 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2003 foram 17 dissertações encontradas no portal da CAPES: cinco apresentam a(s) palavra(s) (in) disciplina; duas, o termo (in) disciplina escolar; e uma, o vocábulo disciplina nos títulos dos trabalhos, enquanto nove empregam a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. A dissertação escolhida traz as concepções e atitudes dos professores a respeito da (in) disciplina e seus desdobramentos nas escolas de Mato Grosso. Apontaram as dificuldades da escola em lidar com a (in) disciplina e com o estabelecimento de regras significativas para os alunos, demonstrando ainda a necessidade de se promover cursos de formação inicial e continuada e de profissionais mais reflexivos.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2004	Indisciplina	Os Braços da (Des)Ordem: Indisciplina Militar na Província do Grão-Pará (meados do século XIX); A (in) disciplina na visão de Estagiários do Curso de Matemática da Unemat (Sinop/MT); Indisciplina e Resistência: uma Descrição Fenomenológica.	03
	Indisciplina escolar	(in) disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001); O papel da Educação Física na minimização da indisciplina escolar; As Atitudes dos Professores Relacionadas à Indisciplina Escolar; Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise sob as perspectivas Moral e Institucional.	04
	Indisciplina na sala de aula	Crenças e inquietações de um grupo de professores de química sobre a indisciplina em suas aulas	01
	Disciplina	As sombras da disciplina; Quando eu mando, você não obedece: um estudo sobre regras de conduta, autoridade docente e disciplina; Formação em serviço de Programas para Solução - questões da disciplina escolar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; As dificuldades pedagógicas dos professores de matemática no desenvolvimento profissional: subsídios para a disciplina de prática de ensino.	04
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio; Paisagens subjetivas em movimento: um passeio pela escola; Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do Ensino	

		Fundamental, participantes do projeto “escola nas férias”; A relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares: um estudo sobre escola e cultura; Cenas indisciplinadas - vertentes do pensamento crítico contemporâneo da ABRALIC; Atividade do professor de Ensino Médio: questões de organização do trabalho e saúde; O Plano de Convertibilidade: Expansão e Crise da Economia Argentina (1991-2001); Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente; Violência nas escolas: crenças e estratégias docentes; O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação; Práticas avaliativas no Ensino Médio: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal; Imagens de sala de aula: um estudo etnográfico sobre os processos socioeducacionais e metacognitivos numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental público do Rio de Janeiro; Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de Geografia; Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão; A visão dos professores sobre a utilização do lúdico nas aulas de língua inglesa no ensino superior/ <i>Teacher's view about the use of ludic in the english language classes in higher education</i> ; A medida socioeducativa de internação: um discurso produzido a partir da fala de profissionais e adolescentes; A avaliação institucional em uma universidade particular: a dimensão corpo discente, na visão de seus professores e alunos.	17
Total de produções			29

Quadro 08 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2004 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2004 tivemos 29 dissertações envolvendo a temática: três delas trazendo a palavra (in) disciplina no título; quatro, o termo (in) disciplina escolar; uma que tratava da (in) disciplina na sala de aula; e quatro, o vocábulo disciplina; as outras dezessete exploram a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. De todas as dissertações sobressai a que desenvolve a temática sobre a (in) disciplina na escola tendo como foco principal a relação professor-aluno. Além disso, a pesquisa também enfoca a manifestação da violência e os possíveis vínculos entre a (in) disciplina e a relação professor-aluno, a partir de duas perspectivas: da Psicologia Moral de Jean Piaget e da Psicologia Institucional, abordada pelos autores Aquino e Guirado (1996, 1999, 2003).

Ano	Categorias	Títulos	Total
2005	Indisciplina	A Indisciplina no Ensino Fundamental: uma Análise dos Registros de Ocorrências Disciplinares de 5ª e 8ª Séries; Impasses na sala de aula de Matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade; Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição escolar; A indisciplina na escola: processo de formação de identidade do adolescente; A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar; Da indisciplina ao respeito mútuo e autonomia em situações na escola; Discurso, orações e castigos: (in) disciplina no ciclo básico de alfabetização; A (in) disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula; Indisciplina de alunos: jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva - Uberlândia (MG); Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no Ensino Fundamental.	10
	Indisciplina escolar	Educação e pós-modernidade: vozes de indisciplina escolar em uma escola da rede pública de Sorocaba/SP	01
	Indisciplina na sala de aula	Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial; A indisciplina na sala de aula e o livro negro.	02
	Disciplina	No meio do caminho tinha uma pedra: a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil; Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil.	02
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O planejamento como veículo de reflexão no percurso de educação continuada de uma professora de inglês; Os alunos não são mais os mesmos. A escola também... pode não ser! Do pátio à calçada: construindo uma escola sem violência; O gestor no processo de formação de professores para uso dos meios digitais na construção de uma escola de qualidade; Expectativas, satisfação e desempenho acadêmico nas relações educacionais do CEFET Uberaba - um estudo de caso; A Questão dos Limites na Educação Infante-Juvenil sob a Perspectiva da Doutrina da Proteção Integral: rompendo um mito; A constituição do sujeito na prisão: um estudo sobre as práticas de resistência na penitenciária de segurança máxima de Londrina; Violência na escola: concepções e atuação de professores; O trabalho em grupo como instrumento operatório no processo de alfabetização: relações entre concepções e práticas pedagógicas; Práticas do disciplinamento no liceu no Ceará dos anos de 1937 a 1945; Um olhar reflexivo sobre a organização da rotina na creche: um estudo de caso; Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8ª série; No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da Psicologia Escolar para a Prática de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental; Quando o Professor Precisa de Ajuda: reflexões sobre os problemas que acerbam professores do Ensino Fundamental; Pesquisa participante no cotidiano de uma escola pública; Gestão, poder e	

		violência escolar; As interações na sala de aula e a construção do conhecimento; Educação e trabalho no contexto da escola pública de Ensino Médio, em tempos de crise civilizatória: estudo de caso; Violência nas escolas públicas noturnas do Grande Dirceu/Teresina-PI: fatos e representações de professoras e professores.	18
Total de produções			33

Quadro 09 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2005 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2005 foram produzidas 33 dissertações, sendo que em 10 delas ocorre a palavra (in) disciplina no título; em uma, (in) disciplina escolar; em duas, (in) disciplina na sala de aula; e em duas, o vocábulo disciplina; enquanto isso, aparecem 18 dissertações com a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. O trabalho destacado traz uma pesquisa com vistas a compreender a (in) disciplina escolar no Ensino Fundamental, analisando e interpretando as ocorrências disciplinares de alunos registradas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2000, numa Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo. As teorias abordadas ancoram-se em estudos que trazem as contribuições de Adorno, Horkheimer e Benjamin.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2006	Indisciplina	A indisciplina na escola: processo de formação de identidade do adolescente; Indisciplina fabricada: o caso de uma escola de periferia urbana; Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do Ensino Fundamental.	03
	Indisciplina escolar	Não houve produção	00
	Indisciplina na sala de aula	A indisciplina na sala de aula e livro negro	01
	Disciplina	As relações de poder e de saber: um estudo da disciplina de matemática da 5ª série do Ensino Fundamental	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	A Relação Pedagógica na Escola Inclusiva; A influência das relações familiares no ajustamento escolar da criança kaiowá; Agressões em uma escola de Ensino Fundamental: visão dos alunos, professores e funcionários; Consequências políticas dos sistemas proporcionais de lista aberta e fechada; Representações de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno; Trabalhadores adolescentes do sexo masculino: família, escola, trabalho, violência; Constituição e a atuação de grupos, tribos, gangues e galeras no entorno de uma escola pública de Ensino Médio: uma	

		coexistência possível?; A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades; Adolescentes e jovens... em ação! Um estudo sobre os aspectos psíquicos e sociais que envolvem a educação do adolescente hoje; Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor; Mídia e elementos culturais na política brasileira: o caso da expulsão de parlamentares do Partido dos Trabalhadores; Demandas da escola e necessidades dos alunos do Ensino Fundamental, ciclos I (1ª a 4ª) e II (5ª a 8ª séries): um estudo sobre ritmos de sono e vigília; A importância da percepção do aluno adolescente na prática docente.	13
Total de produções			18

Quadro 10 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2006 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2006 constam 18 produções, sendo que três delas apresentam no título a palavra (in) disciplina; uma, o vocábulo (in) disciplina na sala de aula; e uma, disciplina; as 13 restantes trazem a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. A dissertação intitulada “Sobre a ‘criança-problema’ e o mal-estar do professor” é o destaque por tratar de uma pesquisa em nível de Mestrado na área da Educação que busca entender os problemas intrínsecos tendo como referência a Psicanálise. Os casos dos 14 alunos problemáticos investigados revelaram que os professores consideram a indiferença, a dificuldade de aprendizagem e os comportamentos inadequados como sendo as possíveis causas das saídas de discentes do contexto escolar.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2007	Indisciplina	A indisciplina na Educação Física escolar; Escola, autoridade e indisciplina: um estudo de caso; Esse menino é mal-educado! Um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis.	03
	Indisciplina escolar	A percepção social da indisciplina escolar; Impressões e concepções de um conjunto de professores da rede municipal de Cordeirópolis-SP acerca da indisciplina escolar e dos efeitos desta sobre a prática docente; Papel social do diretor com relação à indisciplina escolar; Vida Pulsante - Ordem Reinante: os registros de indisciplina escolar; (in) disciplina escolar: estratégias do professor em sala de aula.	05
	Indisciplina na sala de aula	A Indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos	01
	Disciplina	Não houve produção	00



A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O transtorno de <i>deficit</i> de atenção e hiperatividade e conformidade com o fracasso escolar; Qualidade de vida - um projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental; Projeto correspondência: o diálogo entre muitas vozes; Função de reação da política fiscal e intolerância da dívida: o caso brasileiro no período pós-Real; Violência como uma expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar; O papel da escola na formação das crenças autorreferenciadas dos alunos com transtorno de <i>deficit</i> de atenção e hiperatividade/TDAH; Avante, vamos para a luta: cotidiano e militância dos trabalhadores ferroviários da cidade de Cruz Alta (1958-1964); O fórum em ambiente virtual para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica; Garotas indisciplinadas numa escola de Ensino Médio: um estudo sob o enfoque de gênero; As Representações Sociais construídas por Professores da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental sobre o “bom” e o “mau” aluno e seus reflexos no desempenho escolar; Língua Inglesa: expectativas e crenças de alunos do Ensino Fundamental e percepção da professora; Catador não é lixo, não! Catador é lixo, sim! O caso ACATA Ijuí; Qualidade de vida - Um projeto Interdisciplinar no Ensino Fundamental - 2000 a 2004; Capacitação de professores de português que atuam no projeto “Ensinar e Aprender - corrigindo fluxos”: um olhar para escritas criativas.	15
Total de produções		23

Quadro 11 - Dissertações de Mestrado defendidas no ano de 2007 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Para finalizar, exibimos o quadro das dissertações produzidas em 2007, 23 no total, com três delas envolvendo no título o vocábulo (in) disciplina; cinco, (in) disciplina escolar; e apenas uma, o termo (in) disciplina na sala de aula; de outro lado, 15 trabalhos veiculam a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. Dentre as dissertações verificadas, destaca-se aquela que traz as impressões e concepções de professores de escolas municipais de Cordeirópolis-SP a respeito da temática. Aborda-se a (in) disciplina escolar e os efeitos desta sobre a prática docente, sendo o objetivo principal identificar, estudar e diagnosticar questões relacionadas ao problema.

A tabela 01 apresenta um panorama quantitativo das dissertações elencadas anteriormente e mostra também que a produção sobre a temática em apreço teve um

aumento significativo no período 2001 a 2005, decaindo logo em seguida, no ano de 2006, mas voltando a crescer, mesmo que com menor ênfase, em 2007.

Ano	Total de produções	%
1997	03	1,73
1998	04	2,31
1999	10	5,79
2000	09	5,20
2001	12	6,93
2002	15	8,68
2003	17	9,82
2004	29	16,77
2005	33	19,08
2006	18	10,40
2007	23	13,29
Total	173	100%

Tabela 01 - Demonstrativo do total de dissertações de Mestrado defendidas no período de 1997 a 2007.

Fonte: CAPES (2009).

Não poderíamos apresentar o detalhamento das dissertações de Mestrado pesquisadas no portal da CAPES entre o período de 1997 a 2007 sem especificar também as teses de Doutorado ali encontradas no período sobre o mesmo assunto em tela.

Ano	Categorias	Títulos	Total
1997	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Não houve produção.	00
Total de produções			00

Quadro 12 - Teses de doutorado defendidas no ano de 1997 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

No ano de 1997 não houve produção referente à temática (in) disciplina.

Ano	Categorias	Títulos	Total
	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de	Não houve produção.	

1998	aula		00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O prazer na escola	01
Total de produções			01

Quadro 13 - Teses de doutorado defendidas no ano de 1998 e que apresentam no título/corpo do texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 1998 foi encontrada somente uma tese explorando a palavra (in) disciplina no corpo do texto. O trabalho consiste de um estudo sobre o prazer na escola, a partir da experiência de profissional atuante há 25 anos na rede pública escolar paulista, e apresenta uma proposta educacional voltada para o prazer como alternativa para a diminuição dos índices de evasão, retenção e (in) disciplina.

Ano	Categorias	Títulos	Total
1999	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Não houve produção.	00
Total de produções			00

Quadro 14 - Teses de doutorado defendidas no ano de 1999 que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

No ano de 1999 não houve produção referente à temática (in) disciplina.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2000	Indisciplina	Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes	01
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Histórias de psicologia escolar e a atuação do psicólogo	01
Total de produções			02

Quadro 15 - Teses de doutorado defendidas no ano de 2000 que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2000 houve dois trabalhos: um contendo a palavra (in) disciplina no título e outro trazendo a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. A tese que nos parece de maior relevância trata sobre as práticas de (in) disciplina e de violência contra os jovens e seus pares e a fragilidade da fronteira que separa ambas as dimensões. Com o intuito de situar os atores envolvidos na condição de agressores, de agredidos ou de agressores/agredidos, este trabalho estabelece como uma de suas metas a investigação do aluno adolescente, sua escola, sua família e suas relações com os colegas e os adultos no contexto escolar.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2001	Indisciplina	Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental; Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise.	02
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental	01
Total de produções			03

Quadro 16 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2001 e que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2001 foram encontradas três teses: duas contendo a palavra (in) disciplina no título e uma trabalhando a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. Em meio às produções encontradas, destaca-se aquela que traz como objeto de estudo os impasses do professor ao se deparar com o que se convencionou denominar “problemas de indisciplina”.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2002	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Indisciplina escolar: representação social de professores do Ensino Fundamental da cidade de Cáceres-MT	01
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Não houve produção.	00
Total de produções			01

Quadro 17 - Teses de Doutorados defendidas no ano de 2002 e que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.  
Fonte: CAPES (2009).

Em 2002 a única tese registrada na CAPES fala sobre a representação social de professores de Cáceres-MT sobre a indisciplina escolar no Ensino Fundamental. Os dados apontaram que, na acepção dos docentes, configuram atos de (in) disciplina: de um lado, as expressões de agressividade, a violência com os colegas, as brigas e a falta de respeito, constituindo elementos do núcleo central; de outro, a falta de limites, a não obediência às normas, a bagunça e rebeldia, somados pela agressão ao professor, compondo os elementos periféricos da representação social. Diante disso, como medidas para minorar o problema, os professores sugerem iniciativas de três ordens: a) relacionadas à família; b) associadas ao estabelecimento de interação com os alunos; c) ligadas à realização de atividades variadas, como projetos pedagógicos com finalidades distintas.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2003	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Problemas pedagógicos no (im)passe de discursos sobre a produção do conhecimento científico; O sujeito como interface na escola que reproduz e que transforma; Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento; Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares.	04
Total de produções			04

Quadro 18 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2003 e que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.  
Fonte: CAPES (2009).

Em 2003 consta o registro de apenas quatro teses, todas elas trazendo a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto e recebendo destaque aquela que busca entender os problemas disciplinares e ressalta a construção da imagem edificante da professora do passado na Escola Normal para entender os elos que uniam a família, a escola e a “boa sociedade”, numa cidade do interior de Minas Gerais. As fontes documentais atestaram que a escola daquele tempo, para salvaguardar a moral e os bons costumes, bem como a disciplina escolar, agia de forma cruel.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2004	Indisciplina	A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental; Violências nas escolas sob o olhar da saúde? Das indisciplinas e incivilidades às morbimortalidades por causas externas.	02
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus; A Formação de Educadores e a Afetividade dos Estagiários de Educação Física em Relação à Prática Docente.	02
Total de produções			05

Quadro 19 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2004 e que apresentam no título/corpo de texto a (s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2004 encontramos cinco teses registradas: duas delas apresentando no título o vocábulo (in) disciplina e uma evidenciando o termo disciplina; as outras duas trazem a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. A tese escolhida como a mais relevante teve como objetivo analisar a (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que boa parte desses profissionais não sabe o que fazer diante do atual quadro de (in) disciplina delineado em sala de aula. Eles se sentem subjugados, enfraquecidos, acuados por parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. A maioria acredita que a escola está vivendo uma crise de autoridade e que os professores, para saná-la, devem efetuar um redimensionamento nas relações de poder.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2005	Indisciplina	Não houve produção.	00
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Não houve produção.	00
Total de produções			00

Quadro 20 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2005 e que apresentam no título/corpo de texto a (s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2005 não houve produção referente à temática (in) disciplina.

Ano	Categorias	Títulos das teses	Total
2006	Indisciplina	A indisciplina - do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?; Indisciplina: Experimentos Libertários e Emergência de Saberes Anarquistas no Brasil.	02
	Indisciplina escolar	Não houve produção.	00
	Indisciplina na sala de aula	Não houve produção.	00
	Disciplina	Não houve produção.	00
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um estudo sobre as relações entre ciência do desenvolvimento e educação; Tratamento de Exceções no Desenvolvimento de Sistemas Tolerantes a Falhas Baseadas em Componentes; A questão fundiária nos parques e estações ecológicas do Estado de São Paulo: origens e efeitos da indisciplina da documentação e do registro imobiliário; Corpos indisciplinados: ação cultural em tempos de biopolítica; Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência; “não premiarás, não castigarás, não ralharás...” dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955); Emoções, expressões, artes e ontologia(s) numa rede indisciplinada: intertextualidades e hipermediações da corporeidade, de um filme, um livro, um quadro chamados “Moça com brinco de pérola”.	07
Total de produções			09

Quadro 21 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2006 e que apresentam no título/corpo de texto a (s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2006 foram encontrados nove teses, das quais duas continham o vocábulo (in) disciplina no título e sete traziam a(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto. Merece destaque a que prioriza a fala dos professores descrita nos Livros de Ocorrências de uma escola estadual. Utilizou-se também do pensamento de Arendt (2000)

para embasar a análise - extensiva e reflexiva - da questão da autoridade docente, que, para esse próprio profissional, está esfacelada.

Ano	Categorias	Títulos	Total
2007	Indisciplina	A (in) disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural	01
	Indisciplina escolar	Não houve produção	00
	Indisciplina na sala de aula	Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação	01
	Disciplina	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica	01
	A(s) palavra(s) indisciplina e/ou disciplina no corpo do texto	Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo; Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o <i>bullying</i> escolar.	02
Total de produções			05

Quadro 22 - Teses de Doutorado defendidas no ano de 2007 e que apresentam no título/corpo de texto a(s) palavra(s) indisciplina/disciplina.

Fonte: CAPES (2009).

Em 2007, cinco teses foram encontradas, uma exibindo no título o termo (in) disciplina; uma, o vocábulo (in) disciplina na sala de aula; e uma, a palavra disciplina; as duas outras trabalham a(s) palavra(s) disciplina e/ou disciplina no corpo do texto. Em meio a essas produções, sobressai a tese que analisa a literatura sobre a (in) disciplina escolar e estabelece uma relação direta entre o incremento desse fenômeno na sala de aula e o crescente acesso dos setores populares à escola. Essa visão, fracamente apoiada em base empírica, é também frequentemente detectada nos depoimentos de professores e alunos, o que acaba contribuindo para uma espécie de desqualificação dos estudantes e famílias das camadas desprivilegiadas socioeconomicamente.

A tabela 02 apresenta um panorama quantitativo das teses especificadas anteriormente e também nos permite visualizar que os trabalhos sobre a temática indisciplina tiveram um aumento significativo no período 2004 a 2006, passando de cinco para nove produções/ano, e decaíram logo em seguida, em 2007.

Ano	Total de produções	%
1997	00	00
1998	01	3,33
1999	00	00
2000	02	6,67



2001	03	10,0
2002	01	3,33
2003	04	13,33
2004	05	16,67
2005	00	00
2006	09	30,0
2007	05	16,67
Total	30	100%

Tabela 02 - Demonstrativo do total de teses de Doutorado defendidas no período de 1997 a 2007  
Fonte: CAPES (2009).

No âmbito do cenário mato-grossense, é pouco expressivo o número de produções acerca dessa temática catalogadas no banco da CAPES-MEC, no período apontado. Encontramos apenas três trabalhos, que referenciamos nesta pesquisa, sendo os dois primeiros as dissertações de Mestrado defendidas na UFMT e o último, uma tese de Doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A primeira dissertação citada no arcabouço teórico deste trabalho intitula-se *Indisciplina no Ensino Médio: o ponto de vista de professores e alunos de uma escola particular de Cuiabá - Mato Grosso* e é de autoria de M. de L. Sella, tendo sido defendida em 2002. Foram investigadas as manifestações de (in) disciplina na sala de aula a partir das relações entre a escola, o professor e o aluno, estabelecidas em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular. Adotando a abordagem qualitativa, foram utilizados os procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com os professores, enquanto se desenvolveu com os alunos uma dinâmica de grupo. Os sujeitos estudados atribuíram as causas das manifestações de (in) disciplina de seus alunos em sala de aula a motivos extramuros, de forma que não se sentem corresponsáveis pelos acontecimentos.

A segunda dissertação aqui referenciada intitula-se *A (in) disciplina na visão de estagiários do curso de Matemática da UNEMAT (Sinop-MT)* e é de autoria de C. R. Evangelista, tendo sido defendida no ano de 2004. Constitui-se em uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa na qual os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, conversas informais, avaliação (mesa-redonda), textos sobre o tema redigidos pelos sujeitos, além de observações diretas em sala de aula. Participaram da investigação nove alunos estagiários, que, de acordo com os levantamentos realizados, revelaram conceber a disciplina como o cumprimento de regras pré-estabelecidas ou, ainda, como ausência ou negação de um comportamento indesejável. A (in) disciplina é

caracterizada, quase que em geral, como o oposto da disciplina. Constatou-se em algumas falas que a ideia de rebeldia aparece sutilmente associada ao termo (in) disciplina.

A terceira e última produção encontrada no banco de dados da CAPES é a tese de doutorado de M. I. Oliveira, intitulada *Indisciplina Escolar: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres-MT*, defendida em 2002. A pesquisa baseou-se em uma amostra de população do conjunto de professores atuantes nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Estadual da cidade de Cáceres-MT e tinha como objetivo identificar as representações sociais (RS) desses profissionais sobre a (in) disciplina escolar, utilizando para a coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas, além da associação livre. Através da análise dos dados, a autora conclui que os professores elaboraram suas RS a partir de elementos do núcleo central - “agressividade, violência com os colegas, briga e falta de respeito” - e de elementos periféricos - “falta de limites, não obedece às normas, bagunça e rebeldia e agressão ao professor”. Uma das questões apontadas pela pesquisadora refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que os professores assinalam a necessidade de a escola introduzir no seu cotidiano hábitos inovadores para minorar o problema da (in) disciplina, eles não fazem nenhuma referência no sentido de repensar a escola quanto à organização e ao funcionamento; aos conteúdos programáticos; à metodologia de ensino; e quanto à postura do professor como autoridade em sala de aula.

