

SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES ACERCA DA INDISCIPLINA ESCOLAR *SENSES PRODUCED BY TEACHERS ABOUT SCHOOL INDISCIPLINE*

Marisa Irene Siqueira CASTANHO¹
Francisco Ferreira CUTRIM²

RESUMO: O objetivo foi investigar os sentidos subjetivos acerca da indisciplina na escola, considerando vivências pessoais e experiências de professores. A abordagem histórico-cultural deu sustentação ao estudo. Participaram oito professores do Ensino Fundamental de uma escola pública, quatro com menos de cinco e quatro com mais de dez anos de experiência no magistério, que responderam a questionário, complementação de frases e escreveram um texto. A análise ocorreu pela articulação das diferentes produções e criação de núcleos de significação. Ressaltam-se diferenças entre os dois grupos: consideração da importância do diálogo e respeito às diferenças individuais nos participantes com menos experiência; ênfase nos valores morais, exigência de rigor das instâncias educacionais e valorização da postura e experiência do professor nos mais antigos; aqueles se mostram ambivalentes quanto ao uso de regras ou ações coercitivas e estes tendem a culpabilizar famílias, indicando marcas de preconceito. O estudo confirma a variabilidade de concepções sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Escola. Subjetividade. Professores. Ensino Fundamental.

INTRUDUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa que teve como foco o estudo da indisciplina na escola, do ponto de vista de professores do Ensino Fundamental, e cujo objetivo foi investigar os sentidos que eles produzem a partir de suas experiências de vida e como educadores.

Segundo Garcia (2006, p. 70) a etimologia da palavra disciplina é a mesma da palavra discípulo, interpretado como um indivíduo que se apropria de algo que lhe é mostrado ou indicado ou como aquele que segue o mestre. O conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações, desde a falta de respeito às regras, a negação às normas, o mau comportamento que compromete a convivência social.

Para Garcia (2009), a diversidade conceitual sobre a indisciplina se multiplica na literatura que reporta o tema, podendo ser entendida como fenômeno de aprendizagem ou como problema comportamental. O autor aponta a necessidade de se perceber a complexidade do tema para não cair em um reducionismo que explique o

¹Pós-doutora em Educação, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional do Unifio. Endereço eletrônico: marisa.irene@unifio.br.

² Mestrando do Programa de Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo - Unifio, Graduação em Geografia, especialização em Docência do Ensino Superior. Endereço eletrônico: franms_cutrims@yahoo.com.br.

fato por apenas uma dimensão, seja a psicológica, que reduziria o fenômeno ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em que estão, ou a dimensão sociológica, que por sua vez, desprezaria as variáveis psicológicas e atribuiria a causas gerais o comportamento humano.

Segundo Aquino (1999, p. 129), “o conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade.” O autor ressalta que a manutenção da disciplina é preocupação que remonta a várias épocas e localiza-se, por exemplo, em textos de Platão e nas confissões de Santo Agostinho, de como a sua vida de professor era amargurada pela indisciplina dos jovens que perturbavam “a ordem instituída para seu próprio bem.” (AQUINO, 1999, p. 129).

No contexto da alienação Paulo Freire (2004, p. 58) afirma que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, por isso a educação é por ele chamada de “educação bancária”. A educação bancária classificada também como domesticadora, leva o aluno à memorização dos conteúdos transmitidos, impedindo o desenvolvimento da criatividade e sua participação ativa no processo educativo, tornando-o submisso perante as ações opressoras de uma sociedade excludente. O papel da disciplina na educação bancária é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno. Nela, a obediência e o silêncio dos alunos são aspectos importantes para garantir que os conteúdos sejam transmitidos pelos professores.

Atualmente, nos primeiros anos do século XXI, outro contexto decorrente de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais se oferece à sociedade e à escola em particular, levando professores e alunos a repensarem suas práticas e assumirem posturas mais democráticas na relação professor aluno. Nessa nova realidade a educação bancária já não se aplica dentro das escolas e a disciplina passa a ser entendida como

[...] um processo de construção da autorregulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo. (VASCONCELLOS, 1994, p. 42).

Ou seja, diferentemente das imagens esperadas dos alunos como sujeitos dóceis, obedientes, cumpridores de suas tarefas e de professores que impõem rigidamente conteúdos e normas, espera-se uma convivência em sala de aula que resulte de posturas mais democráticas e participativas.

Davis e Luna (1991) criticam a noção de autoridade escolar como exigência disciplinar coercitiva, quando essa autoridade reprime a liberdade e se justifica pela manutenção de uma autoridade externa. Os autores propõem uma tomada de posição no tocante à desmistificação da autoridade e uma apropriação pela escola de um pensamento mais liberal, que leve em conta o diálogo. Garcia (2010) propõe uma

quebra de paradigmas para que ocorra um restabelecimento da ruptura nas relações pedagógicas, podendo ser explorados conceitos de cidadania e alguns dos seus significados no cenário educacional. Para o autor, esta proposta deve estar mediada por um projeto educacional que tenha por base a exploração de conceitos de incivilidade e a noção de desrespeito que geram indisciplina e conflitos na escola. A partir disso a disciplina tem que ser reinventada.

Em tempos de globalização, como ápice do capitalismo e no “boom” da informática, modifica-se a relação tempo/espço, com consequências no acesso às informações. Assim, os estudantes de hoje estão ligados ao que ocorre no mundo e têm facilidades de se apropriarem de conhecimentos e de desenvolverem habilidades que poderiam ser mais bem aproveitadas na sala de aula. As características da sociedade ao longo das últimas décadas mostram as diferenças daquelas observadas no passado. Atualmente “a indisciplina escolar apresenta expressões diferentes, é mais complexa e criativa, e parece aos professores mais difícil de equacionar.” (AQUINO, 1996, p. 39).

