

TEMA EM DESTAQUE

INDISCIPLINA ESCOLAR: UM ITINERÁRIO DE UM TEMA/PROBLEMA DE PESQUISA

JULIO GROPPA AQUINO

RESUMO

O presente artigo devota-se a formular um mapeamento geral da discursividade sobre indisciplina escolar, por meio do levantamento de 35 artigos publicados em periódicos brasileiros da área educacional, no intervalo de 1998 a 2015. Para tanto, foram discriminadas duas grandes frentes analíticas: as modalidades de apreensão dos atos indisciplinados operadas pelos estudos, bem como as propostas de enfrentamento do problema suscitadas pelos pesquisadores. Ao final do texto, são tecidas algumas considerações apontando para a conflitualidade típica das práticas escolares contemporânea como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre seus protagonistas.

INDISCIPLINA ESCOLAR • ESTADO DA ARTE • PERIÓDICOS

INDISCIPLINE IN SCHOOLS: THE ITINERARY OF A THEME/RESEARCH PROBLEM

ABSTRACT

This paper aims at elaborating a general mapping of the issue of the existing discursiveness about indiscipline in schools by analysing 35 articles published in Brazilian journals on the field of education between 1998 and 2015. For that end, two large analytical frames have been selected: the modes of apprehension of acts of indiscipline as shown by research carried out, as well as the proposals put forward by the researchers to tackle the problem. At the end of the text, some thought will be given pointing at the typical conflictuality of contemporary school practices as an observation post from where it is possible to catch the always uneven, unstable and, after all, indeterminate texture of the phatic relations among the protagonists.

INDISCIPLINE IN SCHOOLS • STATE OF THE ART • JOURNALS

INDISCIPLINE SCOLAIRE: UN ITINÉRAIRE D'UN THÈME/PROBLÈME DE RECHERCHE

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à la formulation d'une carte générale de la discursivité sur l'indiscipline scolaire, au moyen de la collecte de 35 articles publiés dans des périodiques brésiliens dans le domaine de l'éducation, entre 1998 et 2015. Pour autant, nous avons défini deux grands axes analytiques: les modalités d'appréhension des actes d'indiscipline mises en place par les études, de même que les propositions d'affrontement du problème suscitées par les chercheurs. À la fin du texte, nous ferons quelques considérations orientées vers la conflictualité typique des pratiques scolaires contemporaines comme un belvédère à partir duquel se dévoile le tissu toujours accidenté, instable et, enfin, indéterminé des relations phatiques les protagonistes.

INDISCIPLINE SCOLAIRE • ETAT DE L'ART • PÉRIODIQUES

INDISCIPLINA ESCOLAR: UN ITINERARIO DE UN TEMA/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

El presente artículo tiene el objeto de formular un mapeo general de la discursividad sobre la indisciplina escolar, por medio del relevamiento de 35 artículos publicados en revistas científicas brasileñas del área educacional en el periodo de 1998 a 2015. Para ello se discriminaron dos grandes frentes analíticos: las modalidades de aprehensión de los actos indisciplinados operadas por los estudios, así como las propuestas de enfrentamiento del problema suscitadas por los investigadores. Al final del texto se elaboran algunas consideraciones con el propósito de señalar la conflictividad típica de las prácticas escolares contemporáneas como un mirador desde el cual se puede flagrar la trama siempre accidentada, inestable e indeterminada de las relaciones fácticas entre sus protagonistas.

INDISCIPLINA ESCOLAR • ESTADO DEL ARTE • REVISTAS CIENTÍFICAS

EM UM DOS TEXTOS INAUGURAIS, NO BRASIL, DA DISCUSSÃO ACERCA DA TESSITURA disciplinar das escolas como objeto de pesquisa, Silva (1998, p. 127) aponta que o tema/problema

[...] nem sempre é tratado sob a forma de uma abordagem direta e explícita, mas habitualmente, de uma forma vicária. Desse modo, o tema aparece constantemente em trabalhos da área de metodologia de ensino, didática, administração escolar, relações sociais na escola e psicologia da educação e até mesmo a sua localização é mais difícil em função dessa dispersão.

Em que pese ao fato de o campo pedagógico já contar, à época, com as coletâneas organizadas por D'Antola (1989) e Aquino (1996), além de quase duas dezenas de dissertações de mestrado dedicadas à discussão da disciplina escolar, é certo que, apenas a partir do final dos anos 1990, a temática indisciplina – e o acréscimo do prefixo não parece ter sido adventício – começou a ganhar força e forma no interior da teorização educacional no país.