De nossa parte, além da constatação de que são poucas as pesquisas sobre o assunto no cenário mato-grossense, outro fato decisivo para sua escolha foi perceber que nos resumos das teses e das dissertações encontradas no portal da CAPES, os pesquisadores apontavam que essa temática constitui o bojo de reclamações de professores da Educação Básica, sendo um problema extensivo a toda a rede educacional (pública e privada).

Em face disso, optamos por uma investigação da (in) disciplina sob a ótica de professores do Ensino Fundamental, particularmente daqueles que trabalhavam com a segunda e a terceira etapas do segundo ciclo de ensino em uma escola pública de Cuiabá. A finalidade foi captar a percepção desses agentes da educação escolar sobre o problema, além de desvelar as interfaces entre a (in) disciplina e a violência praticadas nesse contexto.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotamos o método qualitativo, que consideramos bastante flexível em relação às etapas da pesquisa. Por exemplo, pode-se começar a coleta de dados, interrompê-la em seguida, dar continuidade à pesquisa bibliográfica e depois retomar a coleta de dados, em função da disponibilidade do

pesquisador e dos sujeitos e sem comprometer o rigor científico do estudo. Essa flexibilidade metodológica também permitiu que abordássemos os sujeitos ora no grupo, ora em particular. Ademais, a metodologia qualitativa garante certa liberdade quanto à escolha dos sujeitos e dos instrumentos necessários para a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987; SANTOS; GAMBOA, 2002),

Para recolhê-los, empregamos a técnica do grupo focal, que exige do moderador experiência com grupos ou, pelo menos, boa capacidade para ouvir; flexibilidade para contornar situações embaraçosas e controlar discussões muito acaloradas; e, ainda, a capacidade de estabelecer uma interação entre si e o grupo, de modo a permitir o prosseguimento da investigação.

Inicialmente o conjunto de participantes constituía-se de nove professores que atuavam nas salas de aula da escola há 12 anos, em média, e encontravam-se na faixa etária compreendida entre 30 e 60 anos. Dois participantes do grupo focal desistiram logo no começo das atividades, mas a maioria, sete ao todo, permaneceu até a conclusão da etapa da coleta de dados. Os encontros foram gravados em sua totalidade, as fitas foram transcritas, e as falas, analisadas e categorizadas. Tanto no caso da coleta de dados quanto no caso da transcrição das falas dos sujeitos, a pesquisa contou com a colaboração de uma bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Universidade federal de Mato Grosso.

O quadro teórico que compõe o trabalho referencia autores cujos estudos trazem contribuições sobre a (in) disciplina na escola e apresentam elementos para subsidiar possíveis encaminhamentos para minimizar esse problema. Autores como La Taille (1996) acreditam que há possibilidade de a questão ter sua raiz nas mudanças socioculturais que ocorreram ao longo da história, principalmente na família.

Luckesi (1999) confirma que esse não é um problema da atualidade e que as condutas dos alunos em sala de aula sempre deram margem a conflitos como também a diversas modalidades de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis.

Sella (2002) concorda que comportamentos dessa natureza incomodam o corpo docente, mas não o suficiente para que a temática receba a devida atenção por parte dos educadores.

Parrat-Dayán (2008) argumenta que a disciplina escolar consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a garantir o desenvolvimento de diferentes

atividades num ambiente de ensino, enquanto o conceito de (in) disciplina está relacionado com a desobediência dessas regras comuns à coletividade.

Sennett (2001, 2004), Oliveira (2005), Godinho (1995), Freud (1969), Speller (2004), Pappa (2004) e Morgado (1995), dentre outros estudiosos, também nos ajudam a tecer essa colcha de retalhos, como diz Speller (2005), e dar forma a um corpo teórico que alicerça nossa compreensão e as considerações sobre o objeto de pesquisa. Assim, esta dissertação constitui-se de três tópicos: o primeiro aborda a questão da (in) disciplina sob a ótica de vários referenciais teóricos, possibilitando a compreensão da temática no contexto escolar. Não elaboramos um traçado histórico dos estudos sobre o assunto, que se relaciona com valores e expectativas que se alteram num percurso histórico, variam entre culturas e classes sociais diferentes. O conceito de (in) disciplina não é estático nem universal, muda conforme a cultura, os preceitos religiosos, a influência econômica etc. Dessa maneira, explicitamos essas diferentes perspectivas teóricas, bem como a questão da autoridade e do respeito na relação professor-aluno, apoiando-nos em Sennett (2001, 2004), Morgado (1995) e Vasconcelos (2006). Encerrando o tópico, procuro estabelecer possíveis interfaces da (in) disciplina com a violência e *bullying* na escola, enfocando pontos convergentes que estabeleçam relação com o meu objeto da pesquisa.

O segundo tópico discorre sobre a trajetória da pesquisa, descrevendo o caminho percorrido pelo pesquisador, explicitando os fatores que contribuíram para a escolha do tema e descrevendo sobre nossa mudança do primeiro grupo de pesquisa e a escola na qual se deu a investigação.

O terceiro tópico é reservado para a análise de dados, apresentando as percepções e os conceitos dos professores da segunda e da terceira etapas do segundo ciclo do Ensino Fundamental sobre a (in) disciplina na relação professor-aluno. Apontamos também as categorias levantadas a partir da fala dos sujeitos, a fim de apreendermos o objeto de pesquisa no cenário escolhido. Esse levantamento possibilita-nos o entendimento da prática docente em seus aspectos positivos e negativos e revela, através das falas dos protagonistas, possíveis encaminhamentos para a minimização dos efeitos dessa problemática.

Em face desse contexto, questionamos a (in) disciplina como uma consequência da violência a que estão expostos os alunos, principalmente aqueles provenientes das camadas socioeconômicas desfavorecidas. Poderia a (in) disciplina gerar comportamentos violentos nessa clientela? Poderia a (in) disciplina ser uma resposta aos comportamentos violentos dos

professores? Poderia a (in) disciplina ser causada por aquilo que muitos docentes denominam de desestruturação familiar?

Este trabalho não apresenta soluções, até mesmo porque estas não seriam compatíveis com as reflexões que nossa interlocução com os autores proporciona. Limitamo-nos, hoje, a apontar possíveis encaminhamentos, mas outros olhares, lançados noutros momentos, poderão incidir sobre a temática a partir de óticas diferentes.

Ao final, tecemos considerações que suscitam reflexões acerca de aspectos relevantes do assunto, os quais, porém, precisam ser relativizados. Nada se encontra acabado. Tudo se inscreve na órbita do porvir.

## 1. A (IN) DISCIPLINA

### Desabafo

Interpretação: Marcelo D2

Composição: Ronaldo Monteiro e Ivan Lins

*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*  
*Preciso demais desabafar*  
*Segura!!!*  
*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*  
*Preciso demais desabafar*  
*Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse*  
*Que falador passa mal, e você me disse*  
*Que cada um vai colher o que plantou*  
*Porque raiz sem alma, como o Flip falo,*  
*é triste*  
*A minha busca na batida perfeita*  
*Sei que nem tudo tá certo, mas com*  
*calma se ajeita*  
*Por um, mundo melhor eu mantenho*  
*minha fé*  
*Menos desigualdade, menos tiro no pé*  
*Andam dizendo que o bem vence o mal*  
*Por aqui vou torcendo pra chegar no*  
*final*  
*É, quanto mais fé, mais religião*  
*Amor que mata, reza, reza ou mata em*  
*vão*  
*Me contam coisas como se fossem*  
*corpos,*  
*Ou realmente são corpos, todas aquelas*  
*coisas*  
*Deixa pra lá eu devo tá viajando*  
*Enquanto eu falo besteira nego vai se*  
*matando*  
*Então*  
*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*  
*Preciso demais desabafar*  
*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*

*Preciso demais desabafar*  
*Ok, então vamo lá, diz*  
*Tu quer a paz, eu quero também,*  
*Mas o estado não tem direito de matar*  
*ninguém*  
*Aqui não tem pena morte mas segue o*  
*pensamento*  
*O desejo de matar de um Capitão*  
*Nascimento*  
*Que sem treinamento se mostra*  
*incompetente*  
*O cidadão por outro lado se diz,*  
*impotente, mas*  
*A impotência não é uma escolha também*  
*De assumir a própria responsabilidade*  
*Hein??*  
*Que você tem e mente, se é que tem algo*  
*em mente*  
*Porque a bala vai acabar ricocheteando*  
*na gente*  
*Grandes planos, paparazzo demais*  
*O que vale é o que você tem, e não o que*  
*você faz*  
*Celebridade é artista, artista que não faz*  
*arte*  
*Lava mão como Pilatos achando que já*  
*fez sua parte*  
*Deixa pra lá, eu continuo viajando*  
*Enquanto eu falo besteira nego vai, vai*  
*Então deixa...*  
*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*  
*Preciso demais desabafar*  
*Deixa, deixa, deixa*  
*Eu dizer o que penso dessa vida*  
*Preciso demais desabafar*

### 1.1. A (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA SOB DIVERSOS OLHARES

Num primeiro momento pareceu-nos estranho introduzir este tópico com um *rap*, estilo musical que até então desconhecíamos e, precipitadamente, rejeitávamos. Sem nos aprofundar em possíveis justificativas, se é que elas existem e são plausíveis, isso talvez se dê por sermos conservadores (pelo menos em grande parte de nossas preferências e atitudes), embora algumas vezes nos achemos modernos e nos surpreendemos com algumas inovações, como a escolha da referida música.

A letra da música juntamente com a melodia, uma mistura de *hip-hop* com samba, chamou-nos a atenção primeiramente pela possibilidade de coexistência harmônica de dois gêneros musicais diferentes e por veicular possíveis articulações da violência com a (in) disciplina, sem que nenhuma delas seja menosprezada ou enaltecida, apenas denunciada num *Desabafo*.

A indisciplina pode ser considerada um obstáculo na prática diária dos protagonistas escolares - professores, supervisores, gestores -, como também para os pais e/ou responsáveis pelo aluno. Diante disso, os professores sentem-se despreparados, impotentes e tentam refrear a indisciplina no espaço da sala de aula, para que ela não se estenda aos demais ambientes da escola. Parece que a sala de aula é um palco de conflitos, mas, na verdade, não é único espaço em que acontecem atos indisciplinados; eles estão presentes em todos os meios nos quais se faça presente o aspecto relacional.

O problema da indisciplina escolar afeta também a família, pois os pais e/ou responsáveis são constantemente chamados a comparecer no estabelecimento de ensino, a fim de tomarem conhecimento acerca das atitudes consideradas inadequadas que os filhos praticam ali. Nesse momento, são obrigados a enfrentar outro “problema”, além daqueles presentes no convívio familiar.

La Taille (1996) considera que esse fato talvez tenha sua raiz nas mudanças socioculturais que fizeram com que a família, no decurso do tempo, transformasse para se adaptar às novas exigências sociais. A organização familiar que se originou parece apresentar uma inversão de valores sustentadora dos laços que unem seus membros e devido aos quais a criança passou a ser priorizada como um ser dotado de direitos, mas isento “de deveres”. “A família, antes organizada em função dos adultos, passa a ser organizada em função das crianças. [...] Daí a atual queixa de falta de limites nas crianças.

Os pais e professores têm medo de impô-los porque significa impor o registro adulto, no qual não acreditam mais.” (LA TAILLE, 1996, p. 22).

Corroborando essas apreciações, Sayão e Aquino (2006, p. 17-18) avaliam que a dinâmica da sociedade alterou-se profundamente, a ponto de provocar uma inversão de valores na família, que vivia em prol da manutenção das tradições, cujas figuras centrais eram os patriarcas. Na nova ordem familiar, a criança em geral se percebe ou é colocada como o centro das atenções, configurando o que se denomina de comportamento egocêntrico<sup>2</sup>, que enfatiza a percepção desse membro como o foco nas/das suas relações com o outro e com o mundo. Esse comportamento pode entrar em confronto com a função socializadora da escola, que prima pela inserção do sujeito no grupo, no tecido social, e cujo foco é o coletivo, privilegiando a interação, a cooperação e o respeito.

De acordo com Freud (1969), a criança pequena visa primeiramente atender ao seu desejo e tem dificuldade de compreender que o outro também pode sentir necessidade de buscar satisfação. O embate entre atender a satisfação pessoal e aceitar o desejo do outro pode gerar frustrações manifestadas pelo aluno através de atos indisciplinados.

Pelo que pudemos perceber, as mudanças referentes às questões culturais, políticas, econômicas e sociais presentes no mundo atual parecem ter afetado a estrutura familiar, conduzindo-a a novas configurações. Gurski (2006 apud DANIF, 2009, p. 60) esclarece que a formação dessas novas composições familiares repercutiu na escola, que: “[...] sofreu mudanças na natureza de sua função, pois, ao invés de transmitir só conhecimentos, passou a se encarregar de aspectos da formação das crianças outrora de natureza familiar.”

Atualmente a família pode ser compreendida a partir da análise do fluxo discursivo da cultura no qual se insere e que transpõe os muros da escola, também passando a fazer parte da comunidade docente. O discurso que se faz presente no espaço escolar é o que se refere à desestruturação familiar, e sobre essa questão recai a causa de vários males que ocorrem no dia a dia da escola, entre eles a indisciplina.

Hoje se percebe uma dificuldade em estabelecer fronteiras de atuação entre a família e a escola, sugerindo, assim, uma sobreposição das funções dessas instituições sociais. Assim, denomina-se desestruturação familiar “[o] efeito das mudanças contemporâneas nas configurações desse segmento social, que não devem ser julgadas sob

---

<sup>2</sup> O termo egocentrismo, conforme Rappaport (1981, p. 68), foi empregado por Jean Piaget para caracterizar uma visão da realidade que parte do próprio *eu* da criança, que não concebe um mundo sem a sua participação, confundindo-se com objetos e pessoas e atribuindo a ambos seus pensamentos e sentimentos.



um ardor saudosista, melancólico e idealizador de um passado supostamente muito melhor. Diferente, sim. Não necessariamente pior.” (SILVA; SPELLER, 2005, p. 79)

A família parece transferir a responsabilidade da educação para a escola, e esta contra-argumenta, dizendo que sua função é proporcionar a inserção dos sujeitos no seio social, através da apropriação do conhecimento. “Atualmente as famílias têm delegado às instituições escolares premissas pertinentes ao campo familiar em tempos passados. E a escola e seus profissionais questionam as abrangências e os limites de sua intervenção, arriscando um esvaziamento do ato educativo escolar [...]” (DANIF, 2009, p. 59).

Nesse jogo de forças, em que a família e a escola não assumem as atribuições que lhes cabem, podem desencadear conflitos entre ambas, contribuindo ou não para o surgimento da indisciplina ou da violência na escola. Silva e Speller (2005, p. 78) creem que as mudanças ocorridas na instituição familiar não podem ser consideradas ou medidas como sendo melhores ou piores do que aquelas que acometiam as famílias do passado: “[nem] como determinante do fracasso e da indisciplina na escola, muito menos ter conotações moralistas [...]” As autoras esclarecem ainda que, para a Psicanálise, a família que não possui o modelo nuclear não é necessariamente desestruturada, mas pode apresentar falha no exercício da função materna e/ou paterna.

A função materna (que não necessita ser executada pela mãe biológica) corresponde não só os cuidados com a vida orgânica do bebê, a satisfação de suas necessidades fisiológicas, bem como o fundamental envolvimento fusional afetivo da díade mãe-bebê, que permite a introdução do bebê no mundo simbólico cultural, através da linguagem. A “função paterna” (tal como dito acima, não necessita ser executado pelo pai biológico) é aquela que vem regular essa relação fusional, permitindo que a mãe e o bebê se separem e se reconheçam como sujeitos discriminados. Posteriormente, esse pai estabelece a lei, a interdição do desejo, dando à criança acesso ao mundo externo e à realidade. (TELLES, 2002, p. 02).

Essa questão remete-nos aos escritos freudianos sobre o mito da horda (Totem e Tabu), que representa a passagem da humanidade de um estado de barbárie a um esboço do que seria a civilização (FREUD, 1913). Neles Freud descreve sobre o assassinato do pai, considerado o tirano da horda, e como os filhos sentiram-se desamparados com a ausência da figura paterna, que representava a lei. Para Kehl (2000), essas produções mostram como a função paterna foi criada e instituída para amparar, simbolicamente, os membros da comunidade, o que exigiu a instauração de um pacto civilizatório como condição para se

viver e pertencer à coletividade. O indivíduo deveria renunciar a algumas satisfações pulsionais, como, por exemplo, o incesto.

No espaço escolar, a figura do professor pode ser, dentre outras, associada à do pai, que exerce a função de estabelecer leis e regular o acesso ao mundo externo. Em face dos comportamentos indisciplinados, principalmente agressões verbais e físicas entre os educandos e destes para com os professores e funcionários, um clima de medo e insegurança instala-se no âmbito da relação pedagógica.

Por isso, no cotidiano da escola, o acúmulo de atividades desempenhadas pelo professor, seja em sala de aula seja na administração escolar, pode levá-lo à falta de tolerância e paciência no trato com os alunos, gerando conflitos e provocando reações indesejáveis, como, por exemplo, a indisciplina. De acordo com Estrela (1992, p. 97), esta também acarreta danos ao aluno, pois prejudica seu aprendizado e o relacionamento com seus pares. Prosseguindo em suas análises, a autora ressalta que:

[...] se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados.

Assim, não é de causar estranhamento que haja manifestações por parte de pais e professores que se posicionam favoravelmente à adoção de práticas repressivas, punitivas e arcaicas utilizadas no passado. Celebra-se o retorno do castigo físico, das sanções morais, soluções imediatistas e arbitrárias que evidenciam uma postura antidemocrática:

As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência. (LUCKESI, 1999, p. 48).

Cuidemos para que as possibilidades de compreensão da manifestação indisciplinar do aluno não prescindam de reflexões quanto aos contextos social, histórico, emocional e pedagógico em que se ele se encontra inserido. A indisciplina não é um ato isolado, esporádico e particular no cotidiano escolar, tampouco é um ato praticado exclusivamente pelo aluno. Constitui-se, antes, numa temática complexa e ambígua.

Ao longo da história da educação a (in) disciplina escolar tem sido percebida de formas diferenciadas. Entende-se aqui que ela esteja diretamente relacionada a regras e normas e à postura adotada pelos sujeitos frente às relações constituídas nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno e aluno-aluno, quanto frente às formas de organização e gestão escolares e pedagógicas, seja na sala de aula ou na escola. (SZENCZUK, 2004, p. 02-03).

Nesse sentido, esta dissertação pretende trazer contribuições para o cotidiano de professores da Educação Básica (entenda-se o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) a partir de discussões desencadeadas sobre a complexidade da temática e das reflexões delas advindas, de maneira que encaminhamentos significativos possam ser lançados ao contexto escolar.

Etimologicamente, a palavra disciplina remete ao sentido da ordem, das regras e da obediência, ou, ainda: 1. A um regime de ordem imposta ou livremente consentida; 2. A uma ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar etc.); 3. Às relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; 4. À observância de preceitos ou normas; 5. À submissão a um regulamento; 6. A qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico etc.); 7. Ao ensino, instrução, educação; 8. Ao conjunto de conhecimentos em cada cadeira de um estabelecimento de ensino (matéria). Percebe-se que o significado da palavra disciplina vincula-se a algo externo ao sujeito, ao que lhe é imposto ignorando-se suas opiniões, desejos e valores (FERREIRA, 2004).

Com base nessa definição, a disciplina pode ser entendida como a obediência às regras e normas e como a manutenção de uma dada ordem, enquanto a indisciplina pode ser concebida como a desobediência às normas e regras, a instauração da desordem e do desrespeito. Nessa perspectiva, procuramos estabelecer a associação entre um e outro conceito restringindo-os ao ambiente escolar. Acerca disso, Parrat-Dayana (2008, p. 8) esclarece:

A disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm conseqüências. [...] Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio, regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar.

Nesse sentido, institui-se um ordenamento do tempo e do espaço da escola, em função do qual a disciplina deve ser alcançada a qualquer preço, nem que sejam utilizados instrumentos coercitivos para coordenar, controlar e manipular minuciosamente as atividades corporais dos alunos. Foucault (1987, p. 163) explica que a escola insere-se no modelo de instituição disciplinar que fixa cada um dos indivíduos em seu lugar, em espaços fechados, divididos e vigiados: “[...] onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, [...] onde cada indivíduo é constantemente localizado [...]” Isso tudo constitui um modelo compacto dos dispositivos disciplinares.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1987, p. 138).

Desse modo, a disciplina escolar, além de regular, controlar, manter e adequar o comportamento do aluno àquele idealizado pelo professor, pode, na esfera social, ter o significado de domesticação, de submissão de corpos e de sujeição aos que possuem poder, cujo modelo de dominação e exclusão social pode ser reproduzido pelo professor e pela escola.

A concepção de indisciplina/disciplina parece estar vinculada ao conceito de Educação. De acordo com Oliveira (2005, p. 30), se entendermos a Educação como uma dimensão na qual o aluno não é apenas um receptor de informações no processo da aprendizagem, mas, sim, um parceiro ativo, um ser dotado de conhecimento, configurará: “[...] um conceito de disciplina democrático que aparece como resultado de um consenso, entendida não como uma imposição, mas como fruto de decisões comuns em função de objetivos também comuns.”

No entanto, se adotarmos uma concepção de Educação que apenas valoriza a transmissão de conteúdos, o conceito de disciplina estará fundamentado na submissão do aluno ao desejo do professor, no estabelecimento da ordem e do silêncio, da conformidade, pré-estabelecendo um papel para cada sujeito.

Na disciplina cada um se define pelo lugar que ocupa, incluindo-se a sala de aula. Na sala de aula, por exemplo, o aluno tem vergonha de falar lá na frente, pois este é o lugar do professor. Em qualquer instituição existe a sala ou o lugar do chefe e o dos outros funcionários. O lugar que alguém ocupa na hierarquia é de suma importância. Coloque-se ou ponha-se em seu lugar é uma expressão que ouvimos com certa frequência. Colocar as pessoas em fila, como uma forma de determinar lugares individuais e tornar possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (PAPPA, 2004, p.71).

Retomando Foucault (1987), temos que o controle da conduta humana, antes realizado por instituições como a Igreja, o Estado e a Escola, hoje não se limita a essas organizações; está presente em todos os aspectos da vida humana, esteja o sujeito onde estiver. O que importa é vigiar o comportamento de cada um, mesmo que para isso seja preciso recorrer a procedimentos considerados antidemocráticos.

Hoje, a instalação de câmaras em lugares públicos, e outros nem tanto, “sorria você está sendo filmado”, é a institucionalização de formas de controle, vigilância, sujeição. O poder age pelo efeito de uma visibilidade geral. Vê, sem ser visto. O indivíduo percebe-se constantemente observado, vigiado. (PAPPA, 2004, p. 46).

A partir desse entendimento, Oliveira (2005) enfatiza a importância de se considerar a disciplina sob a perspectiva da educação democrática, que tem o educando como um ser ativo no processo de aprendizagem, em que o respeito mútuo entre professor e aluno prevalece sobre a relação de dominação e submissão, presente na concepção tradicional. Assim, evita-se que os docentes estabeleçam, de maneira autoritária, regras que restrinjam as ações indesejáveis e viabilizem a convivência em sala de aula com a participação de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, o entendimento de disciplina não significa conformidade mental, passividade diante do autoritarismo, mas expressa uma conduta organizada, metódica, coerente que permite realizar determinadas intenções, ou seja, a disciplina é vista como um aspecto comportamento humano que se apresenta não no ser “estático”, mas sim, na sua maneira de agir e participar. (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Por essa via de raciocínio, a indisciplina não deve ser entendida somente como desordem e desrespeito às regras; ela também pode ser considerada uma forma de protesto, de rejeição à imposição de regras pré-estabelecidas sem o conhecimento da comunidade discente.