É expressiva na literatura sobre o tema, a presença de estudos a respeito da indisciplina como decorrente da prática pedagógica, da dinâmica da aula, da diversidade da prática do professor, da inovação dos recursos utilizados e da capacidade de mediação do professor na garantia da motivação do aluno e da disciplina em aula (SILVA; NEVES, 2006; ECHEL, 2008; LOPES; GOMES, 2012). Em seu conjunto, esses autores entendem que as disposições dos alunos para as práticas dos professores e essas práticas, em sua orientação, caracterizam o regulador da indisciplina, cabendo ao professor organizar e influenciar positivamente o nível de motivação dos alunos nas atividades.

Em tempos de gestão participativa, prevista nas atuais políticas educacionais, os autores cujo foco está na intervenção da gestão escolar concordam que um projeto pedagógico voltado para uma cultura de resgate de valores e de aproximação com a família pode diminuir a indisciplina na escola (SOUZA; QUEIRÓS, 2012; CORREIA, 2007; ZONDONATO, 2003). Para esses autores, a antiga escola homogeneizadora e elitizada colocava-se a serviço de uma ideologia política e social dominante. A mudança dessa escola requer a abertura de espaços de participação e uma cultura de diálogo que envolva a gestão, os professores, as famílias e os alunos.

Com base nestas colocações iniciais, colocaram-se alguns questionamentos norteadores deste estudo. Diante de tantas possíveis interferências e significados, o que professores atuantes no ensino fundamental de escola pública compreendem sobre indisciplina? As vivências e experiências do professor poderiam contribuir para a forma como ele significa a indisciplina?

Ao se analisar o fenômeno da indisciplina por meio da expressão do professor, assumiu-se a perspectiva histórico-cultural de subjetividade de Fernando González Rey (2003). A respeito da subjetividade, o autor a considera como configuração subjetiva que se organiza ao longo das vivências do sujeito nos cenários sociais, represen-

tando uma construção processual da vida do sujeito de tal forma que “novas formas de expressões se articulam com novas construções geradas [...] nas diferentes atividades e contextos da experiência.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 20).

Dessa forma a pesquisa se alinha com estudos sobre a subjetividade do professor e a consideração de suas experiências e trajetórias pessoais, de vida e de profissão como base dos sentidos por eles produzidos acerca do tema da indisciplina. Trabalhos como o de Amorim Filho e Ramos (2010) tratam da relação entre trajetórias de vida de professores, práticas e saberes, considerando o valor metodológico desse tipo de pesquisa que pode favorecer a reflexão do próprio professor sobre sua atuação profissional. Da Broi, Gessinger e Lima (2011) apresentam pesquisa cuja análise empreendida evidenciou que a trajetória profissional dos professores apresenta uma riqueza de experiências que se reflete na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca e análise das informações aconteceram em um processo contínuo e articulado, por meio de uma metodologia construtivo-interpretativo com base em González Rey (2003; 2005). Para o autor, “o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, isto é, o conhecimento não é a soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado.” (GONZÁLEZ REY, 2003 p. 31). A busca pelo conhecimento se converte na necessidade de criar espaços nos quais é possível avançar pelas zonas de sentidos produzidos pelos sujeitos, não bastando somente a declaração do participante, sendo necessário ir além, por meio do uso de instrumentos de investigação que favoreçam a aproximação aos sentidos produzidos pelos participantes.

A construção das informações se deu por etapas: na primeira ocorreu a aplicação de um instrumento que continha uma parte com itens de informações sobre dados pessoais, familiares, socioeconômicos, de formação e de experiência profissional do participante. Na segunda parte constavam questões abertas a respeito do tema da indisciplina escolar.

Na segunda etapa da pesquisa foi aplicado um instrumento denominado Complemento de frases (GONZÁLEZ REY, 2005), que consistiu em 30 frases como indutores curtos a serem preenchidos pelo participante. Junto com o primeiro instrumento, a complementação de frases representou uma das condições facilitadoras de expressões complementares para inferências a respeito de sua visão de si, trajetória de vida, visão do mundo e do fenômeno estudado. Exemplos indutores do instrumento Complemento de frases: Na minha época...; Eu gosto do aluno...; Minha preocupação...; Minha dificuldade...; Autoridade é...

O terceiro e último momento da construção das informações referiu-se à escrita de uma redação com aspectos relevantes da trajetória de vida e de situações vivenciadas pelos participantes, em torno de aspectos de suas vivências sobre indisciplina, desde a infância até o momento atual como professor.

Na análise das informações percorreram-se vários passos, desde a elaboração de um perfil individual dos participantes até a organização das respostas e expressões nos vários instrumentos, em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, constitutivos de temas e caracterizados pela frequência, repetição, carga emocional comunicada, ambivalência ou contradições, de acordo com Aguiar e Ozella (2006). É importante ressaltar a aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa de todas as etapas e procedimentos usados e que o levantamento das informações ocorreu no segundo semestre de 2013.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram oito professores de uma escola pública da Região da Grande São Paulo, quatro deles, João, Márcio, Otávio e Isabel com menos de cinco anos de atuação no magistério e quatro, Jaciara, Rita, Fabiana e Júlio, com mais de dez anos de exercício na docência³.

No primeiro grupo, eram três do sexo masculino e uma do sexo feminino; faixa etária entre 28 e 36 anos; dois solteiros e dois casados; os quatro com formação na área de Ciências Humanas, com uma licenciatura cada, nas disciplinas de História (um participante), Geografia (dois participantes) e Letras (um participante), tendo concluído entre 2006 a 2010, e um dos participantes com graduação em andamento. O início da experiência profissional como professores de Educação Básica II - PEBII ocorreu de 2008 a 2013; a renda familiar mensal situava-se entre as faixas que, de acordo com dados do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV, 2011), correspondia a valores de referência para a distribuição da população em classes sociais entre D e C; os pais, com faixa etária entre 50 e 75 anos, foram classificados como trabalhadores não qualificados, profissionais qualificados, aposentados e desempregados. Sobre a atuação profissional de acordo com a série/ano escolar de atuação, quatro têm atuado no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, dentre eles, dois também no Ensino Médio; quanto à preferência de atuação, dois informaram identificar-se mais com o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e dois com o Ensino Médio.