Passadas quase duas décadas, faz-se oportuno perspectivar os caminhos percorridos pela produção dedicada especificamente ao tema. Daí o objetivo precípuo do presente artigo.

Para tanto, elegeu-se um estrato discursivo específico: os artigos publicados em periódicos da área educacional. Isso porque, em grande

medida, nosso intento atual dá prosseguimento a uma investigação anterior cujos resultados vieram a público em *Cadernos de Pesquisa* (AQUINO, 2011). Parte dos esforços ali conduzidos envolveu o levantamento pormenorizado das produções acadêmicas que tomaram a (in)disciplina escolar como foco, subdivididas em três grandes frentes: os livros, as teses e dissertações, além de uma parcela dos artigos em periódicos.

Foi possível, naquela ocasião, estimar que a produção bibliográfica brasileira sobre a temática disciplinar – sobretudo aquela veiculada nos livros, o nicho mais influente da produção – era marcada por duas características gerais: 1) o teor prático-prescritivo de maioria dos textos, em oposição à natureza analítica de alguns outros, bem como uma terceira tendência, híbrida, a qual visava a conjugar as duas anteriores; e 2) a ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras, redundando em multiplicidade e dispersão argumentativas.

Tendo tais características em mente, nossa opção atual por uma incursão nos periódicos justifica-se à medida que, além de se tratar de um âmbito da literatura arbitrado por pares e de circulação aberta – diferentemente das teses e dissertações, amiúde circunscritas a experiências germinais de pesquisa, e dos livros, mais vocacionados a uma espécie de resolutividade pragmatista das discussões –, a produção bibliográfica aí veiculada revela-se tão profícua, no que tange ao percurso analítico que ora elegemos, quanto pouco explorada, à exceção do estudo de Zechi (2007) que, embora se voltando à produção acadêmica sobre violência e indisciplina escolar, circunscreeve-se aos anos de 1990-2003.

Vale destacar ainda o fato de que, aqui, a focalização da indisciplina escolar deu-se em detrimento de outras temáticas usuais na pesquisa educacional que tangenciaram os contratempos disciplinares ou que deles se valeram para entabular discussões específicas, sem a eles se reduzirem. É o caso de algumas investigações centradas na violência (SPOSITO, 1998; BRANCALEONI; PINTO, 2001; SALLES; SILVA, 2008; MACEDO; BOMFIM, 2009; SANTOS; RODRIGUES, 2013), na gestão democrática do espaço escolar (ALBUQUERQUE, 2004; FLEURI, 2008), na construção de ambientes sociomoriais em sala de aula (VINHA; TOGNETTA, 2006), no clima escolar e seus efeitos (BRITO; COSTA, 2010; CUNHA, 2014), ou, ainda, no *bullying* escolar (TOGNETTA; VINHA, 2010; ENS; EYNG; GISI, 2013) e nas práticas restaurativas (GROSSI et al., 2009; SANTOS; GROSSI; SCHERER, 2014). Tais estudos compõem uma mostra sumária das tantas interfaces ou focos de interesse teóricos que se avizinhavam das investigações acerca da convivência escolar, cujos escopos, naturalmente, ultrapassam em muito o raio de atenção do presente texto.

Nosso intuito restringiu-se, portanto, ao que vem sendo enunciado como indisciplina escolar no terreno da pesquisa educacional; algumas vezes, ressalve-se, de modo imbricado à temática da violência, segundo o arbítrio dos próprios pesquisadores. Desta feita, foram selecionados, do

conjunto dos periódicos mais reconhecidos e bem avaliados da área segundo o sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (estratos A1, A2 e B1), os textos que mencionaram, em seus títulos, resumos ou palavras-chave, o termo *indisciplina*. O resultado: 35 artigos.

OS CONTORNOS GERAIS DA PRODUÇÃO

Seria possível afirmar, com razoável margem de segurança, que a indisciplina, apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo. Mostra disso é o fato de que os 35 textos rastreados nas quase duas décadas analisadas se espalham por 24 periódicos diferentes. Ou seja, a maioria deles contou com apenas um texto sobre o tema no intervalo temporal em tela, embora, tal como já mencionado, a questão disciplinar desponde de modo lateral ou circunstancial em uma variedade de outros textos.