Parrat-Dayan (2008, p. 9) pondera: “[...] a indisciplina na escola pode expressar, na realidade, alguma coisa para além do desejo de perturbar ou de ser indisciplinado. Às vezes, ela representa a dificuldade do aluno para ser reconhecido [...]” O ato indisciplinado sugere que o aluno ainda não consegue se posicionar como sujeito no contexto escolar, nem enfrentar toda e qualquer imposição advinda do adulto, especialmente na relação professor-aluno.

Isso posto, infere-se que seja importante abordar essa relação em cada tendência pedagógica que constitui a trajetória histórica da Educação no Brasil.

## **1.2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Em cada período histórico a vida em sociedade, os costumes, os padrões de conduta, os valores parecem sofrer a influência de aspectos econômicos e políticos. A Educação, como todo processo que envolve a natureza humana, não está isenta dessa influência, de sorte que, no cenário de cada uma dessas épocas, fundaram-se movimentos ou tendências pedagógicas para pensar o processo educacional em sintonia com os aspectos ideológicos vigentes. Para tanto, cada vertente adotou uma forma diferenciada de conceber o mundo, como nos diz Aranha (2006, p. 18):

Podemos olhar o mundo e a nós mesmos de diversas perspectivas: do mito, da realidade, do senso comum, da ciência, da arte e da filosofia. Essas abordagens compreensivas da realidade não se excluem necessariamente, mas coexistem no nosso cotidiano [...]. No entanto, conforme a época ou o lugar, pode haver variação da ênfase em se dá a alguma dessas abordagens.

Percebe-se que as tendências pedagógicas podem nos auxiliar na aquisição de conhecimentos sistematizados que nos permitam pensar a Educação e seus entrelaçamentos dentro do contexto social em que está inserida. No entanto, Libanêo (1996) adverte que “[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação.”

No Brasil as tendências dividiam-se: num primeiro momento, constituía-se em uma tendência Liberal, mostrando-se ora conservadora ora renovadora. Entretanto, tão logo retomava o *status* de conservadora, passa a enfatizar o preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Então, as pessoas precisavam adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. Além disso, embora propagasse a ideia de igualdade de oportunidades, não levava em conta a desigualdade de condições. Libanêo (1996, p.21) ressalta:

A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Num segundo momento, configura-se em tendência Progressista, partindo da análise crítica das realidades sociais sustentadoras das finalidades sociopolíticas da educação. Segundo Libanêo (1996, p.32), o termo progressista serve para “[...] designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.”

Esta tendência não se institucionaliza numa sociedade capitalista, daí transforma-se num instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais.

As tendências pedagógicas Idealistas ou Liberais dividiam-se na pedagogia Tradicional, Renovada e Tecnicista, com suas peculiaridades e aspectos que pareciam servir aos interesses da educação em um dado momento da História e em determinado contexto social. A Pedagogia Tradicional, na qual o papel da escola voltava-se ao preparo intelectual, teve início no século XIX e dominou grande parte do século XX, sendo ainda hoje utilizada.

A Pedagogia Renovada, ou Pedagogia Nova, conhecida como movimento do Escolanovismo ou Escola Nova, originou-se na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, exercendo influências no Brasil por volta dos anos 1930.

A Pedagogia Tecnicista foi determinada pela crescente industrialização, quando a Escolanovista deixou de responder às questões referentes ao preparo de profissionais. Desenvolveu-se na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, e de 1960 a 1979, no Brasil.

Por volta dos anos 60 a área educacional assistiu ao surgimento de uma série de experiências que procuravam solucionar os problemas da educação escolar brasileira. Trata-se do estabelecimento das tendências Realistas ou Progressistas, divididas em três vertentes: Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia Histórico-Crítica. A Pedagogia Libertadora teve como seu maior representante o educador brasileiro Paulo Freire e sua prática partia de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação.

A Pedagogia Libertária procurava a independência teórico-metodológica, dando maior ênfase às experiências de autogestão, à prática da não diretividade e à autonomia dos alunos. Constituiu-se em mais um instrumento de luta do professorado, ao lado de outras práticas sociais, pois não podia institucionalizar-se na sociedade capitalista.

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no fim dos anos 1970 em contraposição à escola reprodutora do sistema e das desigualdades sociais.

O quadro 22 é composto por categorias que apresentam sinteticamente como cada tendência concebeu o papel da escola, os conteúdos, os métodos, a relação professor-aluno e a questão da aprendizagem, indicando também seus principais autores:

Nome da tendência pedagógica	Pedagogia Liberal Tradicional	Tendência Liberal Renovadora Progressiva	Tendência Liberal Renovadora não Diretiva (Escola Nova)	Tendência Liberal Tecnista	Tendência Progressista Libertadora	Tendência Progressista Libertária	Tendência Progressista "Crítico-Social" dos conteúdos ou "Histórico-crítica"
Papel da escola	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Formação de atitudes	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem, na busca da transformação social.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	Difusão dos conteúdos
Conteúdos	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Temas geradores	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.
Métodos	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	Método baseado na facilitação da aprendizagem	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Grupos de discussão	Vivência grupal na forma de autogestão.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.
Professor-aluno	Autoridade do professor que exige atitude	O professor é auxiliador no desenvolvimento	Educação centralizada no aluno e o	Relação objetiva em que o professor	A relação é de igual para igual, dá-se	É não diretiva, o professor é orientador e os	Papel do aluno como participante e



	receptiva do aluno.	livre da criança.	professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	transmite informações e o aluno vai ir fixá-las.	horizontalmente.	alunos são livres.	do professor como mediador entre o saber e o aluno.
Aprendizagem	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Resolução da situação problema	Aprendizagem informal, via grupo.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.
Representantes teóricos	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de oliveira Lima	Carl Rogers, "Sumermerhill" Escola de A. Neill	Leis 5.540/68 e 5.692/71	Paulo Freire	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani

Quadro 22 - Tendências pedagógicas

Fonte: Informação veiculada em meio eletrônico.<sup>3</sup>

O quadro auxilia-nos a visualizar as várias categorias, porém, para esta pesquisa, que tem como objeto de estudo a indisciplina na visão dos professores, privilegiou-se a relação professor-aluno.

Na Pedagogia Liberal Tradicional, a autoridade do professor revestia-se de autoritarismos e exigia uma atitude receptiva do aluno, a quem cabia ficar quieto e atento, ser obediente e respeitador. Para Morgado (2002, p. 17), nesse modelo pedagógico: “[...] a autoridade do professor é inquestionável. Ele [...] domina os conteúdos de ensino, transmitindo-os dogmaticamente. A distância entre seu nível de conhecimento e o do aluno é imensa e insuperável.” Então, o professor acabava por negar a sua função social, pois não cumpria seu papel de socializador do conhecimento.

Na pedagogia de Dewey, conhecida como Pedagogia Nova, e que a Educação praticada no Brasil abraçou como sendo sua salvação, a atenção voltava-se quase que exclusivamente para os métodos de ensino, privilegiando o desenvolvimento psíquico do educando. Nessa tendência as diferenças entre professor e aluno diluíam-se, e era o estudante que buscava o conteúdo e o conhecimento, além de a autoridade pedagógica não ter razão de ser.

Na década de 60 o Brasil passava por um momento de mudanças no plano político-econômico que culminou em 1964 com o golpe militar. Nesse período, houve a necessidade de ampliar o sistema econômico capitalista que adentrava com rapidez as fronteiras do país. A Pedagogia Nova não mais atendia o ideal educacional vigente e cedeu lugar ao projeto tecnicista de educação. Essa corrente pedagógica enfatizava as técnicas, as

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.aol.com.br/professor/>>. Acesso em: 27 maio de 2009.

simplificação dos conteúdos, a transmissão de informações pelo professor e a fixação delas pelo aluno. A escola recebeu a incumbência de formar com maior rapidez mão de obra especializada para responder às exigências do mercado econômico em expansão.

Nessa abordagem, a autoridade ficava a mercê seja do tempo que levava para atender aos conteúdos programados, seja dos manuais ou cartilhas de ensino. Observa-se aqui que a autoridade estava mais ligada aos materiais didáticos e não à figura do professor. Essa tendência pedagógica parece ter afetado a qualidade do ensino.

Na tentativa de superar os prejuízos da educação tecnicista surgiram as tendências progressistas, com foco em provocar mudanças na relação professor-aluno, pois tanto o método como os conteúdos propunham uma afinidade entre esses sujeitos. O trabalho docente nessas correntes pedagógicas consistia em uma atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e as culturas sociais historicamente acumuladas.

O essencial no trabalho docente era a mediação, da qual advinha a autoridade pedagógica, pois em tais vertentes defendia-se uma horizontalidade nas relações, com a ação do professor tornando-se um esforço constante de orientação que permitiria aos alunos construir conhecimentos. Assim, o papel do educando era tornar-se participante, e a função atribuída ao professor era mediar a relação entre o saber e o aluno. Nesse sentido, acredita-se que a autoridade docente efetivava-se na mediação entre o estudante e os conteúdos culturais e sociais.

### **1.3. AUTORIDADE E RESPEITO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Quando falamos da autoridade e do respeito como elementos constitutivos de todas as sociedades, Sennett (2001, p. 33) contribui com seus estudos dizendo que a autoridade, no sentido mais geral: “[...] é uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força.” Porém, segundo o autor, também pode se transformar em atitudes autoritárias, em uso abusivo do poder.

O estudioso explica, ainda, que não se deve confundir autoridade com autoritarismo, pois, quanto a este último aspecto, a hierarquia legitimada por quem exerce o poder e exige a obediência, a legitimação por parte de quem tem a obrigação de

obedecer, provém de atos advindos de relações de força e não de atos derivados de relações de autoridade. “Diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados são considerados legítimos por parte de ouve e obedece.” (SENNETT, 2001, p. 10).

Hannah Arendt (2000, p. 8-9) também contribui com seus estudos sobre a questão da autoridade, que ela define como: “[...] reconhecimento inquestionado que não requer nem coerção nem persuasão.” Assim, o sujeito se submete à autoridade pela aceitação. O desenvolvimento dessa filosofia, decorrente da preocupação de entender os sistemas totalitários, deu-se num tempo em que se cometiam atrocidades em nome de “razões” ideológicas de Estados.

Reportando à experiência da *polis* grega com a finalidade de melhor compreender o espaço onde se realizam as atividades humanas, Arendt referenciada por Telles (s/n) caracterizou a existência da *polis* pela distinção entre o domínio público e o privado, entre o que pertence ao comum e o que pertence ao particular. Ressalta a autora que do domínio privado “[...] era o que não devia ser partilhado nem discutido, pois não dizia respeito a ninguém.” (p. 36). Era nesse domínio que a economia, a gestão do patrimônio, a manutenção da vida eram geridas. A vida privada não era propriedade de alguém, mas, continua a autora: “[...] era um espaço onde se estava privado da relação com os outros.” (p. 36). E acrescenta:

Já a vida pública era o espaço onde os homens podiam atingir a imortalidade por meio de seus feitos, construídos pela ação, gestos e palavras. Esses feitos seriam testemunhados por muitos e se transformariam em História. [...] Nesse espaço, todos os homens são iguais, sem a necessidade de comando e violência, o que lhes permitia o exercício de sua liberdade e espontaneidade, ou seja, sua cidadania (p. 37).

O espaço público, nesse sentido, tinha a incumbência de fornecer ferramentas para formar o ser humano com vistas a atingir a plenitude de si mesmo, a sua imortalidade e diferenciar-se dos animais. O mundo é um espaço comum receptor do sujeito, ora como espectador, ora como coagente, ou ator.

Ao refletir sobre a questão da autoridade na relação professor-aluno, Morgado (1995, p. 19) esclarece que aquele possui uma autoridade pedagógica como elemento capaz de mediar os conteúdos de ensino e os conhecimentos prévios que este último traz do meio social em que vive.

A autoridade docente é outorgada pela sociedade, de modo que ele concentra em suas mãos a decisão de utilizá-la arbitrariamente ou transformá-la, nas palavras da autora: “[...] na estratégia pedagógica necessária e adequada pelas mediações que estabelece.” Transformá-la, ademais, na socialização de conhecimentos elaborados.

[...] a autoridade do professor no seu devido lugar: ela provém de sua competência pedagógica, de sua compreensão mais totalizadora do mundo. Essa síntese o habilita a dar condições para que o aluno articule suas vivências concretas aos conteúdos de ensino, ascendendo a níveis cada vez mais elaborados de conhecimentos. (MORGADO, 1995, p. 20).

Morgado esclarece que na relação pedagógica também existe um fenômeno proveniente do inconsciente e que determina outra visão sobre a relação da autoridade entre o professor e o aluno, uma relação que se estabelece num processo de autoridade fundamentado na *sedução*. A propósito, a pesquisadora ressalta que:

[...] juntamente com o processo de sedução, a autoridade também se constitui desde o início na relação genitor-criança, pela completa indefensabilidade do recém-nascido. Dependendo totalmente do adulto para sobreviver, a criança elege-o como figura de autoridade: que provê e protege torna possível a vida. [...] todos os cuidados parentais que erogenizam [...] a criança engendram, a um só tempo, a chamada sedução do adulto e o exercício da autoridade de alguém que sabe mais, sobre alguém que sabe quase nada e pode muito pouco. (p. 30).

Dessa maneira, na sala de aula a criança elege o adulto, no caso o professor, como figura de autoridade e espera que este lhe forneça direcionamentos para a vida escolar, além de protegê-la a exemplo do que fazem os pais. Isso talvez ocorra porque a criança permanece um longo período de tempo nesse ambiente de ensino e pode atribuir, inconscientemente, ao professor traços e atitudes semelhantes às figuras parentais.

A sedução também é constituinte da relação professor-aluno, mas ela não se apresenta de maneira visível na relação pedagógica, encontrando-se intrínseca a manifestações inconscientes, como sentimentos, medos, desejos, dentre outros. “[...] reconhecer a existência do inconsciente é admitir que não temos controle total sobre o que dizemos e muito menos de seus efeitos sobre os demais. O professor jamais poderá conhecer totalmente as repercussões do que ensina e até mesmo de sua mera presença.” (SPELLER, 2004, p. 98).

O professor não tem como prever as situações que podem emergir na sala de aula, pois a docência opera em um campo relacional que se efetiva, consciente e inconscientemente, via discurso. Speller (2004, p. 16), ao estabelecer elos entre a Psicanálise e a Educação, explica: “[...] o ser humano tenta controlar o incontrolável.” Diz também que as manifestações do inconsciente expressam-se através da linguagem e que é por meio dela que os sujeitos buscam compreender a si próprios e aos outros.

Esse processo de sedução não opera no nível da consciência, revelando, portanto, a manifestação de conteúdos inconscientes; não é unilateral; e, provavelmente, sua origem remonta à dependência da criança com seus genitores.

Nesse contexto, o docente, investido da autoridade pedagógica que provém da competência e do domínio dos conteúdos, poderá utilizar a sedução existente na relação professor-aluno de duas maneiras: como estratégia mediadora entre esses conteúdos e as vivências, quando seu trabalho consistirá em empenhar-se para que o educando consiga atingir conhecimentos mais elaborados e proporcione a ele a oportunidade de inserir-se no meio social; ou como processo de sedução para dissimular o abuso de sua autoridade, comprometendo, assim, sua prática independentemente da concepção pedagógica que utilize para desenvolvê-la.

Com isso, inferimos que pode ocorrer o autoritarismo na relação professor-aluno quando parte do investimento na autoridade do professor é canalizada para camuflar os abusos que comete, sua falta de conhecimento e a sonegação deste ao aluno. Quando se atribui a autoridade a esse profissional, entendemos que este deverá orientá-la adequadamente em benefício da elaboração de novos conhecimentos e do relacionamento social implícito na relação pedagógica.

Abordando o assunto, Freud (1969, p. 115) ressalta:

[...] o elemento civilização entra em cena com a primeira tentativa de regular esses relacionamentos sociais. Se essa tentativa não fosse feita, os relacionamentos ficariam sujeitos à vontade arbitrária do indivíduo, o que equivale a dizer que o homem fisicamente mais forte decidiria a respeito deles no sentido de seus próprios interesses e impulso instintivos.

Na tentativa de regular os relacionamentos sociais, entra em cena também outro elemento constitutivo das questões relacionais: o *respeito*. Em relação a isso, Sennett (2001) defende que, sob o ponto de vista de sermos todos iguais, deveria existir respeito mútuo entre as pessoas. No entanto, o que ocorre é a existência de alguns determinantes

econômicos e sociais que exigem de outrem uma postura de respeito diante do demandante. O autor explica que: “[...] há uma divisão real aqui, no significado de ‘respeito’, entre o social e o pessoal, entre ser respeitado e sentir que o que se faz é inerentemente digno de mérito.” (p. 31).

Respeito, nesse sentido, pode significar *status*, prestígio, reconhecimento, honra e dignidade e, quando advém de uma situação ligada ao prestígio, emerge como característica a dinamicidade desse elemento, pois a pessoa pode se defrontar constantemente com a ameaça, que pode afetar seu prestígio, uma vez que: “[...] como qualquer outro atributo social, o respeito não é uma qualidade estática, uma quantidade fixa.” (SENNETT, 2005, p. 61).

A partir da leitura de Sennett (2001), pode-se apreender que há diferenças entre prestígio e *status*: o prestígio depende de emoções que o *status* é capaz de suscitar nos outros, e o *status* refere-se à posição ocupada por uma pessoa na hierarquia social. Aquele que ocupa uma posição superior goza de *status* diante de outros e, por sua vez, tem prestígio e vice-versa. Entretanto, nem sempre quem tem prestígio tem o respeito de outros, o que, para ser conseguido, deve primeiro ser manifestado por quem o almeja, o exige.

Assim, faz-se necessário compreender como esses elementos constituintes das relações sociais influenciaram as tendências pedagógicas que surgiram ao longo dos anos, bem como é preciso conhecer a forma de agir do professor, de conceber o homem, a educação e a sociedade, para então se apreender o conceito de indisciplina implícito em cada organização escolar.

Szenczuk (2004) aponta que as causas da indisciplina são múltiplas e podem ser encontradas não nos indivíduos indisciplinados, mas no contexto que as produzem. Por isso, pode ter origem na esfera social, histórica, emocional e pedagógica.

Na visão de Oliveira (2005, p. 24): “[...] o problema da indisciplina deve ser analisado no contexto histórico-social em que ocorre para tentarmos descobrir sua causa e agir sobre ela conscientemente [...]” Parece que contextualizar a temática amplia as possibilidades de discussão, permite a emergência de diferentes concepções e indica alguns encaminhamentos, sem, contudo, encerrar e esgotar o assunto.

Buscar a origem da indisciplina reporta-nos a uma teia de relações da vida na qual se pode considerar seu diversos elementos geradores, como a família, a mídia, a carência afetiva, a ausência de regras, a má formação de professores, dentre outros.

#### 1.4. INTERFACES DA (IN) DISCIPLINA, VIOLÊNCIA E *BULLYING*

De acordo com o exposto e baseado em Godinho (1995) sobre as transformações sociais decorrentes da instauração do sistema capitalista e que provocaram mudanças substanciais na função da escola, ressaltamos a violência como um problema que aflige o cotidiano escolar. É inevitável para a escola, da rede pública ou privada, o enfrentamento das diversas modalidades de violência encontradas na sociedade moderna. De fato, esta pode se infiltrar em todos os espaços, atingir todas as classes socioeconômicas e fazer sucumbir as estruturas das instituições sociais, dentre as quais, a escola. Como diz Martins (2000, p.132), a violência:

[...] fragiliza especialmente as instituições que têm a função de construir o convívio democrático. E [...] ameaça, em particular, a escola pública, não só por impedir seu funcionamento em condições de normalidade, mas [...] por interferir diretamente, em muitos casos em sua prática socializadora, desviando-a dos princípios democráticos e da perspectiva de emancipação que deve ser a sua.

A investigação sobre causas, modalidades, e conseqüências da violência encaminha-nos para diferentes abordagens teóricas, muitas vezes antagônicas. Mas, particularmente, interessa-nos a articulação entre violência e indisciplina abordada por Parrat-Dayan (2008, p. 9).

A violência que se produz dentro da escola é reflexo do que acontece na sociedade. Seja a violência social, como resultado do desemprego, do aumento da corrupção, da impunidade e da insegurança crescente; seja a violência familiar, que se manifesta no abandono, na separação, nos maus-tratos verbais e/ou físicos, na falta de espaço e, portanto, falta de intimidade; seja a violência midiática, que aparece nos seriados, filmes, novelas, *games* e notícias. Levemos em conta que os conceitos de violência e de indisciplina não têm o mesmo significado, mas é possível que da indisciplina se passe à violência.

Percebemos na citação a existência de uma articulação entre o problema da violência e outros aspectos do cotidiano da sociedade atual. Aspectos da economia mundial ou local, da política internacional ou nacional, enfim, aquilo que, a princípio, não parecia não nos dizer respeito, não nos afetava diretamente, portanto podia ser ignorado, desprezado. Ledo engano. Hoje, com a globalização, quando buscamos compreender o ser

humano, suas produções, suas relações, sua trajetória etc., vemos que tais aspectos devem ser concebidos como sendo comuns a todos.

A temática da violência nas escolas e suas implicações têm sido frequentemente posta em discussão no contexto educacional, e sobretudo na escola. Procura-se congrega professores, alunos, funcionários, gestores e comunidade, a fim de proporem juntos ações que busquem o entendimento e a redução de ocorrências dessa natureza no ambiente escolar.

A violência nas escolas é um tema discutido mundialmente e tem afetado as relações no ambiente escolar, em virtude das proporções que vem tomando e pelas muitas tragédias que engrossam as estatísticas sobre o tema. É preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para, assim, buscar formas de enfrentar a problemática que incluam não só a racionalidade científica, também os determinantes afetivos. (CHAVES, 2004, p. 40).

Nesse contexto, o conceito de violência de que Hannah Arendt (2000) se apropria é útil para entendermos a relação estabelecida por Parrat-Dayana entre violência e (in) disciplina. Diferenciando-a de poder, Arendt afirma que no lugar onde ela opera de forma recorrente, o poder já se desintegrou. Assim, concebe a autora que: “[...] o poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.” (p. 36).

Percebe-se que na escola as relações de poder tornam-se evidentes na relação professor-aluno, o qual, em muitos casos, é atribuído ao docente pelas instituições educacionais, familiares e sociais, além daquele que o próprio aluno atribui à figura desse profissional. Na relação entre esses sujeitos também pode ocorrer que o poder, antes instituído ao professor, seja assumido por outra pessoa, como a diretora, a inspetora, a coordenadora. O poder, tal como a autoridade, não é estático; ele muda de “mãos” se a situação assim o exige. Quando, porém, ele se ausenta do ambiente escolar, provavelmente se instaura ali a violência.

De acordo com Parrat-Dayana, em muitas ocasiões a violência social e a indisciplina escolar parecem estar associadas uma a outra, porém não são sinônimas. Trata-se de duas temáticas que se tangenciam, mas que podem ter cursos diferentes e devem ser tratadas de



maneiras diferentes. Atitudes como agressão física entre alunos e/ou entre estes e professores, vandalismos, brigas, pichações e depredações das dependências escolares são atos de violência e não podem ser comparadas com as condutas indisciplinadas na sala de aula.

As ações dos alunos que se consideram indisciplinadas podem ser, num primeiro momento, relacionadas a transgressões de regras e normas, ao confronto com uma figura de autoridade, requerendo do professor assunção de uma postura diante do acontecido. Esses atos ou condutas indisciplinadas perturbam e/ou impedem o professor de exercer sua função e parecem fragilizar sua autoridade em sala de aula, manifestada em situações específicas, ou seja, conforme o comportamento de cada aluno, não se dando, portanto, sempre da mesma maneira. Por exemplo, se um pequeno grupo de educandos desafiar verbalmente o professor, resistir ao cumprimento das atividades que este lhe propõe ou dirigir-lhes brincadeiras insolentes, desestabilizando a dinâmica da aula, pode ser que o docente se expresse agressivamente para determinado aluno, apaticamente para outro e assim por diante.