No segundo grupo, eram três do sexo feminino e um do sexo masculino; faixa etária entre 42 e 58 anos; quanto ao estado civil, dois solteiros e dois casados; uma participante com formação em Ciências Biológicas, uma em Ciências Exatas, e dois em Ciências Humanas; três tinham duas graduações ou licenciaturas, concluídas entre 1967 e 2013; a experiência profissional como PEB II, teve início entre os anos

³Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

de 1980 e 2000; a renda mensal familiar situava-se em faixas de acordo com dados do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV, 2011), com valores de referência entre as classes C e B. Os pais, com idades entre 63 a 83 anos, foram classificados como trabalhadores não qualificados, profissionais qualificados, aposentados e desempregados. Sobre a atuação profissional de acordo com a série/ano escolar, os participantes têm atuado no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. Quanto à preferência de atuação, um informou identificar-se mais com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, dois com o Ensino Médio, um com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e com o Ensino Médio.

DA CONSTRUÇÃO DE PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

As respostas e expressões dos participantes tanto às seis questões sobre indisciplina que constavam do questionário aplicado, como nos complementos de frases e trechos de redação foram agrupadas por similaridade, complementaridade ou oposição, em dezenove pré-indicadores de análise: 1) **Diálogo professor/aluno/escola e família** – conteúdos e expressões relacionados à necessidade desse diálogo como garantia de disciplina; 2) **Diferenças relativas ao tempo, às culturas e contextos sociais** – referência a valores culturais e suas mudanças ao longo do tempo como base para diferentes maneiras de conceituar o que é indisciplina; 3) **Relação entre motivação e conteúdo da aula** – conteúdos indicativos de que a disciplina é garantida pela motivação do aluno pela aula do professor que advém do conteúdo atrativo da aula; 4) **Criação/obediência de regras** – relativos às regras a serem combinadas, adotadas e seguidas; 5) **Ato indisciplinar como interferência ou obstáculo negativo nos ambientes** – atos que prejudicam ou interferem negativamente no ambiente na escola; 6) **Falta de respeito do aluno para com o professor** – conteúdos relativos ao desrespeito e ou desacato do aluno em relação ao professor; 7) **Postura do professor** – atitudes do professor em relação ao aluno que garantem a disciplina; 8) **Metodologia do professor** – conteúdos relativos à qualidade da metodologia e das aulas do professor; 9) **Questões estruturais e conjunturais** – conteúdos relativos à estrutura física, à forma de gestão e administração, questões políticas e econômicas; 10) **Diferenças individuais** – relativos às mudanças e formas individuais de comportamento; 11) **Responsabilização da família** – indisciplina ou disciplina como decorrente de valores e estrutura familiar; 12) **Ações coercitivas** – conjunto de ações punitivas necessárias para coibir a indisciplina; 13) **Falta de preparo do professor** – relativos à inexperiência ou falhas na formação do professor; 14) **Falta de clareza do conceito de indisciplina** – relativos à falta de clareza do conceito; 15) **Experiência profissional adquirida ao longo dos anos** – relativos ao ganho de experiência profissional com o passar do tempo; 16) **Respeito do professor em relação ao aluno** – conjunto de atitudes do professor em relação ao aluno; 17) **Autorreflexão** – relativos à autorreflexão do professor; 18) **Aspectos motivacionais intrínsecos aos sujeitos**

– relativos às qualidades próprias dos alunos como interesse, automotivação, força de vontade; 19) **Violência física escolar** – relativa aos atos de violência física.

Como os pré-indicadores são apenas um primeiro passo da análise em direção à apreensão dos sentidos, avançou-se no trabalho de organização de indicadores que, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 309), resultam, também, de um processo de aglutinação, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição dos pré-indicadores, de modo a se obter uma menor diversidade de dados. Para os autores, estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si, por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição. Na releitura dos pré-indicadores, chegou-se a um reagrupamento dos dezoito pré-indicadores em sete indicadores, de acordo com o que se mostra no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização de indicadores a partir de pré-indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
2) Diálogo professor/ aluno/ escola e família 7) Postura do professor 16) Respeito do professor em relação ao aluno 17) Autorreflexão	1) Valores e posturas do professor favorecedores da autorreflexão, do diálogo, do colocar-se no lugar do outro
3) Relação entre motivação e conteúdo da aula 8) Metodologia do professor 12) Falta de preparo do professor 15) Experiência profissional adquirida ao longo dos anos	2) Preparo e experiência do professor na garantia da disciplina e da motivação para aula
1) Diferenças relativas ao tempo, a culturas e contextos sociais 13) Diferenças individuais 14) Falta de clareza do conceito de indisciplina	3) Relatividade do que é disciplina de acordo com diversas culturas, tempos, contextos sociais e individuais
4) Criação/ obediência de regras 11) Ações coercitivas	4) Regras ou punições como garantia da disciplina
10) Responsabilização da família 18) Aspectos motivacionais intrínsecos aos sujeitos	5) Indisciplina como decorrente de características pessoais, individuais ou da família
9) Questões estruturais e conjunturais	6) Estrutura e conjuntura do espaço escolar/ institucional/social
5) Ato indisciplinar como interferência ou obstáculo negativo nos ambientes 6) Falta de respeito do aluno para com o professor 19) Violência física escolar	7) Formas de manifestação da indisciplina

Fonte: Resultado da construção das informações obtidas em questionários, complemento de frases e redação organizadas pelos autores

Na continuidade do processo de análise, a produção dos núcleos de significação resultou da articulação dos indicadores, anteriormente gerados dos pré-indicadores. Aguiar e Ozella (2006) afirmam que os núcleos são fundamentais para a identificação

dos conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos, tendo como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 231) “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”.