Os periódicos foram: *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa*; *Contrapontos*; *Currículo sem Fronteiras*; *Educação* (PUC-RS¹); *Educação* (UFMS²); *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Educação e Pesquisa/Revista da Faculdade de Educação*; *Educação em Foco* (UFJF³); *Educação em Revista*; *Educação Temática Digital*; *Educação UNISINOS*; *Educar em Revista*; *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; *Linhas críticas*; *Perspectiva*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista de Educação Pública*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Educação em Questão*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*; e *Teias*.

Não obstante a infrequência do tema, é possível afirmar que o interesse pela indisciplina como objeto de investigação cresceu consideravelmente na última década. Os dois primeiros artigos datam de 1998. Entre 2002 e 2005, foram publicados outros três artigos. De 2006 a 2010, 15 textos vieram a público. Os 15 textos restantes surgiram entre 2011 e 2015.

Quanto aos autores, trata-se de 52 envolvidos, com apenas uma aparição, à exceção de quatro autores: Joe Garcia (com quatro artigos); Ana Lúcia Silva Ratto (três); Ademir José Rosso; e Julio Groppa Aquino (dois).

Já no que se refere à procedência institucional dos autores, temos um conjunto de 29 instituições, que recobrem nove estados da Federação e o Distrito Federal, concentrando-se, ressalve-se, na região Sul e Sudeste (sobretudo em São Paulo e no Paraná). São elas, em ordem alfabética: Faculdade Arthur Thomas; Faculdade de Ciências Humanas Esuda; Instituto de Ensino Superior de Garça; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Católica de Brasília; Universidade Cidade de São Paulo; Universidade de São Paulo; Universidade de Sorocaba; Universidade do Estado de Mato Grosso; Universidade do

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Universidade Federal de Santa Maria.

³ Universidade Federal de Juiz de Fora.

Estado do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade do Oeste Paulista; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual Paulista; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Paulista; Universidade Salgado de Oliveira; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e Universidade Tuiuti do Paraná.

Uma primeira imersão no material dá conta da bibliografia empregada nos artigos. Tal como havíamos antecipado, a produção textual selecionada, à moda dos livros e teses/dissertações, é marcada por uma clara dispersão das fontes mobilizadas nas argumentações. A fim de esboçar um quadro geral dos autores e das obras principais aí em uso, escrutinamos as referências empregadas nos 35 artigos.

No que se refere às fontes bibliográficas, a produção de Julio Groppa Aquino, especialmente o capítulo do livro *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, intitulado “A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento”, e o artigo “A indisciplina e a escola atual”, foi referida 28 vezes. Em seguida, com 11 indicações, destaca-se a produção de Yves da La Taille, por meio de vários textos esparsos. Também Paulo Freire aparece com nove citações.

A autora portuguesa Maria Teresa Estrela, com seu livro *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, conta com 12 referências. Outro autor português, citado sete vezes, é João da Silva Amado, sobretudo com o livro *Interação pedagógica e indisciplina na aula*.

A evocação da violência e, por vezes, da juventude, temas bastante associados ao da indisciplina, é recorrente nas discussões. E alguns autores destacam-se: Miriam Abramovay, com 12 referências; Marília Pontes Sposito, com dez; Bernard Charlot, com nove; Eric Debarbieux, com oito; e Áurea Guimarães, com cinco.

Há, por fim, outro conjunto de autores preocupados diretamente com a temática da indisciplina: com cinco citações cada uma, Ana Lúcia Silva Ratto e seu livro *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*, bem como as coletâneas *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, organizada por Arlette D’Antola, e *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*, a cargo de Maria Luisa Xavier. Com quatro citações, Cintia Copit Freller, com *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*; Nelson Pedro Silva, com *Ética, indisciplina & violência nas escolas*; Rosana Argento Rebelo, com *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*; e Silvia Parrat-Dayana, com *Como enfrentar a indisciplina na escola*.

Mediante o montante de informações obtido no cotejo dos dados, optou-se por uma delimitação do escopo analítico capaz de pôr em evidência os nichos argumentativos formulados pelos próprios pesquisadores, com vistas ao processamento dos efeitos acarretados por determinadas condutas divergentes do alunado. Isso significa que tomamos os próprios pesquisadores como caixa de ressonância de certos ditames pedagógicos da época. Há de se levar em conta, no entanto, o fato de que nem todos os artigos apresentaram formulações acerca da prevenção ou administração dos atos indisciplinados, mas de todos eles deduziram-se certos desdobramentos de seus efeitos sobre o cotidiano escolar.