Prosseguindo em suas análises, Parrat-Dayana assinala que: “[...] condutas e situações de indisciplina geram angústia e quando há angústia não se pode estabelecer uma relação adequada entre professor e aluno; portanto, não se pode estabelecer um clima de trabalho e respeito mútuo.” (p. 27). Logo, se os alunos percebem que o professor os respeita, os escuta e os trata considerando as diferenças existentes entre eles, como seres pensantes, participativos e que têm o que dizer sobre diversos assuntos, como respeito, autoridade, autoritarismo, estarão presente na relação pedagógica.

Entendemos a escola como uma instituição que promove a socialização do aluno também podendo ser um lugar do qual não se deve abolir os confrontos, negligenciar os conflitos e sim preparar os alunos para enfrentá-los. Nessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa exercer o papel de mediador entre as crianças e seus pares. Mas, além disso, ele se depara frequentemente com a necessidade ensinar as normas de conduta básicas, que deveriam vir da família. No entanto, um bom comportamento do aluno nem sempre significa que ele seja disciplinado, pois o mesmo pode se adaptar às normas da escola, como uma maneira de ser aceito pelos pares e pelos professores.

Estrela (1992, p.124) afirma: “[...] se a indisciplina pode manifestar-se pela violência, na maior parte dos casos ela não é violência e muito menos delinquência. Essa

afirmação nos conduz a um novo e preocupante modo de manifestar a agressividade no contexto escolar, o ‘*bullying*’ escolar.”

O *bullying* é um termo utilizado na literatura psicológica anglo-saxônica para designar comportamentos hostis e antissociais em estudos sobre a violência. De origem inglesa, não possui uma tradução correspondente na língua portuguesa, sendo empregada para definir uma situação na qual uma pessoa deliberadamente hostiliza, atormenta ou aborrece outra(s) de forma repetitiva e dentro de uma relação desigual de poder. Pode ter o significado de oprimir, amedrontar, atemorizar, constranger, discriminar, intimidar e, mais usualmente, humilhar (FANTE, 2008, p. 33).

Para Estrela (1992), o termo *bullying* nomeia uma forma de violência escolar que envolve uma intimidação prolongada e vitimização, como uma conduta de perseguição física e/ou psicológica de um aluno em relação a outro, vítima de repetidos ataques (RUIZ; MORA MERCHAN, s/n, apud ESTRELA, 1992, p. 125).

Trata-se um problema de abrangência mundial, ocorrendo em todas as escolas e não se restringindo a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Pode-se afirmar que os estabelecimentos de ensino que não admitem a existência de *bullying* entre seus alunos desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. O *bullying* causa sofrimento à vítima “[...] os seus efeitos podem prolongar-se no tempo: em relação à vítima, aumentando a probabilidade de inadaptação social e fracasso escolar nos anos posteriores; em relação ao agressor, aumentando a probabilidade de uma carreira de delinquência juvenil.” (ESTRELA, 1992, p. 125).

Essa prática não se restringe aos dias atuais, porém seus estudos são recentes. Tiveram início na década de 70, na Suécia e Dinamarca, e intensificaram-se na década de 80, na Noruega. O professor da Universidade de Bergen, Dan Olweus, desenvolveu uma pesquisa pioneira em âmbito nacional, diagnosticando o fenômeno e estabelecendo critérios para diferenciá-lo das brincadeiras próprias da idade. Os resultados desse estudo, que contou com a participação de 84 mil estudantes noruegueses, acusaram o envolvimento de 15% do total de alunos matriculados na referida prática.

No Brasil, sob influência dos estudos europeus, a educadora Cleo Fante (2008) efetuou uma pesquisa inédita em oito escolas das redes pública e particular de ensino no interior paulista, contando com um grupo de dois mil alunos. Os resultados evidenciaram que 49% dos sujeitos estavam envolvidos no problema.

Outra pesquisa foi realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), em 2002, no Rio de Janeiro, com 5.875 estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de onze escolas fluminenses, revelando a ligação de 40,5% dos estudantes em casos de *bullying*.

Em 2006 o Instituto SM para a Educação (ISME) apresentou dados de investigações realizadas em cinco países, sendo três da América do Sul - Argentina, Brasil e Chile -; um da América Central - México -; e um da Europa - Espanha. O Brasil foi apontado como campeão na prática de *bullying*. A pesquisa contou com a participação de 4.025 alunos de escolas públicas e particulares, matriculados na 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio. Os dados apontaram que 33% dos estudantes já foram insultados ou alvo de comentários maldosos; 20% apanharam; e 8% sofreram assédio sexual, violência física ou verbal na escola (LEMOS, 2006 apud FANTE, 2008, p. 50).

Segundo o Departamento de Justiça dos Estados Unidos, uma a cada quatro crianças americanas sofre *bullying* na escola no período de um mês, e 160 mil alunos faltam às aulas todos os dias por medo de se tornarem alvos. Em pesquisa realizada pelo *Center for Disease Control* estima-se que 81% dos estudantes pesquisados admitiram praticar *bullying*. Estudos mostram, ainda, que as ideias suicidas têm como causas a provocação, o *bullying* e a rejeição (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007 apud FANTE, 2008, p. 50).

Estimativas em nível mundial apontam que o problema envolve entre 5% e 35% de crianças em idade escolar, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A maioria dos casos ocorre nos primeiros anos escolares, porém a intensidade e o agravamento dos episódios crescem proporcionalmente ao avanço no grau de escolaridade.

Dados fornecidos pelo Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar (Cemeobes) revelaram, em 2007, que a média de envolvimento de estudantes brasileiros em acontecimentos dessa natureza é de 45%, índice que está acima da média mundial.

Essa forma de violência, muitas vezes interpretada como “brincadeiras próprias da idade”, interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emocional, instaura na escola um clima de medo e insegurança tanto para aqueles que são alvos como para os espectadores. O baixo nível de aproveitamento, a dificuldade de

integração social, as dificuldades na aprendizagem, os altos índices de reprovação e a evasão escolar têm o *bullying* como uma de suas causas possíveis.

Muitas vítimas do problema reproduzem a violência contra terceiros ou integram-se às gangues com o intuito de se vingar. Outras, após anos de sofrimento, chegam ao limiar de suas forças e, não suportando mais as humilhações a que são submetidos, entram armados na escola, protagonizando grandes tragédias.

Criar um estigma ou atribuir um rótulo às pessoas é uma forma de pré-conceito, ou seja, é a prática do *bullying*, que, além de ser uma agressão moral, é uma atitude de humilhação que pode render sequelas emocionais à vítima e da qual também são exemplos os comentários pejorativos sobre peso, altura, cor da pele, tipo de cabelo, gosto musical, entre outros.

Em 2003 o *bullying* foi responsável pela tragédia ocorrida em Taiuva, pacata cidade do interior paulista onde um jovem obeso foi motivo de chacota durante toda a sua vida acadêmica. Não suportando mais as humilhações, abriu fogo contra 50 estudantes que estavam no pátio de recreio, feriu seis deles, a vice-diretora da escola e um funcionário, suicidando-se em seguida.

Em fevereiro de 2004, na cidade de Remanso, interior baiano, o *bullying* também foi responsável por outra tragédia quando um jovem matou duas pessoas e feriu três, por ter sido alvo de humilhação ao longo de anos. Sua intenção era cometer o suicídio após o atentado, porém conseguiram desarmá-lo, evitando tal fatalidade. Será que uma das alternativas para minimizar o *bullying* nas escolas estaria no resgate da cidadania e do respeito mútuo entre os sujeitos? Estaria no desenvolvimento de ações que possibilitem a compreensão da complexidade e da diversidade da natureza humana?

Do mesmo modo que a indisciplina e a violência na escola, as manifestações de *bullying* estremecem a relação professor-aluno-escola e podem gerar angústia e indignação. Inicialmente, um tipo de violência restrito ao contexto escolar vem se tornando cada vez mais rotineiro e despertando a preocupação de professores e gestores: o *cyber-bullying* ou *bullying* virtual, facilitado pela acessibilidade irrestrita à informação nos meios informáticos. No ambiente escolar, os locais em que ocorriam as provocações e zombarias, as intimidações e humilhações eram o pátio, os corredores, os banheiros e as salas de aula; nesta nova modalidade isso se dá nos *sites* e *blogs*.

Em virtude de ser um problema recente da realidade escolar brasileira, provavelmente quando Cuyabano (2000) apresentou sua dissertação de mestrado, *Ilhas de*

*prazer na escola: um estudo das atividades lúdicas no cotidiano escolar de um grupo de alunos e suas implicações para a educação*, as atividades lúdicas por ela caracterizadas, como o caso do aloite, uma espécie de luta comum entre meninos, já representavam expressões de um corpo, em busca de prazer, como também uma conotação de violência, na transgressão de regras incomodando os educadores.

## 2. A ESCOLA E OS PROFESSORES

**Certas Coisas**

**Interpretação: Lulu Santos**

**Composição: Lulu Santos / Nelson Motta**

*Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Não haveria luz  
Se não fosse a escuridão  
A vida é mesmo assim,  
Dia e noite, não e sim...  
Cada voz que canta o amor não diz  
Tudo o que quer dizer,  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração.  
Silenciosamente eu te falo com paixão...  
Eu te amo calado,  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz.  
Nós somos medo e desejo,  
Somos feitos de silêncio e som,  
Tem certas coisas que eu não sei dizer...  
A vida é mesmo assim,  
Dia e noite, não e sim...  
Cada voz que canta o amor não diz  
Tudo o que quer dizer,  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração.  
Silenciosamente eu te falo com paixão...  
Eu te amo calado,  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz,  
Nós somos medo e desejo,  
Somos feitos de silêncio e som,  
Tem certas coisas que eu não sei dizer...*

## 2.1. CONHECENDO A ESCOLA E SUA HISTÓRIA

*Tem certas coisas que eu não sei dizer!* Inicialmente pensávamos que daríamos conta do objeto de pesquisa na sua totalidade. Qual o quê! O objeto não se mostra como um todo; exhibe apenas facetas, partes que o compõem. O objeto nunca é somente aquilo que vemos. Ele pode ser *isso e aquilo*.

É na coexistência dos contrários, como o silêncio e o som, o medo e o desejo, a luz e a escuridão, num mesmo tempo e espaço, e é nessa ambivalência que se encontra a possibilidade de pesquisas com o mesmo objeto, mas através de outros olhares. Sempre terão coisas sobre as quais não saberemos dizer; quiçá poderemos contemplá-las. É a harmonia conflitual de Maffesoli, que em entrevista concedida à Juremir Machado da Silva (1999, p. 07) ressaltou: “[...] o intelectual precisa escutar o social, mergulhar nos imaginários, penetrar nas contradições, aceitar o ‘contraditório’, a coincidência dos opostos, a harmonia conflitual.”

Como o Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise (GPESP) vem desenvolvendo, desde 2005, atividades na Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves a respeito da violência e dada a abertura que essa instituição demonstrou para manter uma interlocução com a UFMT, consideramo-la terreno fértil para o desenvolvimento da pesquisa sobre a (in) disciplina.

O GPESP, no biênio 2005-2006, desenvolveu o estudo intitulado *Violência na escola segundo crianças e adolescentes*, tendo como representante a mestranda Denise H. Klein. A investigação resultou em um documentário sobre a violência nas escolas a partir das vozes de estudantes - crianças e adolescentes -, propiciando uma discussão mais abrangente, interdisciplinar, crítica e analítica ao envolver, também, professores, funcionários, pais e a comunidade em geral.

O projeto de pesquisa justificou-se, portanto, por engendrar mecanismos através dos quais os educandos, que usualmente são reconhecidos como promotores de atos violentos dentro da escola pudessem manifestar-se também, enquanto vítimas de violência por parte da instituição.

A pesquisa acerca da violência na escola foi proposta devido ao fato de ser esse um tema pouco frequente na produção universitária e porque, quando explorado, não é objeto de múltiplos olhares, ou não se configura do modo previsto por Speller (2006, p. 03):

“[...] sob uma ótica múltipla na qual todos os atores envolvidos sejam escutados para, assim, tentar oferecer uma visão mais abrangente do problema.”

O projeto de pesquisa propôs, partindo da articulação entre Educação e Psicanálise, escutar os personagens imersos na cultura em relação à violência na escola, além de possibilitar que se pense a Educação como um ato social: “[...] entendida como um discurso social, implicando transmissão na cultura.” (SPELLER, 2006, p. 02).

O trabalho trouxe contribuições para a escola, como a implantação de uma horta e compra de livros para a biblioteca, bem como estreitou os vínculos entre o estabelecimento de ensino e a comunidade, através da realização de várias oficinas.

Não podemos deixar de enfatizar o empenho dos diretores que antecederam a atual quanto à busca de melhorias para o ambiente escolar, destacando na direção vigente o esforço em empreender parcerias entre a escola e outras instituições para a implantação de projetos inovadores, como o intitulado *Violência nas Escolas: Escutando Todos os Atores Envolvidos - Alunos, Professores, Funcionários e Família*, desenvolvido no biênio 2006-2008.

A temática da violência nas escolas não tem sido abordada sob a ótica de todos os atores envolvidos, escutando o que eles têm a dizer sobre o problema, sobre o amor e sobre novas as configurações familiares. Então, o citado projeto culminou com a elaboração e defesa de quatro dissertações de Mestrado sobre a violência na escola contemplando cada segmento dos atores envolvidos e em nosso trabalho investigativo, a respeito da indisciplina escolar.

A dissertação de E. L. Cândido (2008), *Violência: A Voz de Professores e Funcionários de uma Escola Pública de Cuiabá*, teve como objetivo investigar o que os professores e funcionários de uma escola estadual pensavam sobre a violência, sobre as configurações familiares atuais, sobre o amor. Para o desenvolvimento do trabalho, lançou mão da técnica de grupo operativo, que possibilitou aos atores conscientizarem-se de que suas posturas e ações resultavam de preconceitos e estereótipos da violência. No que se refere à violência escolar, os sujeitos apresentavam um discurso queixoso e moralista, atribuindo à violência familiar e à falta de amor a causa do problema.

Outra dissertação constitutiva do projeto foi elaborada por E. R. DANIF (2009) e recebeu o título *Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família*. O objetivo foi escutar os pais sobre a violência, a família e o amor. No discurso desses sujeitos apareceram relatos segundo os quais as configurações familiares estão



sofrendo transformações e não há mais o modelo dito nuclear de família. Os participantes foram divididos em três grupos: mães, pais e um grupo misto, incluindo outros responsáveis. Os entrevistados apontaram que a violência está relacionada à falta de estudo e trabalho, à falta de policiamento, ao uso de drogas, à carência de amor e à falta de Deus, manifestando-se na escola através de atos de vandalismo, pichações, brigas, dificuldades de aprendizagem e desrespeito ao professor. Eles declararam também que a família e o amor exercem influências para que diminua a violência na escola, assim como para que haja maior fiscalização dos alunos sobre o uso de drogas no ambiente escolar.

Mais uma produção que integrou o projeto foi a dissertação de M. M. T. Silva (2009), que aborda a questão da violência com sete gestoras da escola que serviu de cenário para a pesquisa, intitulada *Violência, Amor e Estrutura Familiar: o que pensam algumas gestoras*. O objetivo foi investigar o que pensam esses sujeitos sobre a violência, a estrutura familiar e o amor. Os dados revelaram a crença por parte das participantes no fato de que a violência ocorre devido à fragmentação e à desordem no ambiente familiar, o que também se conhece por desestruturação familiar. Acreditam ademais que o combate à violência pode se efetivar através de atitudes de amor e do aumento de policiamento e vigilância na escola. Para a coleta dos dados utilizou-se a técnica do grupo focal e aplicou-se um questionário. As gestoras definiram a violência como sendo um fenômeno social que envolve agressões de natureza física, mental, moral e psicológica, presentes também nos ambientes escolares. Quanto a este aspecto, elas revelaram ter dificuldade no relacionamento com os alunos e seus familiares e reclamaram a atuação do Estado enquanto instituição intercessora e reguladora da gestão escolar.

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves localiza-se em bairro periférico da cidade de Cuiabá-MT, na região popularmente conhecida como CPA, numa alusão à localização do Palácio do Governo do estado de Mato Grosso, que congrega numa mesma área vários órgãos públicos da esfera estadual, denominada Centro Político Administrativo (CPA).

Essa instituição atende alunos do Ensino Fundamental, funcionando o I Ciclo e a 2ª Fase do II Ciclo no período vespertino e a 2ª Fase do II Ciclo e o III ciclo no período matutino. De acordo com a diretora, professora Hélia Regina Cândido Ormond, a escola atende cerca de 10 bairros que constituem seu entorno, dentre eles: o João Bosco Pinheiro, o 1º de Março, o Altos da Glória, o Jardim Brasil, o Jardim Umuarama, o Três Barras.

Klein (2007, p. 55-56), mestranda que participou da pesquisa, informa:

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves foi fundada em janeiro de 1989 através do ato de criação nº 3032 publicada em D.O 18/12/90 e recebeu o nome de Maria Hermínia Alves, em homenagem a educadora que prestou relevantes serviços em prol da Educação de Mato Grosso. Em 1991 houve a necessidade de mudar o nome da Escola, visto que, legalmente, não é permitido colocar o nome de pessoas ainda vivas em Instituições Públicas. Assim o nome foi mudado para Escola Estadual 25 de Abril, data de aniversário da patrona, que faleceu no dia 25 de abril de 2003 com 91 anos.

Ainda segundo Klein, nos primeiros anos de sua existência a escola tinha uma estrutura física e material bastante precária. Faltavam carteiras para todos os alunos, material de apoio, não havia muros, além de passar por muitas dificuldades. Na época da inauguração a escola possuía 13 salas de aulas, uma sala para a diretoria, uma sala para a secretaria, uma cozinha, uma sala para os professores e uma quadra descoberta.

A pesquisadora ressalta ainda que em 04 de julho de 2006, atendendo “a uma solicitação da família e com a intenção de homenagear Maria Hermínia Alves” (p.56), foi aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso a Lei nº 8517, que alterou a denominação da escola para Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves.

Atualmente a escola conta com mil, quatrocentos e sete alunos, entre crianças, jovens e adultos. Seu quadro docente é formado por 59 profissionais, 18 funcionários gerais e sete gestores. A maioria dos alunos provém de população com baixa renda familiar, e, de posse desta informação, a escola preocupa-se com a alimentação desses alunos durante o período escolar. Por isso, elaborou projetos e buscou o apoio da Universidade Federal do Mato Grosso para estruturar uma horta, que, sob a supervisão de um professor, é cuidada pelos próprios alunos e da qual advém a complementação da merenda escolar. Além disso, recebe materiais destinados a diversas atividades acadêmicas.

A estrutura física da escola é composta de 16 salas de aula, uma sala para os professores, uma para a diretoria, uma para a coordenação, um banheiro masculino para os alunos, um banheiro feminino para as alunas, um banheiro para os professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências (também utilizado para as aulas de artes), uma cozinha, um refeitório, uma cantina; área de lazer com uma quadra coberta, uma quadra de areia e um parquinho.

A escola é cercada com muro de alvenaria consideravelmente alto (aproximadamente 3m), pintado e sem pichações. O acesso ao interior do estabelecimento

dá-se por um portão pequeno, equipado com sistema de interfone, por onde entram e saem os alunos, funcionários, professores e visitantes. Para a entrada de veículos, existe um portão grande situado a poucos metros do pequeno, porém é preciso solicitar ao guarda que o abra.

O prédio da escola é todo pintado, tem uma aparência limpa, bem cuidada e isenta de pichações. Não possui grades nas janelas, somente nos corredores de entrada para o pátio. Com a finalidade de garantir segurança a todos, nos corredores e no pátio, interligados com a sala da direção, funciona um sistema de monitoramento via circuito interno de TV.

As salas de aula, os laboratórios e os banheiros apresentam-se em boas condições de funcionamento, com iluminação, ventilação e instalações adequadas. A conservação das carteiras e dos móveis dos laboratórios é ótima, pois é constante a preocupação de todos em manter o bom estado de conservação e higiene de todo o ambiente.

Observamos pequenos canteiros com plantas próximo da área comum e no espaço da horta. Também notamos espaços vazios perto da quadra coberta. As instalações da cantina e do refeitório, diariamente frequentadas pelos estudantes, bem como a cozinha, apresentam boas condições de higiene. As funcionárias que lidam com os alimentos utilizam vestimentas adequadas.

A biblioteca possui boas instalações e aloja um razoável acervo de livros, disponibilizados para alunos e professores com o auxílio de uma funcionária, que também cuida da entrada e saída de material de empréstimo.

Em relação à sala dos professores, esta é ampla e possui aparelho de ar condicionado, janelas com cortinas, mural informativo, armários e uma mesa grande rodeada por cadeiras em bom estado de conservação, as quais são utilizadas durante as reuniões, as discussões e os trabalhos em grupo. Tanto a sala da secretaria e da coordenação pedagógica quanto a sala da direção são equipadas com mesas, armários e computadores, enfim, com o material necessário para o bom andamento das atividades administrativas.

Temos aí uma escola pública que prioriza o bom atendimento aos alunos e professores e à comunidade, buscando manter um ambiente limpo e agradável, além de zelar pela segurança de todos. Essas características ganham visibilidade ao se observar o espaço interno, o empenho dos funcionários da limpeza, a presteza da direção, secretaria e professores no fornecimento das informações que lhes são solicitadas.

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves é um estabelecimento bem estruturado em seus aspectos físico, pessoal e material, mas, como toda escola da rede pública, passa por dificuldades e luta para manter suas conquistas.

## **2.2. SOBRE A PESQUISA**

Nossa trajetória como docentes na UFMT teve início na Faculdade de Educação Física (FEF), onde por mais de uma década ministramos as disciplinas de Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, uma vez que se tratava de uma licenciatura.

A formação do professor de Educação Física era, em grande parte, constituída de aulas práticas, de modo que os estudantes estavam sempre agitados, suados e envolvidos em brincadeiras barulhentas fora da sala de aula. Esse fato contribuía para que a comunidade universitária tivesse uma percepção errônea desses educandos, vistos como indisciplinados. Obviamente havia aulas teóricas, mas era nas práticas que o conteúdo teórico se consolidava, que se permitia o exercício e a interação social. As brincadeiras, os barulhos, as correrias faziam parte da dinâmica peculiar deste curso.

Ao longo desses anos em que compartilhamos conhecimentos e aprendizados com professores, alunos e funcionários da FEF, tivemos inúmeras oportunidades de orientar os graduandos em suas monografias de conclusão de curso, cujos temas eram bastante diversificados, focalizando desde os assuntos mais específicos da Educação Física, até aqueles que permitiam interfaces com a Psicologia, como *stress*, emoção, motivação etc. Era um universo de conhecimento fascinante!

Como se tratava de uma licenciatura, uma parte das temáticas das monografias incidia na Educação Básica, enquanto a outra buscava investigar a realidade das academias e grupos de treinamento. Em relação aos trabalhos direcionados ao Ensino fundamental, a problemática da indisciplina escolar materializava-se de diversas maneiras, na algazarra feita pelas crianças pequenas, na incapacidade de se concentrarem nas atividades propostas, na desobediência ao professor, dentre outras. A partir da conclusão do Projeto Político Pedagógico e da efetivação da grade curricular do curso de Educação Física em

2004<sup>4</sup>, as disciplinas da área de Psicologia foram extintas, afastamo-nos das atividades acadêmicas da faculdade e fomos exercer a docência em outros cursos de graduação da UFMT. Apesar do ingresso, em 2007, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação dessa universidade, ainda nos sentíamos vinculados a nossa vivência no Curso de Educação Física.

Após a aprovação no exame de seleção para cursar o Mestrado, adotando a linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, da área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, apresentamos um projeto de pesquisa ao Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (GPEJD). O objetivo era investigar os motivos que levam um jovem a graduar-se em Educação Física, embora estivéssemos cientes de que poderíamos nos deparar, num primeiro momento, com o óbvio. Porém, com a ajuda do referencial teórico da Psicanálise, acreditávamos poder trazer à luz dados até então não explicitados. Só que, por motivos externos e alheios a nossa vontade, tivemos que mudar de orientador e também de objeto de investigação, tendo sido acolhidos pelo Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise (GPESP), coordenado pela Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller.