[...] um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio- histórico, à luz da teoria. (VYGOTSKY, 1998 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Para tanto, o caminho da apreensão dos sentidos produzidos pelos participantes a respeito da indisciplina na escola, pelo processo de análise construtiva levou à articulação de quatro núcleos de significação que procuraram integrar, a partir das expressões e de suas vivências e experiências, os sentimentos, as necessidades, as formas de pensar e de agir frente ao problema colocado.

No Quadro 2 apresenta-se a organização dos quatro núcleos de significação, a partir dos indicadores.

Quadro 2 - Organização dos núcleos de significação a partir dos indicadores

Indicadores	Núcleos de significação
4) Regras ou punições como garantia da disciplina 6) Estrutura e conjuntura do espaço escolar/institucional	1) Uso de regras ou punições? Relação com o funcionamento estrutural e conjuntural institucional/social.
1) Valores e posturas do professor favorecedores da autorreflexão, do diálogo, do colocar-se no lugar do outro 2) Preparo e experiência do professor na garantia da disciplina e da motivação para aula	2) Preparo e experiência do professor como base de atitudes fornecedoras da disciplina em sala de aula.
3) Relatividade do que é disciplina de acordo com diversas culturas, tempos, contextos sociais e individuais 7) Formas de manifestação da indisciplina	3) Variabilidade de concepções sobre a indisciplina e considerações do que pode ser chamado de indisciplina.
5) Indisciplina como decorrente de características pessoais, individuais ou da família	4) Marcas do preconceito que atribui ao aluno ou à família ao comportamento indisciplinado.

Fonte: Resultado da construção das informações obtidas em questionários, complemento de frases e redação organizadas pelos autores.

O **Núcleo 1 - Uso de regra ou punições? Relação com o funcionamento estrutural e conjuntural institucional/social** constituiu-se da aglutinação dos indicadores **Regras ou punições como garantia da disciplina** e **Estrutura e conjuntura**

do espaço escolar/institucional como síntese de algumas ambiguidades em relação ao uso de regras ou à aplicação de punições no ambiente escolar como forma de lidar com a indisciplina. Pode-se apreender uma relação de dependência com aspectos estruturais e ações articuladas no âmbito institucional escolar, relativos à estrutura física, à forma de gestão e administração, a questões políticas e econômicas, na alusão do professor quanto à garantia do cumprimento das regras a serem combinadas, adotadas e seguidas ou necessidade de medidas mais duras.

Para Silva e Neves (2006) a indisciplina é gerada por disposições de interação de controle e poder, podendo ser orientada por diferentes disposições, como sócio afetivas, que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos professores; e essas relações e tipo de interação entre professores e alunos podem explicar diferentes níveis de indisciplina. Segundo Davis e Luna (1991), a autoridade como exigência da disciplina escolar em sala de aula, de certa forma, reprime a liberdade, sendo preciso por parte dos professores uma reflexão mais aprofundada a este respeito.

No grupo de professores com menos de cinco anos de experiência no magistério há uma tendência ao conflito em relação à autoridade, principalmente no que tange ao uso de regras ou punições como garantia da disciplina, uma vez que condenam o autoritarismo, mas justificam ações coercitivas quando elas se fazem necessárias. Para João, parece haver uma relação com sua história de vida e um posicionamento mais democrático que assume com os alunos: “[...] *Quando aluno, temia as punições coercitivas escolares*[...]”; “[...] *Nesse sentido, os contratos que busco estabelecer com os alunos auxiliam desde os primeiros dias do ano letivo, assim estabelecemos regras não tão verticalizadas (já que existem as regras superiores do regimento escolar, estadual, etc.), percebo uma maior aceitação e auxilia na questão disciplinar [...]*”. Contraditoriamente, no questionário, João afirma que a indisciplina é gerada pela falta de mecanismos coercitivos ligados a questões conjunturais: “[...] *por meio de mecanismos coercitivo*[...]”; “[...] *a estrutura precária da escola pública, por exemplo, a péssima remuneração do professor, acúmulo de funções e de trabalho, etc.*”; “[...] *a escola enquanto instituição no mundo contemporâneo, entre outros fatores, contribuem diretamente na má administração do ato indisciplinado*”.

Márcio, ao escrever no questionário, ressalta que a incapacidade de interpretar e administrar o ato indisciplinar pelo educador, é gerado pela falta de investimento: “[...] *a falta de investimento nas pessoas*”; “[...] *a falta de comprometimento de esferas superiores para ampliar as ações dos professores* [...]”. Na redação, escreve sobre as questões conjunturais e políticas do ambiente escolar: “[...] *por se tratar também de um local periférico e se tendo a ascensão das drogas, faz com que a indisciplina se tornasse frequente dentro do ambiente escolar* [...]”; “[...] *Durante a trajetória como professor tenho encontrado os mesmos problemas quanto a indisciplina, principalmente em escolas periféricas, e no ensino fundamental esses problemas têm sido mais constantes* [...]”. No complemento de frases, transmite questões sobre estrutura, regras e punições: “*Minha preocupação... é o descaso*”; “*Trabalho... necessário*”.

para a construção de uma sociedade mais igualitária”; e uma visão ambivalente: “*Autoridade é... deplorável*”; “*O controle... se faz necessário*”.