Daí a opção, no presente texto, pela composição, da maneira mais fidedigna que nos pareceu possível, de um *patchwork* discursivo, abarcando as manifestações da expertise educacional sobre a ambiência relacional conflitiva nas escolas brasileiras. O resultado é uma tessitura analítica composta por excertos nucleares de cada um dos 35 artigos.

A INDISCIPLINA ESCOLAR SEGUNDO OS PESQUISADORES

Em face de uma massa discursiva deveras heterogênea, elegemos dois enquadramentos temáticos gerais, os quais sobressaíram nos estudos visitados. São eles: as maneiras de apreender os atos indisciplinados, bem como as propostas para gerenciá-los.

Ambas as categorias serão dispostas separadamente, como se verá a seguir. Frise-se, no entanto, que, a par dos riscos de toda categorização, os diferentes textos não se reduzem ao enquadramento por nós proposto, uma vez que suas fronteiras argumentativas mostram-se continuamente borradas, sem impedir, no entanto, que nelas possamos reconhecer alguns marcos enunciativos – não excludentes entre si, claro está.

* * *

O primeiro desses marcos refere-se às modalidades de endereçamento ao tema, o que se perfaz ora via acesso (em geral, crítico) às representações dos envolvidos, ora via aporte documental dos registros de incidentes disciplinares.

Enveredemos pelo primeiro enquadramento, destacando inicialmente uma alegada necessidade, segundo os pesquisadores, de revisão/atualização das imagens sobre o alunado contemporâneo por parte dos profissionais da educação. Daí uma imperiosa mudança de visão de mundo e de escola que deveria perseguida.

Apoiado na teoria das representações sociais, o estudo a cargo de Santos, Cruz e Belém (2014, p. 191) valeu-se de entrevistas e de questionários com professores e jovens estudantes de quatro escolas pernambucanas, revelando uma defasagem acentuada entre o pensado e

o vivido pelos professores, uma vez que as representações dos docentes sobre sua atuação

[...] distanciam os professores da participação na construção coletiva de projetos de futuro para a juventude, a partir da educação escolar, pois eles não legitimam o adolescente da atualidade como um sujeito de aprendizagens. [...] Nesta direção, podemos afirmar que se aprofunda o tensionamento na relação professor-aluno, posto que não há correspondência entre o comportamento que é idealizado pelos professores e a postura adolescente em sala de aula.

O descompasso entre as expectativas dos professores e as dos alunos é um dos resultados de uma extensa pesquisa realizada entre 2001 e 2002, sob a responsabilidade de Sposito e Galvão (2004), acerca do modo como jovens paulistanos de uma escola estadual de ensino médio vivenciam o cotidiano escolar. Destaca-se, entre suas conclusões, a seguinte:

Nesta pesquisa, a queixa dos professores quanto ao desinteresse dos alunos em relação aos estudos contrasta com a voz dos próprios alunos que assinalam os problemas de aprendizagem como os mais importantes em detrimento dos problemas de violência. [...] Os jovens a quem escutamos deixaram clara a expectativa de que a escola cumpra seu papel, isto é, ensine e, mais do que isso, deixaram clara sua demanda por “se situarem” frente ao conhecimento proposto pela instituição, operação que apontam como condição para a aprendizagem, na qual a intervenção do professor é vista como crucial. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 374)

Já o estudo de Penna (2010), em estreita conexão com as ideias de Pierre Bourdieu, dedicou-se a contextualizar mecanismos fundamentais do modo escolar de socialização e suas pautas de funcionamento, com ênfase no âmbito disciplinar. A partir de entrevistas com dez professoras do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, bem como com uma diretora, uma professora-coordenadora, dois pais e oito alunos, a autora chega a conclusões bastante esclarecedoras, sobretudo no que se refere ao lastro moralizante e disciplinador da atuação docente:

[...] as professoras necessitavam constantemente realçar as diferenças existentes, a fim de assegurarem retorno simbólico em função socialmente desvalorizada, para o que importava enfatizar as distinções, configurando alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, e conferindo aos docentes

condições de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos, para além de avaliações de seu desempenho pedagógico. Essas questões acabam por compor aspectos da cultura escolar e das aprendizagens realizadas pelos professores no exercício da função docente, com ênfase nos processos moralizadores e disciplinadores, compondo facetas do habitus relacionado ao exercício docente. (PENNA, 2010, p. 15-16)