Como dissemos na introdução deste texto, a escolha da temática em apreço pautou-se na experiência que adquirimos com as orientações de monografias no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física e também por existir um número insignificante de produções versando sobre o assunto.

Oliveira (2002) pondera que a indisciplina apresenta-se como um tema complexo, mas pertinente ao cotidiano escolar, sendo frequentes e constantes as queixas de professores e gestores do Ensino Fundamental a seu respeito, já que redundam em problemas que parecem interferir nas relações professor-aluno, aluno-escola, escola-família e escola-comunidade.

Acredito, e este será meu objeto de estudo, que grande parte dos profissionais que atua nas escolas interpreta a indisciplina como sendo uma manifestação indesejada do comportamento do aluno, contrário àquele tido como tradicionalmente disciplinado. Tudo indica que o professor tem como preocupação prioritária conter o aluno para torná-lo obediente às normas estabelecidas sem se dar conta da complexidade

---

<sup>4</sup> O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso teve sua estrutura aprovada em dezembro de 1976 pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), conforme a Portaria n.º GR1068/76, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura em 09 de setembro de 1980, pela Portaria n.º 478. A atual reestruturação curricular do referido curso foi aprovada através da Resolução CONSEPE n.º 41, de 28 de junho de 2004.

deste assunto e dos inúmeros fatores que podem originar tais comportamentos. (OLIVEIRA, 2002, p. 27).

Sella (2002, p. 05), além de concordar com o fato de que a indisciplina é um fenômeno que incomoda o corpo docente, acredita que essa temática não recebe a devida atenção por parte dos educadores:

Nessa complexa teia de relações, as manifestações de indisciplina dos jovens, materializam as contradições vivenciadas no cotidiano escolar, na medida em que nas relações se mostrou ausente uma articulação entre direção, professores e Proposta Pedagógica [...]. Percebeu-se que as manifestações dos alunos em sala de aula, mesmo sendo um fenômeno que muito incomoda os professores, este assunto não recebe atenção por parte dos profissionais investigados no sentido de compreendê-lo. Os sujeitos estudados, atribuem as causas das manifestações de Indisciplina, a motivos extra muros, o que os leva a não se sentirem co-responsáveis pelas manifestações de indisciplina de seus alunos em sala de aula.

Dentro do contexto educacional, a indisciplina também pode ser considerada uma forma de resistência à dominação, que visa subjugar o aluno ao desejo narcisista do professor pelo poder, uma vez que este, no exercício de sua profissão, também representa uma figura de autoridade. Speller (2004, p. 36), referenciando a teoria freudiana, explica o conceito de transferência, afirmando: “[...] os professores, para a criança são os sucessores dos pais. As crianças transferem dos pais aos mestres (e a outras pessoas mais).” Segundo a autora, o pai inicialmente é assim reconhecido: “[...] representante da lei que regula o desejo.” (p. 27). Então, no cenário escolar, através da transferência, esse papel é transferido ao professor.

Pappa (2004), avaliando a relação hierarquizada que se estabelece entre professor e aluno, conclui que o docente é visto como o legítimo representante da instituição escolar e que a sua figura é a personificação do poder. A partir desse entendimento, todo e qualquer comportamento que se apresente fora dos padrões estabelecidos pelo professor é denominado indisciplina.

A indisciplina também pode significar a violação de regras estabelecidas entre as pessoas que visam garantir a ordem na vida comunal. Assim, o comportamento indisciplinado lança o indivíduo para fora do campo das regras socialmente partilhadas e, na sala de aula, compromete a qualidade e a efetivação da prática pedagógica.

Essa temática emerge de modo recorrente nas reclamações de professores da Educação Básica, não se restringindo: “[...] a uma determinada região, série, grau ou

unidade escolar. Este problema apresenta-se em toda rede educacional e não é específica de uma determinada classe social, também não é um caso restrito ao nosso país: é um problema universal.” (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Essas considerações conduziram-nos para uma investigação do problema sob a ótica de professores do Ensino Fundamental, particularmente daqueles que trabalham com a 2ª e a 3ª etapas do II Ciclo de uma escola pública de Cuiabá.

### **2.3. SOBRE O INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS**

Como já dissemos, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Violência Nas Escolas: Escutando Todos Os Atores Envolvidos – Alunos, Professores, Funcionários e Família*, recorreremos à abordagem qualitativa e à técnica do grupo focal, realizando outras atividades para a obtenção dos dados, como colagem, redação de textos, teatro, filmes e entrevistas semiestruturadas. Isso garantiu que déssemos aos atores envolvidos, os verdadeiros protagonistas da investigação (alunos, professores, funcionários e famílias), o direito de voz. Com a finalidade de complementar a coleta de dados e de estabelecer uma comparação do discurso da imprensa com o dos atores envolvidos na investigação, pesquisamos em dois jornais, um local e outro de circulação nacional, matérias sobre a violência nas escolas.

O projeto culminou com a elaboração e defesa de quatro dissertações de mestrado, versando três delas sobre a violência na escola e contemplando cada segmento dos atores envolvidos e uma sobre a questão da indisciplina nesse mesmo ambiente.

Considerando, então, que a pesquisa dos integrantes do GPESP recaía sobre a temática da violência na escola, optamos pela investigação da indisciplina escolar, visando dar voz aos professores da 2ª e 3ª etapas do II Ciclo do Ensino Fundamental e, assim, apreender a percepção deles acerca da temática proposta. Preferimos adotar igualmente a abordagem qualitativa e a técnica do grupo focal, pois entendemos que essa metodologia foi eficaz na obtenção de dados relevantes sobre a violência.

Neste trabalho investigativo, a opção pela pesquisa qualitativa, referendada em diversas pesquisas desenvolvidas na área da Educação, vem ao encontro de nossa formação acadêmica, na área de humanas. Ademais, observamos a flexibilidade dessa metodologia quanto ao uso do tempo e espaço, adequável aos imprevistos, à disponibilidade dos sujeitos

e do pesquisador etc. Todavia, certo distanciamento deste agente em relação ao objeto de estudo pode proporcionar que sejam lançados outros olhares, que sejam levantados outros dados, que sejam percorridos outros caminhos. E, a propósito da participação do pesquisador, Triviños (1987, p.121) adverte:

[...] sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

Todavia, quanto às características da abordagem qualitativa, concordamos com Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987): uma pesquisa dessa natureza tem o ambiente natural como fonte de dados, prioriza o caráter descritivo e considera o pesquisador seu o “instrumento-chave”, concentrando-se a preocupação essencial deste no processo de coleta e de significação dos dados.

A partir desse entendimento, Triviños aponta que, nessa perspectiva de investigação, pode ocorrer uma “interação dinâmica” entre as etapas de coleta e análise dos dados, permitindo o redimensionamento constante do desenvolvimento da pesquisa. Logo, determinado aspecto da análise pode suscitar novos encontros com o(s) sujeito(s), a fim de explorar aprofundadamente o assunto em foco ou outros considerados importantes para o estudo.

Decididos, então, quanto à metodologia a ser adotada, ao cenário de realização dos trabalhos e aos sujeitos participantes, optamos, para a coleta dos dados, pela técnica de grupo focal, inspirada na entrevista não direcionada e em técnicas grupais utilizadas na psiquiatria, tendo alcançado grande repercussão na área de *marketing*. “É uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas.” (GOMES, 2003, p. 03).

Essa técnica busca superar o alcance dos tradicionais questionários com questões fechadas, todavia seu uso pode estar associado a outras técnicas de coleta de dados. O pesquisador, também denominado moderador, conduz o grupo numa discussão que tem por objetivo revelar sentimentos, opiniões, experiências, preferências, valores, dificuldades e percepções acerca de um tema proposto. Nesse momento, seu papel é promover a participação de todos e evitar seu distanciamento dos objetivos propostos, bem como a



manipulação por parte de um integrante sobre os demais. Sendo assim, o moderador, ao conduzir as atividades do grupo, não deve:

[...] se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor idéias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. (GATTI, 2005, p. 9).

Ao contrário, ele deve facilitar as discussões estabelecidas entre os participantes e desencadear uma interação adequada entre eles. Suas intervenções, poucas e necessárias, devem se dar por meio de perguntas diretas que auxiliem o esclarecimento do assunto abordado. Deve, ainda, proporcionar uma atmosfera agradável, controlar o tempo dos debates e ser cauteloso quanto à interpretação das expressões não verbais (sinais, gestos), pois estas podem complementar as falas dos sujeitos, afirmando-os ou contradizendo-os. O moderador também precisa estar atento para que suas manifestações verbais ou não verbais não sejam tomadas pelo grupo, ou por parte dele, como atitudes de aceitação, surpresa, recusa ou repúdio ao conteúdo apresentado.

A técnica do grupo focal apresenta vantagens em relação a outras técnicas: requer baixo custo de material físico e humano, permite que questões não previstas possam ser exploradas, evoca respostas espontâneas, chega aos resultados com rapidez e garante a participação ativa dos sujeitos.

Na condução das atividades do grupo é necessário que os participantes tenham bem definida a temática a ser discutida, para que não haja o deslocamento dos objetivos inicialmente propostos. Todavia, pode ser que surjam polêmicas e controvérsias nas discussões, bem como direcionamento por parte do moderador ou o desvio e a dominância da situação por um dos debatedores. As informações devem ser interpretadas de acordo com o contexto do grupo, podendo ser complementadas com dados coletados através de outros instrumentos.

O emprego do grupo focal exige que o moderador tenha experiência com os participantes, ou, pelo menos, boa capacidade para ouvir; que ele apresente flexibilidade para contornar situações embaraçosas e controlar discussões muito acaloradas; e, ainda, que consiga estabelecer uma interação entre si e o grupo, de modo a permitir o perfeito andamento da investigação.

Em seu artigo intitulado “Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas”, Gomes (2003, p. 05) tece algumas considerações sobre a constituição desse grupo, que deve obedecer a uma equivalência entre homogeneidade e heterogeneidade, ou, como ele mesmo escreve: “[...] um balanço entre uniformidade e diversidade - do grupo, o que permite que os participantes sintam-se confortáveis e livres para participar da discussão [...]”

Dando início aos trabalhos, procuramos a direção da escola para explicitar nossa proposta de pesquisa e definir os horários de encontro com os sujeitos. Fomos aceitos com entusiasmo e acatamos a sugestão de que as atividades fossem realizadas após o término das aulas do período vespertino. Então, a direção, juntamente com os funcionários e professores, colocou-se à disposição para o desenvolvimento da investigação.

Gomes ressalta que os critérios para a seleção dos participantes do grupo focal devem ser estabelecidos previamente pelo moderador, levando em conta o objeto de investigação. Recomenda que a composição do grupo restrinja-se a elementos que não pertençam ao círculo de relacionamentos do facilitador, medida cautelosa que evita uma possível intimidação que esse conhecimento prévio poderia causar nos participantes, prejudicando a manifestação de suas opiniões e percepções. Porém, caso isso aconteça, caberá ao moderador contornar a situação da maneira menos constrangedora para ambos.

A seleção dos componentes do grupo deve primar pela existência de características que lhes sejam comuns, e, ao mesmo tempo, deve permitir a manifestação de opiniões e percepções diferentes. Neste estudo a característica que une os participantes é o fato de serem todos professores do II Ciclo e possuírem a mesma formação acadêmica, Pedagogia. O aspecto que os diferencia, além da faixa etária e do gênero, é o tempo de experiência profissional, que varia de oito a trinta anos, como exhibe o Quadro 24:

<b>Professor (a)</b>	<b>Efetivo (a)</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Formação ensino superior</b>
P.1	Sim	28 anos	19 anos	Graduado
P.2	Sim	23 anos	19 anos	Especialista
P.3	Não (interino)	08 anos	05 anos	Graduado
P.4	Não (interino)	08 anos	02 anos	Especialista
P.5	Sim	21 anos	01 ano	Especialista
P.6	Sim	25 anos	19 anos	Especialista
P.7	Sim	24 anos	17 anos	Especialista
P.8	Sim	24 anos	19 anos	Especialista
P.9	Sim	30 anos	19 anos	Especialista

Quadro 24 - Perfil dos professores/sujeitos da pesquisa

Escolhidos os sujeitos, constituímos o grupo focal. Inicialmente os trabalhos começaram com nove professores, que contam em média com 21 anos de atuação no magistério e com 13 anos em média de trabalho na escola palco da pesquisa. Dos participantes, 78% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*; 22%, apenas a graduação; e nenhum deles curso de pós-graduação *stricto sensu*. Em relação à idade, todos se encontram na faixa etária compreendida entre 30 a 60 anos. Após o primeiro encontro, um professor desistiu sem apresentar uma justificativa e, na segunda reunião, outro também deixou os trabalhos, alegando ter outro compromisso naquele horário.

Até o final da etapa de coleta de dados o grupo contou sete participantes, tendo ocorrido algumas ausências e/ou atrasos, em sua maioria justificados. É interessante lembrar que os professores participavam dos encontros uma vez na semana, após o término das aulas do período vespertino, e muitas vezes os atrasos deviam-se a essas atividades ou à presença de mães de alunos na escola.

Foram realizados seis encontros com os sujeitos, no período de 17 de março a 26 de maio de 2007. Houve um recesso de quatro semanas, entre os meses de março e abril do corrente ano (greve dos professores da rede estadual), e mais um feriado nacional (Tiradentes). A duração de cada encontro era de 60 minutos, com periodicidade de uma vez por semana (sempre às segundas-feiras), a partir das 17h, conforme sugeriu a direção da escola e cujo horário coincidia com o da hora-atividade cumprido pelos participantes do grupo focal. Em todos os encontros as falas dos sujeitos foram gravadas, depois transcritas e disponibilizadas em categorizadas descritivas. Para garantir o sigilo na identidade dos depoentes, optamos por codificá-los com a letra “P”, seguida de uma numeração seqüencial, de 1 a 7, considerando o total de participantes. Por exemplo: P1, P2... P7.

No primeiro encontro, o moderador apresentou-se aos professores e explicou-lhes a proposta da pesquisa, esclarecendo que o uso do gravador conferiria maior fidedignidade às informações e impedindo que se perdesse alguma informação. Também ressaltamos que eles teriam a identidade preservada, pois seriam codificados tal como indicamos há pouco, garantindo, com isso, inclusive o sigilo das revelações, caso fosse preciso. Essa atitude teve a finalidade de proporcionar tranquilidade e segurança aos participantes e estabelecer um elo de confiança com eles. Explicamos que em cada encontro haveria um tema proposto para discussão, o qual estaria sempre ligado ao objeto de pesquisa e seria retomado no encontro seguinte se gerasse alguma dúvida inconclusa ou não tivesse sido esgotado no encontro anterior.

Em geral, não houve necessidade de o moderador estimular a participação dos sujeitos. Ao contrário, em algumas ocasiões ele precisou intervir para que todos tivessem vez e voz nas discussões. Verificamos no quarto encontro que um professor sobressaiu nas discussões e registramos o comentário de um colega após ter solicitado que o gravador fosse desligado.

Em certos momentos alguns participantes esboçavam espanto com uma ou outra ideia expressa por um colega, e, quando isso acontecia, aproveitávamos para esclarecer a importância de se respeitar a opinião de cada um, sem que houvesse a preocupação com o certo e o errado. Procuramos valorizar as experiências individuais, mas sem nos esquecer de focalizar o objeto da pesquisa.

Durante a coleta de dados os professores pouco faltaram aos encontros e, quando isso acontecia, justificavam ao grupo. No último encontro todos eles estavam presentes e pontuaram que aquele espaço fora bastante proveitoso, que as discussões possibilitaram reflexões substanciais sobre a prática pedagógica e a (in) disciplina.

Assim, apresentamos no tópico 3 a análise dos dados obtidos nos encontros com o grupo de professores, para que, sob o olhar destes, possamos compreender como esses profissionais lidam com os conflitos que emergem no cotidiano escolar, no que diz respeito às ações dos estudantes considerados indisciplinados.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

**Como Uma Onda**

**Interpretação: Lulu Santos**

**Composição: Lulu Santos / Nelson Motta**

<i>Nada do que foi será</i>	<i>Pra si mesmo agora</i>	<i>Tudo que se vê não é</i>
<i>De novo do jeito que já</i>	<i>Há tanta vida lá fora</i>	<i>Igual ao que a gente</i>
<i>foi um dia</i>	<i>Aqui dentro sempre</i>	<i>Viu há um segundo</i>
<i>Tudo passa</i>		<i>Tudo muda o tempo todo</i>
<i>Tudo sempre passará</i>	<i>Como uma onda no mar</i>	<i>No mundo</i>
	<i>Como uma onda no mar</i>	
<i>A vida vem em ondas</i>	<i>Como uma onda no mar</i>	<i>Não adianta fugir</i>
<i>Como um mar</i>		<i>Nem mentir pra si</i>
<i>Num indo e vindo infinito</i>	<i>Nada do que foi será</i>	<i>mesmo agora</i>
	<i>De novo do jeito</i>	<i>Há tanta vida lá fora</i>
<i>Tudo que se vê não é</i>	<i>Que já foi um dia</i>	<i>Aqui dentro sempre</i>
<i>Igual ao que a gente</i>	<i>Tudo passa</i>	<i>Como uma onda no mar</i>
<i>Viu há um segundo</i>	<i>Tudo sempre passará</i>	<i>Como uma onda no mar</i>
<i>Tudo muda o tempo todo</i>	<i>A vida vem em ondas</i>	<i>Como uma onda no mar</i>
<i>No mundo</i>	<i>Como um mar</i>	<i>Como uma onda no mar</i>
<i>Não adianta fugir</i>	<i>Num indo e vindo infinito</i>	<i>Como uma onda no mar</i>
<i>Nem mentir</i>		

### 3.1. A (IN) DISCIPLINA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A problemática da indisciplina na escola desperta-nos interesse na medida em que desvelamos as redes de relações que a compõem. Não podemos afirmar que ações ou comportamentos dessa natureza estão ligados à pobreza ou que esse é um problema somente das escolas de periferia ou, até mesmo, que é um fator determinado pela desestruturação familiar. Se olharmos a questão por esse viés, estaremos incorrendo numa análise simplista, sem fundamentação consistente e, ainda pior, estaremos reproduzindo e legitimando o discurso vigente na sociedade, que associa a indisciplina à falta de condições socioeconômicas.

A música de Lulu Santos, *Como Uma Onda* (1993), escolhida para enriquecer as discussões neste tópico, parece propor uma reflexão sobre a vida:

*[...] Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará*

*A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente*

*Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo*

*Não adianta fugir  
Nem mentir  
Pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre*

*Como uma onda no mar [...]*

O texto conduz-nos a algumas considerações sobre os dados que emergiram nesta pesquisa e os problemas do cotidiano escolar relacionados à indisciplina. Hoje entendemos que o dinamismo da sociedade exige do pesquisador uma visão múltipla para analisar os dados de sua pesquisa, a fim de que melhor compreenda o objeto de estudo.

E é nesse movimento de ir e vir que essa dinâmica pode ser comparada a uma onda no mar, algo que se eterniza num instante e que no instante seguinte se dissipa na imensidão da existência humana, para ressurgir noutro instante, noutra onda. Os acontecimentos parecem mostrar-se a cada minuto/segundo de maneira diferente: “*Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente / Viu há um segundo / Tudo passa / Tudo sempre*

*passará / A vida vem em ondas / Como um mar / Num indo e vindo infinito [...]*” Ou seja, a vida transforma-se a cada espaço de tempo.

Bauman (1999) traz à luz reflexões importantes sobre o fenômeno da globalização e as interferências disso na vida das pessoas. O autor denuncia que alguns aspectos do mundo globalizado, como o tempo, o espaço e as fronteiras, não estão sendo considerados e analisados com seriedade. Isso talvez ocorra pelo fato de a globalização para alguns parecer um objetivo ambicionado e desejado, sendo para outros a responsável pelos males que afetam a sociedade no mundo moderno.

Com o auxílio das tecnologias de comunicação, as informações tendem a circular quase que simultaneamente e altera a noção de espaço e tempo, a noção de local e global. A distância parece ser um fator suprimido na atualidade, pois pessoas conectam-se a outras em qualquer lugar do mundo e em tempo real. O estudioso comenta que os meios técnicos criados para atender a mobilidade da comunicação, independentemente de seus portadores físicos, permitem o transporte da informação numa velocidade maior que a velocidade dos corpos ou das mudanças da situação que se informa.

Percebemos que a informação passou a ser disponibilizada em tempo real para todo o planeta, mudando, com isso, a concepção de viagem. Agora não mais precisamos transpor distâncias geográficas para ver ou falar com pessoas em todo o mundo, bastando conectar-nos a uma das tecnologias disponíveis. Essas mudanças também repercutiram na vida dos estudantes e professores, pois livros didáticos de outrora, se comparados às páginas da *internet*, dos *sites* e dos *e-books* parecem obsoletos, fato que talvez interfira negativamente na dinâmica e no interesse dos alunos em sala de aula.

Acreditamos que essa constatação possa ter ligação com a ocorrência de atos ou comportamentos indisciplinados na escola, e o professor deve mediar, redirecionar, flexibilizar, dinamizar e fazer uso dos recursos tecnológicos em suas aulas, utilizando, dessa maneira, ferramentas que antes não eram incluídas nesse contexto, como é o caso dos computadores. Não estamos afirmando que a presença e/ou ausência desses instrumentos venha(m) causar tal problema, mas que talvez possa haver uma relação entre o imediatismo das informações e a falta de interesse do alunado com a temática da pesquisa.

Em face disso, Aquino (1996, p. 53) adverte: “[...] é preciso reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação.” O autor defende que se deve mudar a maneira como se conduz o trabalho pedagógico, pois o aluno precisa perceber-se como parte do processo educacional. Ainda, ele sugere que o trabalho a ser desenvolvido

pelo estudante deve se assemelhar ao do professor, na medida em que ambos, conjuntamente, precisam criar condições propícias para a construção do conhecimento e repensar os conteúdos, as metodologias, enfim, a relação pedagógica.

Entretanto, o acúmulo de atividades acadêmicas ou administrativas no cotidiano do professor pode ser outro fator que contribui para a aparição da indisciplina na sala de aula. O educador, muitas vezes sobrecarregado com os diversos afazeres, encontra-se desbussolado<sup>5</sup> (BAUMAN, 1999) e pode, com suas atitudes, suscitar conflitos de relacionamento e provocar atos indisciplinados, conforme revelam as falas dos sujeitos.

Para explicitar melhor os problemas surgidos durante os encontros do grupo focal, foram levantadas categorias de análise, apontadas no Quadro 25, no qual também são apresentadas as temáticas e frases que evidenciam os conflitos aflorados em cada situação:

<b>Grupo focal</b>		
<b>Encontros todas as segundas-feiras das 17h às 18h</b>		
<b>Data</b>	<b>Tema do encontro</b>	<b>Frases relevantes</b>
17-03-2008	Apresentação do objetivo, da metodologia de pesquisa e dos participantes do grupo focal e estabelecimento das regras de funcionamento deste	<i>“[...] porque você sabe, a gente sai direto da sala de aula com a cabeça a mil, a gente não consegue pensar em nada.” (P4).</i>
24-03-2008	Indisciplina/Disciplina	<i>“[...] os alunos problemáticos, são os alunos indisciplinados [...]” (P5).</i>
07-04-2008	Indisciplina/Disciplina	<i>“A questão dos valores aí... a gente só consegue transmitir algum valor quando a gente tem.” (P1).</i>
14-04-2008	Regras e punições	<i>“[...] ficar gritando o tempo todo, acho assim, eles não tem esse momento em casa de conversa e não sabe ouvir [...]” (P3).</i>
28-04-2008	Família	<i>“[...] eles vão pro barzinho tomar cerveja. Não sobra tempo pro filho.” (P4).</i>
26-05-2008	Autoridade e Autonomia	<i>“O bandido mata a pessoa rapidamente, o pedagogo mata aos poucos.” (P4).</i>

Quadro 25 - Detalhamento dos encontros do grupo focal

Nota: Construção do autor.