Isabel, no questionário, afirma que, entre suas principais sugestões para lidar com a indisciplina, encontra-se a necessidade de regras e as questões estruturais e conjunturais: “**Regras**[...]”. Em complemento de frases, tem forte ênfase nas ações coercitivas e nas questões estruturais e conjunturais: “*Na minha época... o aluno era muito mais punido*”; “*Autoridade é... quando você domina uma classe*”; “*Sobre a escola... teríamos que ser mais unidos*”; “*Se eu pudesse... teria salas equipadas para cada grau de aluno*”.

No segundo grupo, dos professores com mais de dez anos de experiência, é mais contundente a reclamação sobre a ausência de regras ou punições e medidas coercitivas efetivas por parte da escola. Para Júlio a indisciplina é gerada pela falta de punições por parte dos gestores: “[...] **e pela falta de uma punição efetiva por parte de alguns diretores**”. Na redação, mostra sua indignação em relação à conjuntura atual da educação escolar brasileira: “[...] **hoje consideramos retrógrado, crescemos, lutamos contra a ditadura, fomos à faculdade, instauramos a democracia, temos a liberdade de cátedra e de imprensa. Porém, em sala de aula, nos deparamos com modismos pedagógicos, questões sociais e ações que explicam e justificam políticas educacionais voltadas para gerar números.**

Jaciara apresenta no questionário algumas sugestões para lidar com a indisciplina, por meio de esclarecimentos aos seus alunos, as regras e atitudes em sala de aula: “**Esclarecer as regras de comportamento e atitudes em sala de aula**”. Em sua redação, vê-se a necessidade do cumprimento de regras, a legitimação de uma punição efetiva: “[...] **e cumprimento de regras** [...]”; “[...] **e mostrando que cumprir as regras pré-estabelecidas gera um convívio harmonioso para todos, pois o respeito impera** [...]”; “[...] **Hoje em sala de aula sempre ocorre a transgressão de regras** [...]”. Em seu complemento de frases, completa com palavras e expressões que aludem ao conflito: “*Autoridade é... respeitar*”; “*O controle... foge às vezes*”.

Fabiana defende no questionário que a disciplina depende das regras e culpa a abertura educacional: “[...] **As crianças precisam adquirir as regras que aplicam valores e forma de conduta** [...] **regras serem adotadas e seguidas**”. Em sua redação, passa questões da conjuntura educacional: “[...] **A desigualdade de classe social é outro fator que atrapalha a educação. A escola, hoje, é um depósito de ignorantes desse vocabulário vulgar como a indisciplina**”. Em seu complemento de frases, escreve sobre autoritarismo e aspectos conjunturais: “*O controle... deveria ser autoritário*”; “*Autoridade é... importante*”.

O Núcleo 2 - **Preparo e experiência do professor como base de atitudes favorecedoras da disciplina em sala de aula** foi composto pelos indicadores: **Valores e posturas do professor favorecedores da autorreflexão, do diálogo, do colocar-se no lugar do outro e Preparo e experiência do professor na garantia da disciplina**

e da motivação para aula. Para Eccheli (2008) a motivação dos alunos em relação à metodologia do professor é fator de indisciplina em sala de aula, quando a metodologia não favorece um significado direto no cotidiano discente. O processo escolar requer que se desenvolvam simultaneamente dois traços: disciplina e motivação, evitando faltar vontade, pois este é um fator que pode gerar indisciplina. Segundo Golba (2008) a fragilidade e a inconsistência de determinadas práticas pedagógicas exercidas pelos professores e práticas educativas oferecidas pelas escolas pode ser o motivo da expressão da indisciplina. A união do preparo de professor e determinadas práticas educativas nas unidades escolares, são de fundamental importância para esses autores e para os participantes da pesquisa, em especial o grupo com menos experiência.

João no questionário mostra preocupação em melhorar com a experiência e autorreflexão: ***“Tentar compreender/ entender o outro lado: por que será que aluno A é indisciplinado e o aluno B não?”***. Em sua redação: ***“[...] Ao refletir sobre esses objetivos pessoais/ profissionais, consegui dar procedimento a minha carreira docente [...]. Sempre busquei fazer o meu trabalho da melhor maneira possível [...]”***; ***“Em minha opinião, o melhor aprendizado que o professor, ou a professora, pode adquirir é através da experiência, do dia-a-dia, no cotidiano escolar, principalmente quando o assunto é a disciplina na sala de aula”***. Em seu complemento de frases: ***“Eu ficaria melhor... fico melhor com a experiência”***; ***“Interrogo-me quando... não estou de acordo com os meus princípios ou lidou com os fracassos da vida”***; ***“Como aluno fui... estudioso, interessado em temas que me despertavam o interesse e, a partir de certo momento, questionador”***.

Márcio, no questionário refere-se à qualidade da formação do professor: ***“Devido às más formações dadas nas instituições”***. Em seu complemento de frases, Márcio apresenta as expressões que se relacionam com a autorreflexão: ***“Interrogo-me quando... se faz necessário”***; ***“Minha dificuldade... sempre aprimora meu trabalho”***; ***“Se eu pudesse... tornaria meus ideais se tornarem viáveis”***; ***“Estou... sempre tentando o meu melhor”***.

Otávio, no questionário, escreve expressões que se referem, respectivamente, à relação entre motivação e conteúdo da aula e autorreflexão: ***“Do interesse dos alunos pelo conteúdo”*** ***“[...] analisar o fato e interpretar o ocorrido”***. O mesmo ocorre no complemento de frases: ***“Minha preocupação... é que todos entendam o conteúdo”***; ***“Interrogo-me quando... não alcanço meus objetivos nas aulas”***.