Ainda no que tange às representações de docentes, outro estudo, baseado na teoria das representações sociais e na epistemologia genética piagetiana, teve como sujeitos professores da educação básica de 18 escolas estaduais de Ponta Grossa, PR. Por meio dos dados obtidos em entrevistas e questionários realizados entre 2011 e 2012, Santos e Rosso (2014, p. 238-239) analisaram as imagens produzidas sobre a indisciplina, estruturadas, segundo eles, de acordo com dois campos distintos:

O primeiro campo, dominante e central, agrega imagens de teor negativo, que traduzem atitudes e sentimentos de confusão, apreensão, medo, exaustão, desânimo, frustração e impotência associadas a um forte desgaste e sofrimento desses professores. [...] Por outro lado, o segundo campo, periférico e menos partilhado, mas mais reflexivo, traduz expectativas de esperança, compromisso, futuro e persistência para prevenir e vencer a indisciplina escolar.

Garcia, o pesquisador mais prolífico sobre o tema (no âmbito dos periódicos), também se dispôs a esquadrihar as representações dos docentes em relação à gênese da indisciplina. Diferentemente dos autores anteriores, ele isola três campos enunciativos: um que focaliza o aluno como sujeito indisciplinado, sobre o qual recai a intervenção pedagógica; outro que situa o próprio contexto de produção da indisciplina nas relações em sala de aula; um terceiro campo que toma a própria cultura escolar como responsável pela indisciplina. Daí que, para o autor, tudo dependeria do modo como os atos indisciplinados são encarados, uma vez que

[...] as representações dos professores sobre a indisciplina escolar transformam suas visões em relação a diversos aspectos das suas práticas pedagógicas, refletindo posições e influenciando a natureza das suas intervenções. Além disso, tais representações transformam suas relações com o conhecimento, influem em suas decisões sobre o currículo, e informam suas visões sobre o que é ser professor. (GARCIA, 2009b, p. 322)

A expectativa de que se efetivem mudanças sensíveis na mentalidade dos agentes escolares é patente em outro texto a cargo de Garcia (2009a). Trata-se, segundo o autor, de uma inadiável necessidade de mudança de paradigma, doravante sustentado por enfoques proativos de gestão propriamente educacional dos conflitos relacionados à indisciplina e à violência. Para tanto,

[...] seria fundamental avançarmos em direção a leituras sobre indisciplina e violência que superem visões e estratégias baseadas em simples controle social, que tanto esvaziam as relações pedagógicas. Nos parece mais produtivo pensar os desafios representados por indisciplina e violência como oportunidades para uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas. (GARCIA, 2009a, p. 522)

Dedicado a esquadrihar a apreensão da violência escolar entre alunos concluintes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, por meio de entrevistas e questionário, o estudo de Santos, Pereira e Rodrigues (2013, p. 585) reputa a indisciplina como a “face visível da violência na escola”. Preocupados com a formação dos futuros profissionais da educação, os autores colocam sob suspeita o que intitulam “lógica docêntrica” como fator desencadeador dos atos transgressivos do alunado:

O professor, e somente ele, centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento. A indisciplina violenta tal pressuposto, recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica docêntrica, autoritária, instituída na sala. Impõe que algo dado, absoluto, historicamente constituído como certo e inevitável, necessite ser reafirmado, imposto. No processo de reafirmação da supremacia docente surge o vácuo, espaço de questionamento, de conflito de interesses, de necessária indagação de o porquê que as coisas são assim.

Talvez a evidência mais contundente do papel do professor na própria produção da indisciplina seja aquela aferida por um *survey* conduzido por Silva e Matos (2014). O estudo pretendeu investigar as percepções de estudantes de escolas públicas de Minas Gerais sobre a indisciplina a partir de seu cruzamento com seis variáveis intervenientes: nível de ensino, sexo dos estudantes, nível socioeconômico, atraso escolar, proficiência em língua portuguesa e matemática e as práticas pedagógicas dos docentes. Foram utilizados questionários associados a

uma das provas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o qual se destina a avaliar a proficiência dos estudantes dos 5º, 9º e 12º anos em matemática e língua portuguesa. Os dados referentes a 2007, perfazendo a impressionante cifra de 715.646 alunos, foram então analisados pela dupla de pesquisadores:

Os resultados apresentados nessa pesquisa indicam uma presença marcante de comportamentos de indisciplina em sala de aula. Também apontam uma forte relação entre desempenho escolar e indisciplina ao discutir o atraso escolar e a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Além disso, merecem destaque a baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico e a forte relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a indisciplina. (SILVA; MATOS, 2014, p. 727)

Outro estudo que se valeu de um mecanismo avaliativo em larga escala – nesse caso, a Prova Brasil – foi aquele sob a responsabilidade de Martins, Machado e Bravo (2015). As autoras analisaram as respostas dos professores de língua portuguesa e matemática de escolas estaduais de Guarulhos, SP, às questões sobre indisciplina e violência constantes da referida Prova, cotejando-as com os dados de desempenho dos alunos correspondentes a dez escolas com alta pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – e outras dez escolas com baixa pontuação, no período entre 2007 e 2011. O estudo reporta um aumento significativo de ocorrências disciplinares no intervalo temporal em foco, sobretudo nas escolas do segundo grupo, indicando aumento dos níveis de intolerância entre os protagonistas escolares. Uma das conclusões do estudo merece destaque, visto que evoca um raio analítico mais amplo:

As políticas educacionais implementadas, sobretudo desde os anos de 1980, ampliaram a cobertura e o atendimento da educação básica, o que possibilitou o ingresso de amplos segmentos da população de classes menos favorecidas economicamente. Todavia, as redes e sistemas de ensino lidam com dificuldades no que tange ao revigoramento dos processos de ensino e de aprendizagem – que deveriam considerar as características sociais, econômicas e culturais desses segmentos – o que pode ter contribuído para potencializar situações de conflito e/ou de violência simbólica e física nos espaços escolares. (MARTINS; MACHADO; BRAVO, 2015, p. 483)

Encerrando o primeiro subconjunto dos artigos selecionados, desponta o estudo de Silva (2009). Sua singularidade reside no fato de

que a investigação, centrada nas representações de um grupo de alunos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino paulista, dividiu-se em duas partes: no primeiro momento, valeu-se de dissertações de 85 sujeitos, analisadas de acordo com a teoria das representações sociais; na segunda etapa, com o apoio da metodologia psicodramática, foram realizadas dramatizações, por 14 sujeitos, de conflitos em sala de aula, seguidas de discussão com outros 23 sujeitos que compunham a plateia, gerando um novo material analítico, que foi tratado e cotejado ao anterior. Um dos resultados aferidos reitera o papel-chave dos professores na relação que estabelecem com os alunos:

Uma análise mais aprofundada dos debates com a platéia revelou a tendência a se ponderar sobre a importância da relação professor-aluno, maior nos debates que nas dissertações, pois todos os sujeitos, embora apontassem para as causas externas à escola da indisciplina, expressaram também que a solução para essa questão depende do professor e de sua relação com os alunos. (SILVA, 2009, p. 31)

Seguindo uma via analítica distinta dos estudos centrados nas representações de alunos e professores, um grupo de seis textos debruçou-se sobre os registros de atos indisciplinados em documentos escolares, mormente nos denominados livros de ocorrência.

Em três diferentes artigos apoiados na mesma base de dados, Ratto (2002) compõe uma espécie de tríptico analítico. O material analisado recobre algo próximo de 600 ocorrências registradas no livro de ocorrência de uma escola curitibana de ensino fundamental que atendia as então denominadas quatro primeiras séries. No primeiro artigo, a autora concentrou-se nos anos de 1998 e 1999; os seguintes incluem o ano de 2000.

No texto inaugural da série (RATTO, 2002, p. 105), a autora analisa o caráter confessional que embasa tais registros, associando-o a uma lógica de tipo ora jurídico (a indisciplina como crime), ora religioso (a indisciplina como pecado), o que redundaria no que a autora delinea à perfeição: “o estreitamento de nossas possibilidades de existência, ao sermos reduzidos ora à posição de culpados, ora de inocentes; ora a serviço do bem, ora do mal”.