<sup>5</sup>Bauman (2006) usa o termo “desbussolado”, referindo-se ao homem que na atualidade se encontra desorientado, inserido em um contexto social no qual predomina a cultura da indisciplina, da violência e do consumismo desenfreado.



O quadro destaca as temáticas que nortearam os trabalhos e fornece-nos uma visão geral do andamento da pesquisa, além de explicitar os relatos e acontecimentos ocorridos nos encontros do grupo focal e as informações que nos pareceram relevantes para a análise dos dados.

### **1º encontro (17-03-2008)**

**Temática:** Apresentação do objetivo, da metodologia de pesquisa e dos participantes do grupo focal e estabelecimento das regras para o funcionamento do grupo

Neste encontro foram inúmeras as perguntas feitas pelos sujeitos, e a euforia tomou conta de todos, pois ainda não estavam inteirados dos motivos que nos levaram a escolher a temática indisciplina na escola.

Como os encontros ocorriam logo após o término das aulas do período vespertino (17h), os professores mostraram-se preocupados por estarem muito cansados para contribuir como deveriam com a pesquisa. Mas, depois constatamos que essa preocupação não dizia respeito exclusivamente ao cansaço físico e sim ao receio de falarem aquilo que aflorasse no momento das discussões, como afirmou um participante: “[...] *porque você sabe, a gente sai direto da sala de aula com a cabeça a mil, a gente não consegue pensar em nada.*” (P4).

Essa opinião sugeriu-nos que esse “pensar em nada” talvez fosse um alerta, já que em certos momentos poderiam ser reveladas informações comprometedoras, de cunho tanto particular quanto coletivo. Na verdade, tais notícias poderiam aflorar sem passar pelo crivo da censura interna. A esse propósito, Freud (1969) afirma que os atos casuais diferem-se das ações consideradas equivocadas por desprezarem a intenção consciente e não precisam de um motivo para que aconteçam ou se justifiquem. Aparecem inesperadamente e não são passíveis de condenação, por se entender que não há algum objetivo ou intenção.

Sennett (2001, p. 14) traz exemplos de como a palavra pode se configurar num vínculo que possui dois sentidos: um de ligação e outro de servidão. A palavra como ligação: a criança possui um elo com seus pais e evolui por sentir-se confiante, amparada e por acreditar na autoridade deles. Nesse caso, ela acredita quase que de maneira inquestionável naquilo que lhe é dito por eles. A palavra como servidão: “[...] a vida adulta muitas vezes se teme que a busca dos benefícios emocionais da autoridade transforme as

peças em dóceis escravos.” (SENNETT, 2001). Ao assumirmos uma postura de servidão, poderemos incorrer na anulação do sujeito, que permanecerá servil e dócil, e, conseqüentemente, na anulação da autonomia.

Um momento conflitante emergiu durante o estabelecimento das regras necessárias para o bom andamento do trabalho. Os participantes falavam todos ao mesmo tempo, debatiam as ideias sem chegar a um consenso sobre tais regras, sobre como seriam implantadas para subsidiar as discussões nos próximos encontros. Ao final da discussão eles sugeriram que levássemos um roteiro de trabalho e deixássemos de lado a ideia de construí-lo em conjunto, pois dessa forma pouparíamos tempo. Pareceu-nos que, com a vinda do mestrando à escola, eles esperavam fórmulas eficazes para lidar com a indisciplina na sala de aula.

Outro momento polêmico ocorreu quando se levantou a questão referente ao uso dos celulares nos momentos dos encontros, o que poderia dispersar a atenção de todos. Foram muitas as reclamações, e os sujeitos não cogitavam a hipótese de desligar os aparelhos por apenas uma hora, tempo de duração de cada reunião. Então, determinou-se por consenso que os celulares ficariam no perfil silencioso e somente as ligações que fossem de extrema necessidade seriam atendidas, fora da sala. Assim, não houve registro de nenhum incidente com o uso desses aparelhos durante os outros encontros.

## **2º encontro (24-03-2008)**

### **Temática:** Indisciplina/Disciplina

Retomamos aqui a discussão sobre as regras que conduziriam o andamento dos trabalhos, instalando-se mais um momento de conflito. Este 2º encontro não poderia acontecer como o primeiro, em que todos participantes falavam ao mesmo tempo, não sendo possível escutar nem entender uns aos outros, levando-os a alterar a voz e os ânimos.

O debate instaurou-se devido ao fato de que no primeiro encontro permitimos que os participantes ficassem livres para que tivéssemos uma prévia de como funcionaria o grupo focal. Percebendo que não daria certo trabalhar dessa maneira, sentimos necessidade de determinar que, quando um colega fosse externar sua opinião, houvesse silêncio por parte dos demais participantes. Uma pergunta surgiu nesse momento: “o que difere o

comportamento dos professores do comportamento dos estudantes na sala de aula quando se trata do estabelecimento de regras?”

Em seguida demos início às discussões sobre a indisciplina de modo geral. Os professores chegaram a diversos entraves, e houve momentos em que não sabiam se estavam falando de disciplina, indisciplina ou violência na escola. Solicitamos que trouxessem esses conceitos à tona, para que num momento posterior fossem elucidados. Inicialmente, ressaltaram que os alunos problemáticos são considerados os mais indisciplinados e que só obedecem quando são instauradas na sala de aula regras e punições rígidas, como ficar sem merenda escolar, sem recreio, sem beber água durante um período etc.

La Taille (1996) nos adverte para a complexidade e ambiguidade do tema indisciplina, que pode ser entendido por duas vertentes: pela revolta contra as normas pré-estabelecidas arbitrariamente e pelo desconhecimento delas. No primeiro caso a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Com relação ao primeiro viés, Godinho (1995, p. 227) explica que desde os primórdios de criação das escolas, como ainda hoje ocorre, prevalece no cotidiano escolar: “[...] a dominação do aluno, [...] a exigência de sua obediência, a existência de normas e regras muitas vezes descabidas, ridículas mesmo que, se questionadas, não se sustentam, não conseguem uma justificativa razoável.” É a prevalência da hierarquia daqueles que estão no comando por indicação ou por direito.

Os professores pesquisados idealizam um modelo de aluno que responda a suas expectativas, sejam ágeis ao copiar as atividades, fiquem em silêncio durante a maior parte do tempo que passam em sala de aula e que utilizem o tempo ocioso com coisas úteis, em vez de ficar inventando brincadeiras, fazendo chacotas, dando risadas, arrastando cadeiras e jogando bolas de papel nos colegas. Esse é o modelo presente no ideário dos professores e na educação vigente. Rebelo (2007, p. 43) sublinha esse aspecto ao ressaltar que a disciplina também envolve o controle do tempo do indivíduo para que este atinja com rapidez e eficiência o máximo da produção escolar.

Nesse sentido, Aquino (1996) esclarece que, para controlar, ordenar os gestos e a fala, são necessárias as correções disciplinares; o silêncio absoluto na sala de aula e moderado fora delas. Também se espera que os movimentos sejam comedidos e limitados. É a visão foucaultiana da (in) disciplina.

Considerando o exposto, acreditamos que a indisciplina constitui um dos problemas que aflige a comunidade escolar em geral, como também a todos os participantes do grupo focal. Isso pode ser comprovado pelos relatos que trazem inúmeros acontecimentos relacionados a atos indisciplinados. Até mesmo o aluno fazer barulho ao arrastar a cadeira de um lugar para outro foi considerado uma ação indisciplinada por um dos participantes da pesquisa.

Conforme Abramovay (2002, p. 201), os conflitos na sala de aula são gerados e enfrentados cotidianamente e podem ser administrados de forma a produzir resultados construtivos, a se tornar oportunidades para se construir algo, superando uma possível conotação negativa. Então, podem ser convertidos na convivência harmônica das diferenças, respeitando-se o direito de manifestação da diversidade humana.

Percebemos que, se consideramos apenas o caráter negativo e destrutivo dos conflitos, podemos perder oportunidades de fornecer ferramentas para o entendimento de que as pessoas são diferentes, vivem em contextos diferenciados e possuem visão de mundo diversificada das demais. É a chance de compreendermos que somos iguais nas diferenças.

Parrat-Dayán (2008, p. 131) aponta que os conflitos são inevitáveis em toda relação intersubjetiva, mas podem ser resolvidos pela negociação, pelo abandono ou pela aceitação de pontos de vista. É a presença do conflito que permite aos alunos conhecerem suas dúvidas, questionar, problematizar a realidade e apontar alternativas e critérios que indiquem as prováveis soluções para os impasses.

Em todos os outros encontros a temática foco deste trabalho esteve associada a cada tema escolhido para os encontros, fundando uma rede de relações entre a indisciplina e outros problemas do cotidiano escolar.

### **3º encontro (07-04-2008)**

#### **Temática: Indisciplina/Disciplina**

Neste encontro tratamos mais especificamente da indisciplina na sala de aula e dos procedimentos dos sujeitos da pesquisa diante de atos indisciplinados. As respostas indicadas individualmente pelos depoentes geravam muitos conflitos. Por exemplo, quando um participante relatou que, dentre as soluções por ele encontradas estavam gritos, castigos e expulsões, a maioria dos professores concordou, dizendo que, de fato, há momentos em

que eles perdem a calma e chegam a gritar com os alunos e que, quando isso ocorre, são ameaçados pelos estudantes de sofrerem denúncias nos órgãos competentes.

Se o assunto é a relação entre a indisciplina e a violência, os professores pesquisados algumas vezes não conseguem fazer distinção entre um e outro problema. A indisciplina pode desencadear a violência, mas o contrário dificilmente acontece, ou seja, a violência pode ser encarada como a imposição arbitrária da vontade e/ou força sobre outrem. Justo (2005, p. 44) esclarece que a violência pode fazer uso de um instrumento de poder, representado pela força física, pela coerção psicológica ou pela submissão, em qualquer situação que coloque os sujeitos numa condição de desigualdade, impotência e inferioridade.

Nesse sentido, a escola não pode ficar imune às ações indisciplinadas e violentas que ocorrem em seu interior, devendo observar o contexto desses acontecimentos e, assim, tentar buscar encaminhamentos para alguns dos problemas que lhe são comuns. Guimarães (1996b apud AQUINO, 1998, p. 10) informa que a escola, dependendo do modo como se organiza, também pode gerar atos de indisciplina ou de violência e não ser vista apenas como uma instituição reprodutora das experiências de conflitos e de opressão do “plano macroestrutural”.

Dessa maneira, a organização interna, o tipo de autoridade exercida e a postura da direção/gestores em face dos problemas no cotidiano escolar podem contribuir para a instauração de uma atmosfera de indisciplina e violência nesse meio e para o surgimento de comportamentos de resistência à ordem estabelecida.

Os valores éticos e morais, antes consolidados na e pela família, também foi um enfoque deste encontro, as reclamações pairando sobre a perda significativa de valores sofrida pela família contemporânea. O respeito ao outro, na visão dos participantes da pesquisa o principal ingrediente da convivência harmoniosa, não parece mais permear as relações entre professor e aluno.

Sennett (2004), amparado por estudos sociológicos, esclarece que o respeito, em algumas ocasiões, aparece associado a *status* e prestígio, à profissão, aos bens materiais, à condição socioeconômica do indivíduo. O autor elucida que tratar com respeito é perceber as necessidades do outro e que, através desse reconhecimento, abre-se a possibilidade de relacionamento entre as pessoas, o engajamento em instituições, o envolvimento emocional etc.

Ainda segundo o estudioso, a desigualdade entre as classes sociais também pode ser um fator inquietante que gera no sujeito um desejo de se relacionar com o outro, mas que pode ocorrer de maneira tácita, silenciosa, reservada. Conduzindo a questão do respeito entre pessoas de classes sociais diferentes para o ambiente escolar, Baumam (1999) indaga se a globalização acentuou essas desigualdades e fez surgir outras expressões da questão social<sup>6</sup>, como o desemprego estrutural, as questões étnicas, de gênero, entre outras da atualidade. Parece-nos que é no ambiente escolar que essas questões emergem e podem se transformar em ações de indisciplina ou de violência. Então, perguntamos: é da responsabilidade da família ou do professor trabalhar a questão do respeito ao outro que é diferente de nós?

Também evidenciamos neste encontro a dificuldade de se definir o termo indisciplina. A partir das discussões, os professores concordaram que a indisciplina estaria relacionada à quebra de regras estabelecidas durante o ano letivo. Isso definiu a temática que seria debatida no próximo encontro.

#### **4º encontro (14-04-2008)**

##### **Temática: Regras e Punições**

Se falar de indisciplina é uma tarefa difícil por envolver outros determinantes que o próprio tema suscita, tais como a violência, a disciplina, a falta de respeito etc., falar de regras e punições também não é uma tarefa fácil. O estabelecimento de regras para o bom andamento das aulas durante o ano letivo é uma prática, segundo os professores pesquisados, necessária em todas as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas a dificuldade, e que é a maior, está em fazer as crianças cumpri-las e nas punições. Estas, quando estabelecidas, demandam tempo para que sejam efetivadas, o que os professores diziam não ter disponível, pois a correria do cotidiano; a burocracia para providenciar os

---

<sup>6</sup> Segundo Netto (2001), a expressão **questão social** foi utilizada para evidenciar um fenômeno novo, advindo da Primeira Revolução Industrial, ou seja, o **pauperismo**, que no contexto do surgimento do capitalismo urbano-industrial atingiu a população trabalhadora. Atualmente a questão social não desapareceu nem foi equacionada; tornou-se mais grave na medida em que o Estado garantiu liberdade ao capital especulativo, transferindo lucros para sua economia. A mundialização ou a chamada globalização atrela a si de forma isolada a reforma do Estado, a reestruturação produtiva, a questão social e o neoliberalismo. Nesse sentido, Netto argumenta que não há questões sociais, mas somente uma questão social e diversas expressões que a compõem, como a questão de gênero, de etnia, de pobreza etc. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14795/1/globalizacao-neoliberal-a-reconfiguracao-da-questao-social-atraves-das-metamorfoses-no-mundo-do-trabalho/pagina1.html>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

documentos a serem enviados para a Direção/Secretaria Estadual de Educação, contando a trajetória de cada aluno (exigência da escola ciclada); e a vida particular dos docentes, tudo isso preenche boa parte do seu dia a dia. Desse modo, mesmo que regras sejam quebradas, há momentos em que os professores não executam punições simplesmente por falta de tempo.

As reclamações sobre a conduta dos alunos em sala de aula parecem ser motivo para desencadear alterações de comportamento nos professores, que se mostraram nervosos ao descrever que alguns ficam gritando durante as aulas, não respeitam a vez dos colegas falarem e atrapalham as explicações dos conteúdos. Nesse caso, a concepção de indisciplina parece estar associada à desobediência e ao desrespeito de regras.

Nesse sentido, notamos que os professores entendem que a responsabilidade pela não obediência às regras recai somente sobre os estudantes, e talvez não saibam que existem outras formas de estes expressarem as reações contrárias às ordens dadas e que não sejam entendidas como comportamentos indisciplinados, mas, sim, como um mecanismo do processo de construção da autonomia. É possível ademais que desconheçam que a linha divisória que separa o cumprimento/descumprimento das regras seja quase imperceptível.

Neste encontro registramos em nossas observações, o comentário de um sujeito sobre o modo como estabelece e mantém as regras com os alunos.

### **5º encontro (28-04-2008)**

#### **Temática: Família**

Outra temática abordada e que para os depoentes está ligada diretamente com atos de indisciplina é a questão da chamada desestruturação familiar, que assola os lares nos dias atuais. Para eles a família é vista como culpada por muitos dos problemas ocorridos no âmbito da sala de aula, a exemplo da falta de respeito ao professor e aos colegas e a própria indisciplina, dentre outros problemas.

Com as mudanças estruturais da sociedade, a família teve que se adaptar às novas situações disso decorrentes, como o desemprego, a fome, a desigualdade social, a desigualdade de gênero e principalmente a inserção da mulher no mercado de trabalho. A industrialização crescente no país exigiu a abertura de outras áreas de trabalho nas fábricas, destinadas tanto para mulheres solteiras como para as casadas, com ou sem filhos. Diante

disso, depararam-se com o problema do cuidado da prole (tarefa que até então era atribuída exclusivamente a elas) e buscaram soluções individuais, tendo muitas vezes que pagar suas vizinhas para assumirem tal atribuição (OLIVEIRA, 2007).

Ruiz (2007) lembra que, com o aperfeiçoamento das máquinas industriais, a necessidade de força bruta para dinamizar seu funcionamento diminuiu, daí originando uma força masculina excedente. Consequentemente, houve a absorção maciça de mulheres e crianças no mundo trabalhista, mas sua remuneração era bem menor que a da mão de obra masculina. Assim, o esforço físico, um dos quesitos principais para a garantia de emprego, perdeu seu *status*. A busca pelo lucro excessivo e o acúmulo de riquezas possibilitaram a inserção profissional de mulheres, que, além de constituírem uma grande parcela da sociedade, percebiam salários baixos, implicando maiores ganhos para os capitalistas.

Para os professores do grupo focal, as mães de hoje não são iguais às de outrora, não possuem tempo para acompanhar o andamento dos filhos na escola. Enquanto isso: “[o pai prefere ir] pro barzinho tomar cerveja. Não sobra tempo pro filho.” (P4). Também reconhecem que muitos alunos são vítimas de violência dentro da própria família, que apresenta dificuldade em salvaguardar a integridade física, moral e psíquica de seus integrantes.

Alguns professores também atribuem o fracasso dos alunos à desestruturação familiar. Sobre esse assunto, Speller (2004) argumenta: “[...] costuma-se atribuir o fracasso escolar de alguns alunos à desestruturação familiar, sem se conhecer de fato o que ocorre na dinâmica de famílias constituídas diferentemente do tradicional conhecido.”

Os sujeitos da investigação concebem que família estruturada é aquela que apresenta um arranjo familiar pautado no modelo nuclear (pai, mãe e filhos), que possui condições financeiras para oferecer aos filhos uma educação de qualidade em uma escola particular, que tem tempo para buscar e acompanhar os filhos na escola. Essas colocações parecem não condizer com a realidade de inúmeras famílias brasileiras e até mesmo com a dos professores do grupo focal, pois a maioria deles é separada, outros criam netos, há os que têm filhos do segundo casamento, enfim, apresentam configurações familiares diferentes daquela que concebem como sendo nuclear.

Maciel (2002) considera a família uma instituição importante na vida dos sujeitos, pois parece ser no seio familiar que se iniciam e se desenvolvem os processos de



socialização. A família é considerada a primeira instituição capaz de propiciar a inserção do indivíduo na esfera social.

### **6º encontro (06-05-2008)**

#### **Temática:** Autoridade e Autonomia

Ao falar de autoridade e autonomia, os participantes do grupo focal disseram que uma questão está ligada a outra, que não adianta muito ter autoridade e não ter autonomia para resolver os problemas, pois muitas vezes a decisão acaba por ficar a cargo da direção da escola.

Autoridade e autonomia foram consideradas pelos professores como parte da ação pedagógica. Um participante do grupo focal disse o seguinte: “[...] *o bandido mata a pessoa rapidamente, o pedagogo mata devagar aos poucos.*” (P4). Explicou em seguida que o pedagogo “mata” o aluno aos poucos quando não exerce sua profissão com a devida responsabilidade, anulando-o como sujeito, sendo autoritário, usando de artifícios coercitivos, como gritar, bater com a régua na mesa etc.

Sennett (2001) ainda esclarece que há duas formas de se entender a autonomia: uma simples e outra complexa. A forma simples configura-se pela obtenção de qualificações, pela valorização da habilidade técnica, e a forma complexa pode ser reconhecida através dos sujeitos, pois está ligada à estrutura de caráter e não à qualificação. Ela se manifesta, por exemplo, quando alguém é capaz de coordenar o trabalho de vários outros, cada qual possuindo suas especificidades. Outro exemplo é o fato de uma pessoa autônoma apresentar um autocontrole natural e em momentos conflitantes dizer serenamente ao outro aquilo que é preciso fazer, sem ansiar pela aprovação de todos.

Quanto à autoridade dos professores em relação aos alunos, Sennett assim se posiciona: “[...] as crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem.” O autor procede a um retrospecto histórico, no qual estabelece analogias com obras literárias para destacar que antigamente havia o medo de que a autoridade se enfraquecesse ou fosse destruída e que nos dias de hoje existe o medo de sua existência, por considerá-la uma ameaça a nossa liberdade seja na família, nas instituições ou em outros setores da sociedade.

A autoridade é muitas vezes entendida como sinônimo de poder, possuindo ambos, porém, conceitos distintos: a primeira pode significar um desejo de ordem e estabilidade na sociedade. O poder, para Foucault (1987), não é algo estático, ele pode ser constituído a cada instante, e não está focado em um determinado lugar ou pessoa, sendo produzido na multiplicidade de relações de força estabelecidas pelos indivíduos. O estudioso considera que onde há poder sempre há resistências e confrontos, situação essa que pode ser revertida. Certamente o professor precisa aprender a trabalhar de maneira democrática com essas manifestações de não aceitação, entendendo-as como uma crítica à imposição de regras que muitas vezes não correspondem às necessidades educacionais do estudante.

Abordando o assunto, Aquino (1999, p. 10) esclarece: “[...] diz-se de alguém que tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece.” O ambiente de sala de aula explicita bem essa situação, o professor fala e o aluno deve obedecer, ou seja, legitimar sua autoridade. Os sujeitos da pesquisa revelaram imprimir autoridade em seu fazer pedagógico dentro da sala de aula quando delimitam seu espaço e muitas vezes não aceitam a interferência de outrem em suas decisões.

Vasconcellos (2005, p. 26) enfatiza que: “[...] para poder enfrentar o problema da indisciplina, é necessário compreendê-lo, ou seja, entender o que está acontecendo hoje com a disciplina na sala de aula, na escola (na sociedade).” Ou seja, devemos abordá-lo em sua totalidade, resgatando suas múltiplas relações com outras dimensões sociais, como a desigualdade entre as classes, o desemprego e outras mais.