Isabel, em seu questionário concentra-se em: postura do professor: preparo e experiência: ***“Da postura do professor [...]”***; ***“No ATPC, os professores concordam com tudo na hora da sala de aula muda se o contexto”***. Em sua redação falta de preparo do professor e autorreflexão: ***“Vejo que hoje tenho muitas dificuldades em identificar quais são os alunos autistas, usuários de drogas por ser nova na profissão. Assim, tenho dificuldades de ensinar a todos”***; ***“Fico feliz em poder ajudar alguém, pois o dia de amanhã também precisarei de alguém”***. Em seu complemento de frases, autorreflexão e falta de preparo do professor: ***“Meu dia-a-dia... dedico ao***

trabalho”; “*O mais importante... ensinar e aprender*”; “*Falta de preparo do professor*”; “*Minha preocupação... não conseguir passar a atividade do dia*”.

A ênfase dada a este núcleo de significação, coincidentemente nestes quatro participantes com menos de cinco de experiência traz a marca da insegurança e da vontade de melhorar sua atuação em sala de aula. Diferentemente, alguns participantes do grupo com mais de dez anos de experiência no magistério, ressaltam a experiência adquirida ao longo do tempo.

Jaciara, no questionário afirma: “*Não deixar aluno ocioso, ter sempre o plano B*”; “*Preparar uma aula, que atinja uma classe heterogênea*”. Em sua redação, confirma. “[...] *Eu lido com a indisciplina fazendo parcerias com os alunos, chamando os pais a participar da vida escolar do filho [...]*”; “[...] *quais ações eu posso fazer para evitar que tais situações aconteçam nas aulas*”. Em seu complemento de frases, conclui “*Minha preocupação... é com todos*”.

Rita, no questionário, reforça a relação entre motivação e conteúdo da aula: “[...] *equilíbrio entre aulas organizadas e o interesse do educado*”; e a necessidade de “*Diálogo*”. Em sua redação, escreve: “[...] *Penso que na minha experiência como professora passei a observar que muitos destes meninos e meninas indisciplinados, são fruto de suas frustrações com o aprendizado [...]*”. Em seu complemento de frases confirma: “*Minha preocupação... é me fazer entender*”.

Júlio, no questionário, escreve sobre a interação aluno/escola, a experiência do professor: “[...] *A integração dos alunos com a Escola*”; “*Identificarem e conviverem ao longo do tempo com uma gama de situações passa a identificá-los*”. Em seu complemento de frases: “*Interrogo-me quando... meus alunos vão mal nas avaliações*”; “*Eu gosto do aluno... comprometido*”.

O Núcleo 3 - Variabilidade de concepções sobre a indisciplina e considerações do que pode ser chamado de indisciplina foi composto pelos indicadores: **Relatividade do que é disciplina de acordo com diversas culturas, tempos, contextos sociais e individuais e Formas de manifestação da indisciplina**. Os pesquisados deixam transparecer a complexidade do tema, a influência de fatores culturais, históricos na forma de interpretação da manifestação da indisciplina escolar. Segundo Trevisol (2007) não são consensuais os conceitos de indisciplina na escola, e não é possível encontrar facilmente soluções para as dificuldades que decorrem de suas manifestações. Para Lopes e Gomes (2012), a indisciplina em sala de aula não é algo novo, faz-se necessário aos professores refletirem para adquirir segurança, ao trabalhar com a mediação em situações de indisciplina, para chegar aos processos autônomos dialógicos e cooperativos.

João, em seu questionário, organiza-se da seguinte forma: “[...] *cada indivíduo, sociedade ou contexto histórico acabam conceituando estes termos a sua maneira*”; “*Os valores, os princípios, a linguagem, a cultura, entre outros fatores se alteram com o tempo. [...]*”. Ainda no questionário, João apresenta suas concepções

sobre indisciplina: “[...] **atos que prejudicam ou interferem negativamente em determinados ambientes ou situações [...]**”; “[...] **demonstram que no espaço escolar perdeu completamente o sentido [...]**”; “[...] **Atos de violência física [...]** nas relações entre alunos-professor, alunos-alunos, professor-alunos [...]”. Em seu complemento de frase, encontra-se a visão saudosista: “Na minha época... **a rigidez era maior**”.

Márcio, em seu questionário, também se refere às variações do conceito: “**Falta de respeito do aluno para com o professor**” e “**Falta de respeito em um mesmo ambiente, para com todos os envolvidos nesse mesmo lugar**”; bem como a variação em relação a diferentes culturas e contextos sociais e históricos: “**De acordo com a cultura do local e tempo [...]**”. Na redação destaca a permanência em relação ao tempo e contexto social: “**Por se tratar de um ensino público as escolas que frequentei quando criança e adolescente, o relato não difere dos dias atuais quanto a indisciplina [...]**”.

Otávio, no questionário, escreve: “[...] é algo cultural e ocorre de maneiras diversas”; “[...] **o que é indisciplina em uma determinada sociedade não é em outra**”. Na redação concentra-se em diferenças relativas ao tempo, a culturas e contextos sociais: “**No decorrer da minha infância [...] fatos ficaram marcados na minha vida [...] hoje são tratados como normais, na minha infância era tratado como indisciplina [...]**”. Em sua complementação de frases, traz uma visão saudosista: “**Na minha época... a indisciplina era menor**”.

No questionário de Isabel reforça: “**Varia de cultura a cultura**”.

Jaciara apresenta suas versões sobre o ato indisciplinar como interferência ou obstáculo negativo nos ambientes “[...] **impedindo o colega de aprender**”; “**Perturbar o desenvolvimento das aulas**”; “**Falta de respeito dos alunos**”. Em sua redação, confirma: “[...] **onde os alunos começam a discutir e partem para agressão física [...] mesmo na presença do professor [...]**”.

Rita concentra-se no mesmo tema: “**As diferentes formações podem de fato alterar as ações e posturas das pessoas**”. Nas redações relembra a constância e permanência do tema da indisciplina: “**Ao retomar um tempo de minha vida, entre a infância e adolescência, por volta dos anos 1980 a 1990, lembro que a questão da indisciplina era algo observado**”.

Fabiana traz uma visão saudosista e idealizada: “**A escola tinha um papel... unir professores, alunos e família, tornar seus sonhos realidades. Formar um cidadão [...]**”. Na complementação frases apresenta ambivalência: “**Na minha época... acontecia também**” e “**Minha preocupação... que os valores estão perdidos**”.

Júlio, no questionário, deixa transparecer que “[...] **a indisciplina passa a ter variáveis que interferem na sua composição**”, aparece como: “**Diferenças individuais**”, ou “**Falta de respeito do aluno para com o professor**”, “**Falta de respeito com os profissionais da Educação**”; “[...] **falta de compromisso, a liberdade exacerbada [...]**”. “**Qualquer ser humano muda seu comportamento**”. Em sua redação,

deixa marcada sua contrariedade com formas atuais, segundo ele, de se lidar com a indisciplina escolar: “[...] **Não se questionavam sobre dificuldade de aprendizado, estudávamos e fazíamos recuperação se conseguíamos éramos promovidos. Entre nós não existia bullying, mas na sala tinha o cabelo de Bombriil, a baleia, o pau de vira tripa, o quatro olhos entre outros**”. No complemento de frases, escreve: “*Na minha época... a rigidez era maior*”.

O núcleo três reporta a variabilidade de concepções sobre a indisciplina e considerações do que pode ser chamado de indisciplina. Os pesquisados concordam que há uma dinâmica de conceitos e entendimentos em torno da indisciplina escolar, entre grupos e contextos históricos. No entanto, colocam a ênfase no aluno na não obediência às regras e ao desrespeito no ambiente escolar e refletem certo saudosismo quando se reportam ao seu próprio tempo.

O Núcleo 4 - **Marcas do preconceito que atribui ao aluno ou à família ao comportamento indisciplinado** foi composto pelo indicador **Indisciplina como decorrente de características pessoais, individuais ou da família**, cuja ênfase oscila entre a atribuição dos atos indisciplinados do aluno a características intrínsecas e ou decorrentes da educação familiar. Este núcleo de significação pareceu mais evidente nas expressões trazidas no contexto das redações e dos complementos de frases, com relações diretas formuladas pelos participantes a sua própria família ou familiares como responsáveis pela formação de seu caráter. Isso parece confirmar uma observação de González Rey (2005) a respeito dos questionários como instrumentos mais estruturados em relação às redações e complementos de frases. Segundo ele, os questionários apresentam-se como mais indutores de respostas esperadas socialmente, enquanto os outros instrumentos são favorecedores de expressões mais subjetivas.

João, em seu complemento de frase, reforça a importância dos avós em sua formação: “*Meus avós... eram muito presentes na infância, cada um a sua maneira deixou o seu legado*”.

Márcio no questionário apresenta a responsabilização da família: “[...] **o des-caso das famílias com instituições escolares**” e na redação confirma: “[...] **tendo percebido que o fato das famílias estarem cada vez mais distantes do ambiente escolar, faz com que esses casos aumentem cada vez mais**”. No complemento de frases, traz a importância dos avós em sua vida e formação pessoal: “*Meus avós... são eternos para minha construção como pessoa*”.

Otávio, em sua redação relembra fatos da experiência pessoal: “***Durante a minha vida de adolescente eu tinha atitudes [...] que ocorrem no corpo [...] passaram a influenciar as minhas atitudes como pessoa, atitudes como enfrentar os meus professores, enfrentar os meus colegas de classe, enfrentar meus pais, e todos os meus superiores. Estas atitudes de enfrentamento ocorreram por não ter uma definição de identidade pessoal e nisto eu passei a contrariar a todos***”. No seu complemento de frases: “*O(s) meu(s) filho(s)...devem seguir meus passos*”.

Isabel, em sua redação reforça, a partir de sua experiência pessoal a importância da família: “*Hoje, estou estudando e lecionando, realizando um sonho da minha grandiosa mãe*”. Em seu complemento de frases: “*Meus avós... eram rígidos e aprendemos a respeitá-los*”.

No grupo dos participantes com mais tempo de experiência sobressaem as marcas do preconceito. Rita, em sua redação, alude às diferenças individuais e importância da família: “[...] *Claro que é possível identificar os casos que a indisciplina é fruto de uma rebeldia [...]*”; “[...] *de famílias desestruturadas e o pouco interesse por transformar sua condição pela via que passa pelo trabalho e aprendizagem [...]*”.

Fabiana mostra-se contundente em suas afirmações no questionário: “*Eles não têm disciplina na sua casa*”; “*Educação vem de casa e com ela é trabalhado no seu dia a dia*”; na redação: “[...] *estas somente podem vir de seus pais [...]*”; no complemento de frases: “*Me queixo de... falta de apoio dos pais*”.

Júlio, não deixa dúvidas. No questionário, escreve: “*O protecionismo do Estado retirou das famílias suas responsabilidades educacionais e transferiu para os profissionais da Educação, o sucesso ou fracasso do estudante brasileiro [...]*”. No complemento de frase: “*Eu me irritaquando alguns pais dizem não saber mais o que fazer*”.

Neste núcleo de significação captam-se em algumas expressões o evidente preconceito em relação às populações de renda mais baixa que chegam à escola; aprendem-se sonhos e frustrações pessoais quanto a projetos de vida fracassados. Ao colocarem a ênfase no aluno pela não obediência às regras e ao desrespeito no ambiente escolar, os participantes reportam-se ao seu próprio tempo onde se veem como bons alunos ou justificam sua rebeldia de crianças/adolescentes como parte de seu próprio crescimento.