Para melhor entendermos a percepção dos protagonistas deste estudo sobre o assunto, elaboramos um quadro contendo as categorias escolhidas para a análise dos dados a partir dos relatos dos docentes:

Categorias de análise	Trechos das entrevistas realizadas com os professores
	<p><i>“[...] a gente trabalhou diretamente com eles e dá para perceber um pouquinho porque, nós que estamos em sala, professores que estão se aposentando aí, como se diz... o rangi da cadeira é o mesmo, só muda o ano, mas a história tá a mesma há muito tempo, sobre a questão da indisciplina que não está deixando dar aulas.” (P4);</i></p> <p><i>“[...] agora eu não vejo aluno como indisciplina, às vezes o professor está explicando e os alunos fica desesperado, interrompe para fazer um questionamento, eu não vejo como indisciplina não.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] eu estou muito angustiada com o problema... da indisciplina</i></p>

Indisciplina	<p><i>então hoje eu conversei com a coordenadora e então eu até falei pra ela... pedi pra ela conversar com a outra que apoia que é do apoio da coordenação pra conversar com todos os professores pra ver aqueles alunos que estão dando problema.” (P1);</i></p> <p><i>“[...] eu na minha sala, estou explicando, não entendeu, já peço para o aluno levantar o dedinho e ir perguntando, não vejo como indisciplina quando o aluno pergunta, às vezes ele pergunta para o colega, porque tem pergunta que eu não entedia com a professora então. Indisciplina, não tem que ficar tudo quieto, porque eu nunca sei quando o aluno sabe ou não sabe.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] eu acho que hoje a indisciplina está muito grande, porque até a própria coordenação e direção de uma escola... o diretor, a coordenadora, tem que ter normas, pra poder a gente se basear nelas e ser cumprida pra que a gente possa disciplinar uma sala.” (P3);</i></p>
Disciplina	<p><i>“[...] eu mesma não estou conseguindo mais utilizar meus métodos pra conseguir disciplinar ele... eu mesma preciso aprender a controlar disciplina. Eu acredito que é difícil...” (P5);</i></p> <p><i>“[...] os alunos novos [...] ainda não pegou o ritmo de disciplina da escola e a nós professores, eu penso assim, até pra a gente falar com esses alunos parece que você teria que falar pisando em ovos.” (P8);</i></p> <p><i>“[...] eu estou conseguindo ultimamente dar uma disciplina nos gritos mesmo, eu não tô nem aí se lá no corredor escutou, então pra coagir um pouco pra pôr disciplina eu dou uns berros mesmo, ultimamente o trem está é melhorando pra mim.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] quando há classe de convívio, a desobediência não vira um problema disciplinar.” (P4);</i></p> <p><i>“[...] os alunos estão mais calmos. Acho que assim, trabalhar com o projeto, melhorou bastante a disciplina.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] então eu acho que toda disciplina na sala, a gente pode colocar regras, mas a gente tem que achar um apoio dentro da coordenação e da direção da escola.” (P5);</i></p> <p><i>“[...] tem que mudar muita a disciplina em todo o sistema, não vamos falar só dessa escola, vamos falar de todas... Quando a escola tem assim, uma direção firme, forte, tem disciplina, ela é mais procurada.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] os pais falam aquela escola não é boa, a disciplina dela é muito fraca.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] ele melhorou o comportamento, tá copiando, não falou alto, não falou palavrões, hoje eu liberei ele pro recreio, quer dizer que ele tá começando a sentir que ele precisa ter disciplina, pra poder ter direito às coisas, porque ele não pode atrapalhar os colegas.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] se você não tem disciplina lá na sua casa, aqui você tem que respeitar.” (P3);</i></p>
Violência	<p><i>“[...] na supervisão, onde dá para você perceber bastante essa questão da violência contra o professor.” (P4);</i></p> <p><i>“[...] a questão da violência nesta faixa de idade que eles estão, eles se empolgam mais, eles querem se mostrar mais, um mais forte que o outro e vai indo...” (P5);</i></p> <p><i>“[...] eu vi as meninas [professoras] pegando licença porque a violência era maior, as crianças eram muito rebeldes.” (P3);</i></p> <p><i>“[...] eu não consigo desenvolver atividades com os problemas de casa [...] daí tudo que acontece de violência, eles querem conversar em sala de aula quando chegam...” (P5);</i></p>

	<p>“[...] a violência, eles são vítimas dentro da própria família.” (P9)</p> <p>“[...] eu fiquei ano passado na primeira série, mas a minha experiência, a minha vivência, a questão da violência lá não muda... Eu acho que não muda muito não, porque desde pequeninhos eles são superagitados.. . (P3)</p> <p>“[...] então indisciplina nem sempre é violência porque tenho só uns dois que são assim de brigas mesmo, se alguém olhar assim atravessado que já é motivo.” (P3);</p> <p>“[...] se vocês verificar naquela chamadinha da SEDUC que veio é colocado muitas vezes até sobre a violência, sempre violentado são os alunos, os professores nunca é.” (P4).</p>
Família	<p>“[...] as crianças vêm pra sala de aula, eles vêm com aquela pressão toda têm que aprender; lógico que eles precisam fazer isso, fazer silêncio, prestar atenção, mas aí é que vêm como ela falou, os problemas que vêm de família essas coisas.” (P3);</p> <p>“[...] eu acho que é a vivência deles a vivência com a família com a própria comunidade, você sabe que eles moram em bairros periféricos então, o que é que eles convivem no diariamente.” (P9);</p> <p>“[...] são vítimas dentro da própria família. E o que a família pode estar repassando pra eles? Não tem como repassar valores. Os valores pra eles são o que eles estão vendo diariamente.” (P9);</p> <p>“[...] a família começar da base [...]” (P5);</p> <p>“[...] não tem como você trabalhar com a família se não tem uma família pra se trabalhar.” (P4);</p> <p>“[...] essa questão vamos trabalhar valor se essa família não tem esse valor. É assim, você tem um valor... a questão desta família é questão que eles convivem diariamente com realidade triste, e o que ele vai passar?” (P9);</p> <p>“[...] não tem mais isso... [...] existe famílias mais estruturada, mas esses outros pais que chegam cansado que chegam e já querem assistir televisão.” (P7);</p> <p>“[...] porque às vezes a gente tem que falar duro com as famílias se não eles não entendem.” (P4).</p>
Estado - governo	<p>“[...] acredito que o governo tinha de criar mais uma forma das crianças trabalhando fazendo trabalhos manuais dentro de escola o governo também tem que buscar tem que melhorar, isso não adianta só nós professores estar buscando soluções dentro de sala se nós não aguentamos não aguenta mesmo, na realidade teoria é uma coisa prática é outra.” (P3);</p> <p>“[...] informal eu não sei, formal porque eles são analfabetos que tem a 8ª série, não é isso que o governo queria?” (P5).</p>
Regras e punições	<p>“[...] eu falo isso não só com aluno, como mãe também, que eu tenho filhos, então quer dizer, de repente a gente é, é... dita umas regras em casa, a gente conversa sobre como seguir algumas regras.” (P3);</p> <p>“[...] procuro trabalhar com eles, fazer de outra... procurar meios para que, será que eu que tô falando, tô esquecendo de cortar, de tá sempre cobrando, que às vezes a criança esquece das regras.” (P2);</p> <p>“[...] quando nós ditamos as regras na sala de aula, temos que cumprir.” (P1);</p> <p>“[...] eu acho que nós temos que cumprir com determinadas regras.” (P3);</p> <p>“Não é fácil! Isso daria certo se as regras fossem todas cumpridas, que viessem desde lá de cima, até chegar na sua sala. Você tem as suas regras, as regras geral de um coletivo, certo! Aí você</p>

Regras e punições	<p>conseguiria fazer um bom trabalho.” (P1);</p> <p>“[...] eu acho que mesmo nessa questão de regras foram feitas para serem cumpridas.” (P4);</p> <p>“[...] porque o que acontece com as crianças que não têm regras, eles já vêm do estudo familiar.” (P4);</p> <p>“Porque na escola onde eu estava, eu coloquei, aqui você não fica mais, se você não quer obedecer às regras da escola, aqui existem regras, e você não quer cumprir.” (P3);</p> <p>“[...] existem regras, as pessoas também gostam de regras. Não é porque não tem regras que acham que eles estão melhor.” (P4);</p> <p>“[...] obedecendo às regras, porque se ele voltar a descumprir as regras, ele está fora...” (P4);</p> <p>“[...] a gente pode colocar regras, mas a gente tem achar um apoio dentro da coordenação e da direção da escola, porque nossas regras, se agente não encontrar apoio pra poder... olha não cumpriu.” (P5);</p> <p>“[...] e aí sobre essa questão de regras, eu tive oportunidade de conversar com um conhecido, que tem filha naquela escola, e eles estão adorando, tanto ela quanto o pai.” (P4);</p> <p>“[...] acredito que tem que ser feito até com os pais, através de uma reunião geral, desde o início do ano, falando de todas as regras da escola.” (P1);</p> <p>“Toda regra que foi estabelecida para ter uma disciplina tal, as crianças não cumprem...” (P4);</p> <p>“[...] então é assim, tudo são regras, porque você não pode ter apelido, você tem que ir pela ordem.” (P4);</p> <p>“[...] o pai tem que ter conhecimento das regras.” (P2);</p> <p>“[...] são regras! Se você errou, você vai ser punido [...] você fez, você tem que pagar! São regras, eu estava ciente. Eu sou responsável por você.” (P3);</p> <p>“[...] eu acho que regras realmente têm que ser cumpridas!” (P7);</p> <p>“[...] as crianças gostam de regras, só que têm que ser cobradas.” (P4);</p> <p>“[...] essa questão de cumprir regras, tem que ser esclarecido pros pais.” (P6);</p> <p>“[...] quem manda aqui sou eu, eu estou aqui para dar aulas e você está aqui pra estudar, tá aqui pra aprender, pra cumprir regras. Tudo tem regras, desde que nós nascemos tem regras, tudo tem que ser cumprido e acabou. A sociedade é um conjunto de regras e de valores.” (P3);</p> <p>“[...] eu acho que tem regras pra cumprir, mas também tem que ser cobrado.” (P8);</p> <p>“[...] porque a partir do momento que você toma atitude, que você põe suas regras para funcionar, aí as coisas melhoram...” (P3);</p> <p>“[...] você tem normas, regras dentro da escola, agora a escola pública acabou.” (P4);</p> <p>“[...] então aí, muitas vezes você coloca uma regra e depois você vai pôr uma punição.” (P5);</p> <p>“[...] eu acho que mesmo nessa questão de regras foram feitas para serem cumpridas. E se não são cumpridas, deve haver punição sim!” (P4).</p>
Possíveis encaminhamentos	<p>“[...] agora pelo menos a escola... nos finais de semana... escola aberta onde eles passam pelo menos o sábado... eles vêm pra cá aprender alguma coisa de bom.” (P8);</p> <p>“[...] eu acho que tinha que ter palestrante, ter alguém na sala pelo</p>

para o problema da indisciplina na escola, segundo os professores	<p><i>menos cinco minutos de vez em quando, conversar com as crianças, pessoas diferentes... Não tem? Pra gente poder conseguir fazer um trabalho melhor porque só professor não muda [...]. Agora nós temos que trazer os palestrantes porque está dentro do projeto né? Mas ajuda.” (P7);</i></p> <p><i>“[...] eu tento conversar com eles neste horário que estou trabalhando, mas é pouco, então eu estou sentido a necessidade de... eu não sei o que a gente vai fazer... de abrir um... de estar trabalhando essa indisciplina porque realmente tá precisando.” (P5);</i></p> <p><i>“[...] é eu fico pensando no que poderia fazer... porque de repente marca reunião num horário não pode, no outro horário... Ah! Não podemos... trabalhando... Ah! Não sei o quê. Então eu fiquei pensando assim, marcar assim num sábado pelo menos num sábado no mês pra estar fazendo tipo assim, um encontro com esses pais pra estar passando algumas informações, mas assim um momento de diversão pra eles. Porque de repente não chama os pais aqui pra falar: ‘Ah! Seu filho é isso, isso, isso.’ Então fazer uma coisa mais assim... uma brincadeira com eles... uma coisa assim... um momento de descontração [...]É assim... eu estou lá pensando um monte de coisa pra ver o que poderia a gente estar trabalhando pra poder fazer esses encontros pelo menos uma vez por mês.” (P1).</i></p>
---	--

Quadro 26 - Categorias de análise

Nota: Construção do autor.

O quadro indica que a indisciplina é um problema que se modifica e parece se agravar com o passar dos anos. Os sujeitos relatam que o aluno hoje se sente à vontade para jogar as carteiras para o alto, destruir os materiais dos colegas, chutar seus semelhantes etc., eventos que não ocorriam no passado. Em outros tempos, o professor conseguia resolver os problemas ocorridos na sala de aula e, na atualidade, certas ações de indisciplina tendem a mobilizar todos os segmentos da escola. Vejamos o ponto de vista de um professor do grupo focal:

*[...] eu estou muito angustiada com o problema... da indisciplina então hoje eu conversei com a coordenadora e então eu até falei pra ela... pedi pra ela conversar com a outra que apóia que é do apoio da coordenação pra conversar com todos os professores pra ver aqueles alunos que estão dando problema. (P1).*

Com relação à categoria indisciplina, os sujeitos pesquisados ressaltaram que todos os professores sofrem com o problema. Aqueles que possuem vários anos de experiência no magistério são enfáticos ao dizer que, realmente, essa não é uma questão da atualidade, pois vem acontecendo há vários anos. Um docente avalia: “[...] o rangi da cadeira é o

*mesmo, só muda o ano, mas a história tá a mesma há muito tempo, sobre a questão da indisciplina que não está deixando dar aulas.” (P4).*

Percebe-se que os docentes sentem-se despreparados ou, até mesmo, desorientados para enfrentar o problema da indisciplina escolar como relata um dos sujeitos: “[...] eu mesma não estou conseguindo mais utilizar meus métodos pra conseguir disciplinar ele... eu mesma preciso aprender a controlar disciplina porque a gente nunca sabe tudo. Eu acredito que é difícil...” (P3).

Ao questionarmos os professores sobre quais atos de indisciplina deixam-nos mais nervosos, eles responderam que são as situações adversas que têm como uma das causas principais as condições financeiras dos alunos. Estes chegam à escola muitas vezes sem ter se alimentado adequada e suficientemente, tornando-se agressivos, mas a maioria dos docentes concordou que a falta de limites é o pior problema que acomete o ser humano.

Em outro relato, um docente ressaltou que há dias em que até mesmo o fato de um estudante arrastar a cadeira é visto como um ato de indisciplina:

*[...] eu vejo indisciplina assim, em um momento que nós vamos fazer um trabalho em grupo com os alunos, primeiramente a gente faz um questionamento, a gente faz uma fala dos que você está trabalhando. Geralmente tem alunos que... o objetivo das crianças, elas vêm pra escola, pra estudar, pra aprender ler, pra prestar atenção, tem aquela coisa “o professor manda”, você arruma pra dar aula e naquela situação sempre tem um que começa a arrastar a cadeira, a arrastar a mesa, chama o coleguinha, sempre os mesmo, aí eu penso assim que começa a indisciplina. Ele não está bem centrado naquilo que tem que fazer, pra não atrapalhar os colegas, aí eu já vejo como indisciplina. (P3).*

Outro participante do grupo focal, ouvindo esse depoimento, disse estar angustiado com o problema da indisciplina ocorrido não somente na sua sala de aula, mas também nas dos demais colegas de trabalho, tendo pedido auxílio à coordenação da escola para realizar um trabalho diferente com os alunos, segundo ele, “problemáticos”:

*[...] inclusive hoje eu conversei... com a... porque assim... eu estou muito angustiada com o problema... da indisciplina então hoje eu conversei com a coordenadora e então eu até falei pra ela... pedi pra ela conversar com a outra que apoia que é do apoio da coordenação pra conversar com todos os professores pra ver aqueles alunos que estão dando problema... que são problemáticos na sala de aula. Aí, eu iria reunir com eles amanhã pra a gente estar conversando pra gente estar vendo o que nós... porque é assim... eu quero fazer um trabalho com eles, então nós*

*podemos estar conversando com eles... porque a gente sabe que... aí é n coisas. É problema familiar, social um monte de... mas eu estou assim angustiada... querendo tentar resolver e ajudar os professores também dentro da sala de aula porque é angustiante para os professores... porque eu também sou professora então eu sei também dessa realidade de estar dentro da sala de aula querendo dar a aula e ter aquele alunos perturbando, não é? Então a gente tem que estar tentando trabalhar com esses alunos pra ver o que a gente pode fazer pra tá... mas é assim... é um trabalho que eu quero fazer, é um trabalho que eu gostaria de realizar.*

Esse relato parece evidenciar que a sala de aula é o lugar de maior afloramento dos conflitos na relação professor-aluno. Assim, devemos compreender os sentimentos que os profissionais do ensino experimentam diante das ações indisciplinadas dos estudantes e quando buscam saídas, mesmo que estas sejam definidas pela direção da escola: “[...] *eu acho que hoje a indisciplina está muito grande, porque até a própria coordenação e direção de uma escola... o diretor, a coordenadora, tem que ter normas, pra poder a gente se basear nelas e ser cumprida prá que a gente possa disciplinar uma sala.*” (P3).

Os problemas que os professores enfrentam no contexto escolar podem gerar mal-estares e criar tensões que causam indisciplina. Na visão de Parrat-Dayan (2008, p. 124): “[...] somente a tomada de consciência permite ao educador entender a lógica que fundamenta sua prática, partindo da reflexão de sua própria ação, do movimento de confrontação com outros e do diálogo argumentado. Isso é o que norteia a prática reflexiva.” A autora argumenta que o professor poderá vencer todas as barreiras de sua profissão se tiver acesso a uma formação integral e comprometer-se com seu trabalho individual e com o trabalho coletivo, além de questionar-se criticamente sobre as formas de poder presentes no ambiente escolar, enfim, tornar-se um profissional reflexivo.

Um participante do grupo focal (P6) explica que às vezes os docentes não conseguem resolver um problema de sala de aula e procuram ajuda de outros profissionais

*[...] ano passado... a turma de agora não são muito... pelo menos quem trabalhou essa turma... que está comigo este ano, eles mais assim... têm a indisciplina tá... mas são mais calmos do que [...] mas eles são mais calmos; mas não deixam de ter... mas o ano passado, são os alunos que estão na manhã do quinto ano nós tivemos alunos, que nós pedimos pra... que convocassem uma psicóloga do CAPS do conselho do CAPS, então vieram. Olha, você sabe que foi a melhor coisa que aconteceu?*

Outro sujeito da pesquisa observa que o aluno sempre exige que seus direitos sejam respeitados, reclamando que o professor não o respeita dentro da sala de aula. Diante disso,



o depoente adverte que, para ganhar respeito, o aluno deve retribuir aos demais o respeito recebido:

*Eu já quando chamo atenção já falo, olha vocês tem que respeitar os colegas que quer aprender porque aí... eu não estou sozinha no jogo [risos] é vamos respeitar os colegas, porque vocês não querem aprender mais tem os coleginhas que querem, então vamos respeitar porque o aluno é o maior. É às vezes você tem que ser dura com eles e ter jogo de cintura porque se não [...] (P2).*

La Taille (1996) aponta que sem a disciplina seriam poucas as chances de se obter êxito, ou, apenas, de se efetivar o processo de aprendizagem. Todavia, questiona o empenho do professor para conseguir um aluno disciplinado, isto é, que apresenta boas maneiras, é pacífico no convívio social e não questiona ou discorda das normas. Ressalta, porém, que um aluno pode ser bem-comportado por medo do castigo ao desobedecer as regras e por conformar-se com estas, não as contestando.

Com relação à categoria disciplina, esta figurou como sendo fundamental para o bom andamento das aulas e para a convivência harmônica entre professores e alunos. Ilustra essa ideia um fato ocorrido na sala de um dos participantes do grupo focal, professor que, castigando o aluno, deixou-o sem recreio por seu mau comportamento durante as aulas: “[...] ele melhorou o comportamento, tá copiando, não falou alto, não falou palavrões, hoje eu liberei ele pro recreio, quer dizer que ele tá começando a sentir que ele precisa ter disciplina, pra poder ter direito as coisas, porque ele não pode atrapalhar os colegas.” (P3).

Outro professor, ouvindo esse relato, disse que deixar o aluno sem recreio é uma punição que não está mais surtindo efeitos: “[...] eu mesma não estou conseguindo mais utilizar meus métodos pra conseguir disciplinar ele... eu mesma preciso aprender a controlar disciplina. Eu acredito que é difícil [...]” (P5). Um participante diz conseguir a disciplina dos alunos somente mediante a emissão de gritos: “[...] eu estou conseguindo ultimamente dar uma disciplina nos gritos mesmo, eu não tô nem aí se lá no corredor escutou, então pra coagir um pouco pra pôr disciplina eu dou uns berros mesmo, ultimamente o trem está é melhorando pra mim.” (P 3).

Com relação à categoria violência, esta parece se tornar um dos problemas enfrentados também nas séries iniciais. “[...] a questão da violência nesta faixa de idade que eles estão, eles se empolgam mais, eles querem se mostrar mais, um mais forte que o outro e vai indo...” (P5). Outro professor confirma que é complicado trabalhar nesse nível

de ensino e ressalta: “[...] *Eu fiquei ano passado na primeira série, mas a minha experiência, a minha vivência, a questão da violência lá não muda... eu acho que não muda muito não, porque desde pequeninhos eles são super agitados...*” (P3).

Falar de violência em sala de aula muitas vezes se torna complicado, porque os alunos vivem em comunidades nas quais parece ser rotina presenciar ações violentas, ou seja, a violência está presente no cotidiano deles e eles querem falar sobre os acontecimentos que presenciam: “[...] *eu não consigo desenvolver atividades com os problemas de casa [...] daí tudo que acontece de violência, eles querem conversar em sala de aula quando chegam...*” (P5). Outro depoente completa essa fala, dizendo: “[...] *eles são vítimas dentro da própria família.*” (P9).

De acordo com os professores, os alunos, para a Secretaria da Educação de Cuiabá, aparecem sempre como vítimas de agressões: “[...] *Se vocês verificar naquela chamadinha da SEDUC que veio é colocado muitas vezes até sobre a violência, sempre violentado são os alunos, os professores nunca é.*” (P4).

Já a categoria família foi aquela que gerou a emergência de vários conflitos, pois os professores acreditam haver uma ausência de valores no seio familiar. Essa instituição parece, segundo eles, não cumprir seu papel de transmitir os valores considerados essenciais para a vivência em grupo, como respeito, honestidade, solidariedade etc. Esses agentes da educação escolar afirmam que os alunos: “[...] *são vítimas dentro da própria família. E o que a família pode estar repassando pra eles? Não tem como repassar valores.*” (P9); “[...] *essa questão vamos trabalhar valor se essa família não tem esse valor. É assim, você tem um valor... a questão desta família é questão que eles convivem diariamente com realidade triste, e o que ele vai passar?*” (P9); “[...] *a família começar da base [...]*” (P5); “[...] *Não tem como você trabalhar com a família se não tem uma família pra se trabalhar.*” (P4).

A falta de valores que, segundo um participante, tem acometido a instituição família pode também acarretar complicações na vida dos alunos, que passam muito tempo na rua, podendo ser aliciados ou se tornar alvo de traficantes, dentre outros riscos:

*Acho assim, essa questão vamos trabalhar valor se essa família não tem esse valor. É assim, você tem um valor... você sabe... eu tenho que fazer de tudo pra dar um tempo pra meu filho. E você procura o seu tempo. Agora a questão desta família é questão que eles convivem diariamente com realidade triste, e o que ele vai passar? Muitas vezes o pai chega*

*bêbado, drogado. De manhã o menino fica na rua e o que ele vai aprender? (P7).*

Nesse contexto, Speller (2004, p. 73-74) ressalta que se deve ter cuidado com certos comentários moralistas baseados no senso comum, quando se investigam as particularidades que envolvem a família moderna, como subemprego, pobreza, educação, saúde e demais fatores. A pesquisadora acrescenta que ainda precisamos estudar muito sobre as mudanças sofridas pelas famílias e os desdobramentos disso na educação infantil.

Uma questão levantada pelos interrogados refere-se às ações que o governo poderia implantar como forma de minimizar a ocorrência de situações de indisciplina na escola, como se pode perceber na fala seguinte:

*[...] acredito que o governo tinha de criar mais uma forma das crianças trabalhando fazendo trabalhos manuais dentro de escola o governo também tem que buscar tem que melhorar, isso não adianta só nós professores estar buscando soluções dentro de sala se nós não agüentamos não agüenta mesmo, a realidade teoria é uma coisa prática e outra. (P3).*

Com relação às punições impostas pelos professores a um aluno que tenha cometido um ato de indisciplina, eles afirmaram que são necessárias, haja vista não conhecerem, ou ignorarem, outro meio de garantir o cumprimento das regras instituídas. Um dos sujeitos ressaltou que fica um pouco frustrado por ter de utilizar mecanismos de pressão, mas reconhece que a situação se complica quando uma regra é estabelecida, pois, como tem muitos afazeres, não lhe sobra tempo para permanecer depois da última aula com o infrator cumprindo as sanções que lhe são infligidas.

Segundo outro participante, a partir do momento em que se estabelecem regras, é porque devem ser cumpridas, e parece que elas fazem as coisas começarem a funcionar na sala de aula: *“[...] as pessoas também gostam de regras.”* (P4). Outros professores do grupo focal corroboram a fala do colega, acrescentando: *“[...] eu acho que regras realmente tem que ser cumpridas!”* (P7); *“[...] essa questão de cumprir regras, tem que ser esclarecido pros pais.”* (P6); *“[...] Eu acho que tem regras pra cumprir, mas também tem que ser cobrado.”* (P8).

Um relato chamou-nos a atenção por ter veiculado a opinião de que a nossa vida é composta por regras, sendo uma delas saber quem manda na sala de aula. Eis as palavras da depoente: *“[...] quem manda aqui sou eu, eu estou aqui para dar aulas e você está aqui*

*pra estudar, tá aqui pra aprender, pra cumprir regras. Tudo tem regras, desde que nós nascemos tem regras, tudo tem que ser cumprido e acabou. A sociedade é um conjunto de regras e de valores.” (P3)*

Outra participante enfatizou que conversa sério com os alunos, justificando-se: “[...] *porque regra é regra! E regra tem que ser cumprida! Tanto como da minha parte, como da parte deles. Porque se eu ditei aquela regra, era pra ser cumprida.” (P2).* Para Godinho (1995), essa postura cumpre a função de disciplinar o estudante e fazer com que este se sujeite a normas e regulamentos estabelecidos pela escola. A autora acrescenta que essa ação disciplinadora objetiva fixá-lo, encaixá-lo, ajustá-lo no modelo típico-ideal de aluno que as instituições tanto almejam. Uma forma de perceber essa ideia é observar as correntes pedagógicas que compõem a história educacional do Brasil, pois essa concepção parece estar implícita na relação professor-aluno em cada tendência.

Na Pedagogia Tradicional a ação docente era inquestionável e exigia uma atitude receptiva do aluno. O professor era considerado o detentor e o transmissor de conhecimentos, sendo o aluno mero receptor de informações. A ação pedagógica acontecia de maneira impositiva e autoritária, sendo o aluno ideal aquele que não se pronunciava, jamais questionasse a ordem estabelecida e realizasse todas as tarefas com destreza.

Na Pedagogia Nova, da qual um dos principais idealizadores foi Dewey, foco principal são os métodos de ensino, privilegiando o desenvolvimento psíquico do aluno, responsável por buscar conteúdos e conhecimentos através de pesquisas e da solução de problemas. Quanto ao professor, este procurava auxiliar, estimular e motivar o desenvolvimento livre dos educandos. Percebe-se que o aluno ideal seria aquele que respondesse com exatidão às situações-problemas que lhes fossem postas.

O projeto tecnicista de educação buscava simplificar os conteúdos, e sua ênfase recaía sobre os procedimentos e técnicas empregadas para a transmissão e recepção de informações. O tempo parecia ser uma das principais ferramentas utilizadas para medir o desempenho e a fixação, pelo aluno, de informações, dos conhecimentos e das técnicas transmitidas pelo professor. O perfil do aluno ideal pautava-se não somente na quantidade de conhecimentos que ele adquiria, mas também no desenvolvimento dos procedimentos e técnicas no menor tempo que lhe fosse possível.

As tendências progressistas objetivavam mudar a relação professor-aluno. Não se pretendia com isso reduzir a importância do método e dos conteúdos, mas, sim, enfatizar que o trabalho docente deveria constituir-se numa atividade mediadora entre o individual,

o social e as culturas sociais historicamente acumuladas. A ação do professor consistia, pois, em proporcionar aos alunos o confronto de conhecimentos prévios, adquiridos em seu meio social, com o saber sistematizado, apreendidos na escola, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas do educando. Nessa perspectiva, aluno ideal parecia ser aquele que conseguisse participar e associar os conteúdos formais com as experiências advindas de seu contexto social.

Não importa qual modelo educacional seja adotado. A verdade é que desde o padrão tradicional até os progressistas, todos eles possuem em comum o cumprimento e/ou estabelecimento de normas, regras e sanções para a organização dos trabalhos em sala de aula. Seja o professor considerado autoritário ou mediador, cabe ao aluno seguir as regras para atingir os objetivos propostos. Portanto, o não cumprimento ao que se estabelece suscita a aplicação de sanções e, neste caso, pode ter uma estreita relação com a questão da (in) disciplina (SZENCZUK, 2004, p. 03).

Diante disso, acredita-se que em certas ocasiões o professor pode adotar uma postura defensiva, talvez por se sentir despreparado para enfrentar certas situações ligadas à indisciplina, contribuindo, desse modo, para o agravamento do problema. Eis o relato de uma participante:

*[...] porque o professor às vezes tem que usar assim... ser um pouco mais rígido com o aluno, falar mais alto pra ver se eles ouvem porque eles falam mais alto que você, muitas vezes eles gritam tanto que não estão nem aí com suas explicações [...] Porque eu tenho que aprender, porque ali estou sozinha. (P5).*

Outro participante, não conseguindo conter o nervosismo ao ouvir o relato do colega, não se conteve e começou a explicar que muitas vezes também não consegue dar suas aulas. Tal dificuldade, segundo ele, está vinculada a um aluno indisciplinado que vem para a escola somente para atrapalhar:

*Esse aluno, ele não tem limite, ele não tem limitação. O que eu falo pra ele, ele fala: "Faz! Tô nem aí!" Ele balança o ombro, ele faz, ele grita, ele apronta! Então eu tô... eu mesmo sinto frustrada com problema em sala, não consigo resolver! Ele atrapalha todo um trabalho no coletivo, ele grita, é muito perturbador. Na verdade, alguém já me disse assim, então tem o conselho tutelar, que seria um meio de buscar pra arrumar uma solução pra essa criança. Porque a mãe que teve ele, não é a mãe que cria esse menino, ele é filho de criação, é filho de irmão. Ela não pode fazer nada, ninguém pode fazer nada, se vire professora e coordenadora da escola. Então, às vezes você se sente frustrada porque esse elemento, na verdade, ele tá atrapalhando todo um trabalho, não só meu! Porque no meu entendimento, dos próprios colegas, porque tem*

*colega que diz pra você: “Professora faça alguma coisa, tira esse aluno, joga prá fora!” Como que eu posso fazer. (P1).*

Na acepção de Justo (2005), há possibilidade de diversos fatores externos contribuírem para o surgimento de conflitos na relação entre os sujeitos componentes do espaço escolar. Esses conflitos podem acentuar-se principalmente na relação professor-aluno, já que o período de convivência entre ambos é maior e, de certa forma, vivido com mais intensidade.

Para Vasconcelos (2006, p. 85): “[...] os professores que reclamam, tendem a generalizações: ‘está tudo mal’, ‘ninguém está conseguindo dar aulas’, ‘os alunos estão muito desligados’ etc. Por detrás dessa generalização está uma tentativa de justificar sua própria situação.” O autor continua a explicitar que, na mesma escola em que a indisciplina dos alunos parece estar fora de controle, pode haver professores desenvolvendo um bom trabalho com eles. Por isso, é necessário realizar uma análise crítica da realidade escolar a fim de se conhecer as reais necessidades que o momento educacional exige e buscar alternativas para minimizar o problema.

Uma das possíveis alternativas para minimizar a indisciplina na escola pode ser encontrada na fala de Speller (2004, 87-89), ao tratar de outro problema que ocorre no ambiente escolar: a violência. Ressalta que seria a possibilidade de “[...] oferecer lugar a uma demanda da escola e criar um lugar para o sujeito que não seja o de delinquente ou drogado, nome que esse sujeito se faça para sair sustentando-o.” Segundo a autora, a escola deve propiciar ao aluno “encontrar um lugar no social”.

Durante os encontros com os professores no grupo focal, surgiram diversas sugestões dos sujeitos para minimizar as ações de indisciplina na escola, como: “[...] escola aberta onde eles passam pelo menos o sábado... Eles vêm pra cá aprender alguma coisa de bom.” (P8). Outro participante entende que poderiam convidar outros profissionais para realizar um trabalho na escola: “[...] eu acho que tinha que ter palestrante, ter alguém na sala pelo menos 5 minutos de vez em quando, conversar com as crianças, pessoas diferentes... não tem? pra gente poder conseguir fazer um trabalho melhor porque só professor não muda [...] Mas ajuda.” (P7).

Outra sugestão dos sujeitos da pesquisa é conversar com os alunos. Um deles esclarece: “[...] tento conversar com eles neste horário que estou trabalhando, mas é pouco, então eu estou sentido a necessidade de... eu não sei o que a gente vai fazer... de abrir um... de estar trabalhando essa indisciplina porque realmente tá precisando.” (P5).

Porém, outro participante defende que recorrer só ao diálogo parece não adiantar muito; deve-se promover um encontro, pelo menos uma vez por mês, com os pais:

*[...] É eu fico pensando no que poderia fazer... porque de repente marca reunião num horário não pode, no outro horário... Ah! Não podemos... trabalhando... Ah! Não sei o quê. Então eu fiquei pensando assim, marcar assim num sábado pelo menos num sábado no mês pra estar fazendo tipo assim, um encontro com esses pais pra estar passando algumas informações, mas assim um momento de diversão pra eles. Porque de repente não chama os pais aqui pra falar: “Ah! Seu filho é isso, isso, isso.” Então fazer uma coisa mais assim... uma brincadeira com eles... uma coisa assim... um momento de descontração [...]. É assim... eu estou lá pensando um monte de coisa pra ver o que poderia a gente estar trabalhando pra poder fazer esses encontros pelo menos uma vez por mês. (P1).*

Acredita-se que uma das possibilidades de atenuação das ações de indisciplina na escola reside na criação de um espaço para a circulação da palavra, de modo que os sujeitos imersos nesse ambiente encontrem um lugar para expressar suas opiniões e também escutem o que os demais têm a dizer. Ou seja, deve-se alunos estereotipados como indisciplinados possam se expressar e colaborar na busca de possíveis encaminhamentos para a solução da problemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E melhor tentar e falhar,  
Que preocupar-se e ver a vida passar.  
É melhor tentar, ainda que em vão,  
Que sentar-se, fazendo nada até o final.  
Eu prefiro na chuva caminhar,  
Que em dias tristes em cãs me esconder.  
Prefiro ser feliz, embora louco,  
Que em conformidade viver,*

(Martin Luther King)

Nas linhas introdutórias desta dissertação, tivemos a oportunidade de expressar dúvidas e conflitos que nos acompanharam até o término deste trabalho, para o que tomamos emprestado um pensamento de Martin Luther King que nos pareceu propício para o momento. Trazendo à tona sentimentos que vivenciamos durante os dois anos de participação na turma do Mestrado, fala de tentativas, falhas, dúvidas, desalento, força de vontade, superação e, principalmente, da inconformidade diante das situações com que nos deparamos, ontem e hoje, e que se constituíram em experiências que passaram a nortear nossa vida pessoal e profissional.

A trajetória desta pesquisa trouxe-nos uma visão diferenciada da docência, abrindo espaços para reflexões sobre nossa prática docente, despertando-nos o interesse pelas problemáticas da Educação Básica. Nós, que só temos ministrado aulas no Ensino Superior, deparamo-nos com um mundo educacional diferente do que estávamos acostumados a vivenciar. As teorias sobre (in) disciplina antes consultadas para a realização da pesquisa tinham desenhado um quadro caótico de como o problema tem afetado a maioria das escolas e preocupado docentes de todos os níveis da educação, tanto da escola pública quanto das instituições privadas, mas nos momentos de leitura e discussão no grupo de pesquisa, desvelou-se à minha frente um universo educacional repletos de conflitos e ambiguidades. Denso! Tenso!



Cremos que fomos privilegiados enquanto pesquisadores, pois o fato de os encontros do grupo focal com os professores terem ocorrido após o encerramento de suas aulas do período vespertino (17h) representou um ganho inigualável: tão logo os sujeitos saíam das salas de aula, já iam encontrar no grupo um espaço para narrar os fatos conflituosos que haviam acabado de vivenciar. Às vezes, eles se mostravam tristes, indignados, nervosos ou desanimados. Aquela oportunidade de circulação da palavra servia para que externassem todas as vitórias e frustrações dos momentos da vida profissional e também pessoal.

Os sujeitos, devido às atividades do seu cotidiano, não tinham tempo para pensar sobre a temática de cada encontro, por isso acreditamos que os dados obtidos na investigação foram espontâneos e representam a concepção real deles acerca da indisciplina. Um dos participantes, percebendo esse fato, diz: “[...] *porque você sabe, a gente sai direto da sala de aula com a cabeça a mil, a gente não consegue pensar em nada, né?*” (P4).

Na ocasião do encerramento dos trabalhos com o grupo focal, esse mesmo participante pediu desculpas por algum comportamento explosivo que tivera, acrescentando: “[...] *quero que você possa concluir seu trabalho e nos desculpe, pois sair da sala e vir aqui... por causa do horário, acabamos jogando tudo sobre você, porque dá raiva né?*” O grupo tornou-se um espaço no qual os colegas podiam dividir entre si preocupações, sentimentos, ideias etc.

Esse fato mostrou-nos que estávamos obtendo algum resultado com o grupo focal, o que serviu para nos tranquilizar, haja vista não dispormos de muito tempo para concluir o trabalho. É nesse sentido que nos consideramos privilegiados; a escolha dos participantes, do cenário e na coleta de dados permitia que o trabalho fluísse ao ritmo dos protagonistas. Fomos a campo dispostos a escutar o que viesse e da forma como viesse. E os relatos dos sujeitos trouxeram-nos algumas verdades, alguns fragmentos de vidas, desejos e pensamentos que desconhecíamos sobre a temática (in) disciplina na realidade escolar.

Num primeiro momento, a questão deixou os professores eufóricos, por terem muitos acontecimentos a narrar, tanto que todos eles falavam ao mesmo tempo, debatendo, concordando ou discordando da ideia do colega. Essa situação foi proveitosa, uma vez que mais tarde se converteu em uma oportunidade para que se colocassem no lugar dos alunos, principalmente quando lhes sugerimos o estabelecimento de algumas regras para o melhor

andamento do trabalho. Regras simples, como respeitar a vez do outro falar, não faltar ou chegar atrasado aos encontros e, sobretudo, não impor sua opinião aos demais presentes.

Os depoentes relataram alguns comportamentos de alunos que caracterizaram como sendo de (in) disciplina, como chegar atrasados, falar alto em sala de aula, dar risadas exageradas, não parar quietos no lugar, não demonstrar interesse, ser rudes etc. São esses comportamentos que diferem muito daqueles que constituem o modelo de aluno considerado ideal. No entanto, os participantes, refletindo sobre o próprio comportamento no grupo focal, perceberam que havia ocorrido uma inversão de papéis, que eles haviam se comportado de modo muito semelhante aos alunos. Esta situação auxiliou para trabalharmos o estabelecimento de regras.

Os profissionais investigados atribuem as causas da (in) disciplina a motivos externos à sala de aula e não concernentes à prática pedagógica que adotam, o que parece servir de justificativa para que eles não se percebam como corresponsáveis pelas manifestações de tais comportamentos no cotidiano escolar. Assim, o foco do problema é deslocado da prática pedagógica e recai sobre o aluno/família, acreditando, dessa forma, que as condições socioeconômicas, a ausência de valores e as mudanças nos arranjos familiares sejam os fatores determinantes para a ocorrência de (in) disciplina e violência nesse ambiente.

Asseguram que, para restringir os atos de indisciplina ou o descumprimento das regras, devem aplicar sanções e castigos aos estudantes indisciplinados, mas pontuam que esses mecanismos não são eficientes para garantir a disciplina na sala de aula, pois, se assim fosse, não precisariam usá-los com frequência, como de costume.

Sugerimos que o estabelecimento de regras seja democrático e conte com a participação de todos os protagonistas da comunidade escolar, sobrelevando-se o caráter provisório dessas normas e a possibilidade de se negociá-las conforme os interesses e as necessidades que surgirem. As regras são necessárias na determinação de limites para os alunos, para assim se sentirem amparados e seguros.

Os professores, que consideram urgente uma tomada de decisão em face da indisciplina na escola, destacam ainda a necessidade de integração dos envolvidos direta e indiretamente com a educação dos alunos, ressaltando a importância da participação da família. Esse entrelaçamento possibilita também que alunos desenvolvam o sentimento de pertencimento à instituição.

Uma questão levantada no enfrentamento da indisciplina no meio escolar consiste no fato de os sujeitos envolvidos no processo educativo terem dificuldade de reconhecer que na sua atuação profissional possam existir elementos que contribuam para o desencadeamento do problema posto em discussão. Antes, buscam sempre um culpado, ora o aluno, ora o governo, ora a desestruturação familiar. Todavia, muito dificilmente a responsabilidade, ou parte dela, recai sobre o professor, já que nas análises dos resultados estes não se colocam como corresponsáveis pela questão. Assim sendo, deve-se abordar a (in) disciplina na escola e suas múltiplas relações de maneira que todos os sujeitos contribuam com ações que possam minimizá-la.

Os participantes do grupo focal também sugerem algumas possíveis atitudes para minorar o problema, como abrir a escola nos finais de semana, para que os alunos utilizem seu espaço físico e desenvolvam atividades de recreação, palestras, oficinas para as famílias, roda de conversas etc. Enfim, propõem que a escola consiga efetivar ações que contribuam para a emergência de um sujeito crítico, num cenário que ainda privilegia a dominação, a subserviência do aluno às normas e regras que lhes são impostas no cotidiano escolar.

Percebemos a preocupação dos professores no sentido de buscar alternativas para que a família também participe com mais frequência das atividades desenvolvidas na escola, instituição que para muitos alunos representa uma oportunidade de integrarem-se na vida social. Dessa forma, o docente deve agir de forma ativa no contexto escolar, estabelecendo ações que privilegiem o trabalho em parceria com os pais ou responsáveis. Se as configurações familiares são compreendidas pela maioria desses agentes da educação escolar como elemento que contribui para os alunos serem indisciplinados na escola, é de se esperar que o trabalho com essas crianças problemáticas fizesse parte da expectativa desses profissionais.

Consideramos esta dissertação um trabalho em pontilhado, inacabado, lacunar, reticente, permitindo ao leitor outras interpretações, olhares e análises sobre o tema. Igualmente, concebemos esta investigação como uma voz que expõe e desnuda o discurso do inconsciente dos protagonistas. Ir a campo propiciou-nos uma análise mais abrangente e profunda da temática, resultando em encaminhamentos possíveis para a problemática apresentada dentro da escola pesquisada.

Não nos estenderemos mais nestas considerações, já que ao longo das análises aqui expressas muitos encaminhamentos que julgamos relevantes foram expressos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **Exclusão social é principal causa**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008200419.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ADORNO, S. Exclusão Socioeconômica e violência urbana. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul.-dez. 2002.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CAMARGO, A. C. C. S. **Educar**: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÂNDIDO, E. L. **Violência**: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.196f.

CHAVES, I. M. A formação do professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imaginário do medo e a cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004. p. 35-49.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

CUYABANO, E. D. de S. **Ilhas de prazer na escola**: um estudo das atividades lúdicas no cotidiano escolar de um grupo de alunos e suas implicações para a educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

DANIF, E. R. **Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. 143f.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1992.

EVANGELISTA, C. R., **A (in) disciplina na visão de estagiários do curso de Matemática da UNEMAT (Sinop-MT)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.200f.

FANTE, C. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **O Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa**. Versão 5.11a. São Paulo: Ed. Positivo, 2004.

FORTUNA, M. L. de A. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã. Niterói: Intertexto, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREUD, S. **Mal-estar na Civilização**. São Paulo: Ed. Standard Brasileira; Imago, 1969. 1 CD-ROM. (Obras Completas, v. XXI).

GATTI, B. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Liberlivro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GODINHO, E. M. **Educação e Disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda, 1995.

GOMES, A. A. **Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas**. Disponível em:  
<[http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/ALBERTO%20ALBUQUERQUE/PAPERS/GRUPO%20FOCAL\\_USOS%20E%20POSSIBILIDADES.PDF](http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/ALBERTO%20ALBUQUERQUE/PAPERS/GRUPO%20FOCAL_USOS%20E%20POSSIBILIDADES.PDF)> Acesso em: 05 jun. 2008.

GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

GURSKI, R. Pais ou mestres? In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Org.). **Cenas da Infância atual** - a família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006. p. 95-102.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: La TAILLE, Yves de. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KEHL, M. R. (Org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

KIND, L. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-130, jun. 2004.

KLEIN, D. H. **Violência na Escola segundo Alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. 145f.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

La TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LUCKESI, C. C. **Prática Escolar: do Erro como Fonte de Castigo ao Erro como Fonte de Virtude**. 1999. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p133-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2007.

LÜDKE, M.; André, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

MACIEL, C. A. B. A família na Amazônia: desafios para a Assistente Social. **Revista do Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 71, set. 2002. Especial Famílias.

MARTINS, A. A. **Cidadania e violência na escola**. In: VALLE, Lílían (Org.). O mesmo e o outro da cidadania. Rio de Janeiro: DP&, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Plexus, 2002.

MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina Escolar**: determinantes, conseqüências e ações. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAPPA, J. S. A (in) **disciplina e a Violência Escolar segundo a Concepção de Professores do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília-SP, 2004. 171f.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, M. R. **O Averso do Modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REBELO R. A. A. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REIS, R. T. R. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 31-75.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUIZ, J. de S. **Creche**: um discurso acerca de seu surgimento. Disponível em: <[http://www.ceuc.ufms.br/encontro\\_pedagogia/2\\_Comunicacao\\_Oral/Comu08.pdf](http://www.ceuc.ufms.br/encontro_pedagogia/2_Comunicacao_Oral/Comu08.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2009.

RUBIM, L. M.; BESSET, V. L. Psicanálise e Educação: desafios e perspectivas. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, ano XII, n. 23, p. 36-53, 2º sem. 2007.

SANTOS FILHO, J. ; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. SP: Cortez, 2002.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Família**: modos de usar. São Paulo: Papirus, 2006.

SELLA, M. de L. **Indisciplina no Ensino Médio**: O Ponto de Vista de Professores e Alunos de uma Escola Particular de Cuiabá - Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Respeito**: a formação do caráter em mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, J. M. Desconstruir Sokal? A reflexão na tela do discurso. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 10, p. 17 -23, jun. 1999.

SILVA, M. M. T. **Violência, Amor e Estrutura Familiar**: o que pensam algumas gestoras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.118f.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

SILVA, V. F. S.; SPELLER, M. A. R. **Escola e família**: o público e o privado na educação. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SIQUEIRA, A. W. N.; SPELLER, M. A. R. **Televisão sob o olhar de crianças cuiabanas**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e educação**: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Feminino, Psicanálise e Educação**: do Impossível ao possível. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2005.

\_\_\_\_\_. M. A. R. **Violência nas Escolas**: Escutando Todos os Atores Envolvidos - Alunos, Professores, Funcionários e Família. Cuiabá: UFMT/MEC, 2008. Projeto de Pesquisa.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

SZENCZUK, D. P. (in) **disciplina escolar**: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em educação (1981-2001). Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. 165f.

TELES, E. L. de A. A Causa de nossa ação: Hannah Arendt, seu pensamento sobre a ação política e a experiência da pólis grega. **Discutindo Filosofia**, São Paulo, n. 7, ano 2, p. 34-41, s/n.

TELLES, S. **Cidade de Deus**: a exclusão e o processo civilizatório. **Psychiatry online**, Brasil, v. 17, n. 10, out. 2002. Disponível em: <[www.observatoriodeseguranca.org/imprensa/cidade](http://www.observatoriodeseguranca.org/imprensa/cidade)>. Acesso em: 15 maio 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. (in) **disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad Editora, 2006. p. 133.

VINT, M. **Cumplicidade**. São Paulo: Edicon Editora e Consultoria Ltda., 1988.



## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO

#### PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> MARIA HERMÍNIA ALVES

- 1- NOME:.....
- 2- IDADE:..... SEXO:.....
- 3- ANOS DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO:.....
- 4- CATEGORIA: ( ) INTERINO ( ) EFETIVO ( ) OUTROS
- 5- FUNÇÕES EXERCIDAS NA ESCOLA:  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
- 6- CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL:
  - a) Graduação:.....  
 .....
  - b) Aperfeiçoamento:.....  
 .....
  - c) Especialização:.....  
 .....
  - d) Mestrado:.....  
 .....  
 .....
- 7- HÁ QUANTO TEMPO É DOCENTE NESTA ESCOLA?  
 .....  
 .....  
 .....