Ao se analisar o fenômeno da indisciplina por meio da expressão do professor, com base na compreensão dos processos históricos e sociais, entendeu-se que as várias possibilidades de expressão parecem se articular com construções geradas a partir da subjetividade do professor e das representações construídas nas diferentes atividades e contextos da experiência, à semelhança do que afirma González Rey (2003, p. 10).

Os núcleos de significação organizados pelo processo construtivo e interpretativo da análise concentraram os principais sentidos apreendidos por esses participantes ao tema de pesquisa, que concordam com a relatividade do conceito do que indisciplina, apontam a necessidade de cautela na interpretação do comportamento do aluno, afirmam sobre a importância do diálogo professor/aluno/escola, entendem que a experiência, postura e metodologia do professor é fundamental na garantia da motivação e disciplina do aluno em aula. No entanto, oscilam entre o estabelecimento de regras claras e a exigência de ações firmes e coercitivas, em especial por parte das instâncias educacionais. Por fim, deixam transparecer posições ainda preconceituosas que minam a possibilidade do diálogo preconizado.

No primeiro grupo os participantes passam uma ideia de que são professores reflexivos, mas esperam por uma estrutura e conjuntura mais atuante. Há uma união de entendimentos em torno da necessidade de uma postura democrática, de diálogo e de autorreflexão do professor na garantia do entendimento entre o professor e o aluno. No entanto, demonstram certos conflitos, principalmente no que toca às questões de regras ou punições como garantia da disciplina, uma vez que condenam o autoritarismo, mas justificam ações coercitivas quando elas se fazem necessárias.

No segundo grupo, os participantes deixam transparecer um saudosismo em relação à educação, afirmam que a escola tem conotações diferenciadas nos dias atuais, e esperam medidas mais firmes garantindo a autoridade escolar como exigência disciplinar; têm a desigualdade social como a principal causadora de indisciplina na escola com entaves para a educação, imputando às classes sociais mais baixas o aumento desse fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi o estudo da indisciplina na escola, dos sentidos subjetivos produzidos por professores do Ensino Fundamental, considerando suas experiências como educadores e aspectos relacionados à sua história de vida.

Os sentidos apreendidos pelo processo de análise, embora não se possa generalizar, parecem traduzir, para este grupo de pesquisados, suas dificuldades, aspirações e sentimentos que advêm das situações vivenciadas e da experiência na docência. Uma contribuição desta pesquisa está na constatação de que a produção de sentidos decorre das relações que se mantém com quem se convive e com o que se vive no meio histórico-cultural em que se insere, o que pode abrir possibilidades de debate em momentos de formação continuada do professor. Outra contribuição está na sugestão da criação de espaços de aproximação entre mais novos e mais antigos na profissão em que as experiências de vida e profissionais bem como os diversos saberes possam ser considerados como fatores de enriquecimento na formação e atuação.

Por certo, esta pesquisa tem suas limitações, no entanto, mostra-se a urgência de abertura de espaços de discussão do assunto nas escolas, pois a efetivação do novo, que se refere à necessidade de diálogo e participação, requer que ocorra o rompimento com ideias preconcebidas ou da tentativa de atribuição de possíveis culpados pela indisciplina. A questão necessita ser recolocada no efetivo debate da construção de projetos democráticos e participativos na escola.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; CUTRIM, Francisco Ferreira. Senses Produced by Teachers about School Indiscipline. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 2, p. 75-92, Jul.-Dez. 2014.

ABSTRACT: The aim was to investigate subjective meanings on school indiscipline, considering teachers' personal life experiences. The study was based on a subjectivity cultural-historic theory. Eight teachers from a government Primary School, four of them with less than 5 years' experience, and four with more than 10 years' experience participated on the study and answered to a questionnaire, completed sentences and wrote a text. Analysis was conducted linking participants' different productions and the creation of significance nuclei. Results emphasise differences between two groups: less experienced ones consider the importance of dialogue and respect to differences; but they show ambivalence concerning rules or coercive actions. The more experienced ones emphasise moral values, strict educational recourse and value teacher's posture and experience; however, they tend to blame families, indicating signs of prejudice. The study confirms the variability of views on the subject.

KEYWORDS: Indiscipline. School. Subjectivity. Teachers. PrimarySchool.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleo de significação como instrumento para a apresentação da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. Trajetória de vida e construção de saberes de professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun. 2010.

CORREIA, M. L. A trajetória da indisciplina escolar: fenômenos que marcam o papel do diretor ao longo da história da educação. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2007. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/276/184>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

DA BROI, M. F.; GESSINGER, R.; LIMA, V. Trajetória docente do professor de matemática. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Alexandria, v. 4, n. 1, p. 133-151, maio 2011.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, fev. 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-41991000100008&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 5 nov. 2013.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Políticas Sociais. *Renda e bem estar. qual a faixa de renda familiar das classes?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/node/3999>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD: educação temática digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 124-132, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2138>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

GARCIA, J. Notas sobre o conceito de disciplina. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 2., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTP, 2006. p. 69-84.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

GOLBA, M. A. M. *A indisciplina escolar na perspectiva de alunos*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/dindisciplina.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? Ensaio, Rio de Janeiro, 2012, v. 20, n. 75, p. 261-282, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

SOUZA, L. P.; QUEIRÓS, E. V. Violência escolar: um desafio aos professores e gestores. *Gepiadde*, Itabaiana, v. 12, jul./dez. 2012. (UFMS). Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_12/FORUM_V12_04.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2013.

TREVISOL, M. T. C. Indisciplina escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007, Concórdia. *Anais...* Concórdia: Universidade do Contestado, 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pap/viewFile/235/368>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

VASCONCELLOS, C. S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad Editora, 1994.

ZONDONATO, Z. L. Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob a ótica moral e institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Novo governo, novas políticas?: anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. GT 13 Educação Fundamental. Seção Pôsteres. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/UNESP>>. Acesso em: 7 nov. 2013.