No que tange ao aspecto jurídico, uma primeira aproximação às narrativas contidas nos registros permite à pesquisadora concluir o seguinte:

Os registros desses livros são efetivados pelas pedagogas da escola, ficando sob a sua responsabilidade e guarda. É a escrita delas que fixa e eterniza a veracidade dos fatos, as provas disponíveis, as

penas cabíveis. Dessa forma, numa lógica jurídica, elas desempenham concomitantemente o papel de juízas, promotoras e juradas. (RATTO, 2002, p. 99)

No que se refere ao aspecto religioso, dá-se a ver que,

[...] após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. [...] Tal dimensão reconciliatória e apaziguadora é típica da lógica confessional religiosa. (RATTO, 2002, p. 100)

Poucos anos mais tarde, a pesquisadora traz à baila um novo recorte argumentativo: as conexões entre as autoridades escolares e os pais ou responsáveis pelas crianças. Trata-se, portanto, de uma ampliação sensível do raio da normalização efetivada pelos livros de ocorrência.

A escola, ao acionar os responsáveis pelas crianças, não apenas cobra que eles garantam o tipo de controle exigido, mas também (e especialmente) os insere na lógica disciplinar dos livros de ocorrência. Tal lógica, tendo os livros de ocorrência como instrumento, não alcança só as crianças, mas todos aqueles envolvidos com a instituição escolar: docentes, pedagogas, diretoras, funcionários, famílias [...] tornando-se permanentemente culpáveis e puníveis. (RATTO, 2006, p. 1273)

O último artigo da pesquisadora, englobando os anteriores, extrapola a discussão para a relação intrínseca entre pedagogia e controle. A tese principal do artigo é, *grosso modo*, aquela expressa no título de um dos subcapítulos do texto: o “‘sonho político’ de que cada criança se torne seu próprio vigia” (RATTO, 2007, p. 483).

Com vistas à problematização do mesmo tipo de axioma pedagógico, Aquino (2011) dispôs-se a colocar em causa a proliferação discursiva contemporânea em torno dos atos indisciplinados, situando-a no bojo de um quadro sócio-histórico e institucional atravessado por demandas multiformes de governo dos sujeitos escolares. Para tanto, analisaram-se os registros das ocorrências disciplinares de uma escola pública de ensino médio de São Paulo, SP, no intervalo de 2003 a 2007. Depois de concluir que, no caso da escola em questão, nenhum rastro de degradação das práticas institucionais e das relações que lhes davam suporte havia sido testemunhado, o pesquisador opera um câmbio do foco analítico:

Não obstante a alegação recorrente acerca do espraiamento da animosidade, do desrespeito ou então da apatia por parte do aluno, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para uma espécie de triunfo normalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado na ambição de uma gestão diuturna das condutas, bem como dos destinos ulteriores das vidas ali em jogo, por meio da estandardização não apenas dos gestos, mas sobretudo das intenções a eles subjacentes. (AQUINO, 2011, p. 471)

Outro artigo selecionado é aquele a cargo de Ferrari e Almeida (2012). Os autores analisaram 21 relatórios – sob a guarda do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, MG – contendo manifestações de pais e do *staff* escolar acerca de incidentes disciplinares ocorridos entre 2007 e 2009. Perseguiram-se, em tais relatórios, as marcas discursivas acerca do corpo, do gênero e da sexualidade ali expressas. Depois de demonstrar a relação possível entre regimes de verdade subsidiados por tais registros e relações de gênero articuladas à normatividade, os autores defendem

[...] a necessidade de se pensar tais alunos como personagens de histórias que se conectam sempre a uma trama perpassada por outras histórias. Então, o desafio seria criar novas e outras conexões entre esses acontecimentos, entre esses registros e o espaço escolar: [...] arrancar da normalidade essas conexões e trazer à tona o estranho, o não-sabido, o exterior. É necessário, através do tido como anormal, desnudar o normal, o estabelecido, conhecer as estruturas que fortalecem a linearidade, reconhecer os efeitos da norma sobre cada um de nós e denunciar os lugares fixos; além disso, pensar o espaço escolar como relacional e constituído por práticas sociais, discursos, saberes e poderes em relações e inscritos no corpo. (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 882-883)

Por fim, em um estudo que visou a localizar a irrupção da indisciplina no bojo das transformações culturais da atualidade, Nogueira e Soares (2015, p. 171-172), baseando-se na análise de mais de três centenas de boletins de ocorrência junto à Delegacia de Infância e Juventude da cidade de Sorocaba, SP, envolvendo alunos das escolas estaduais, entre 2001 e 2003, alegam:

[...] é no mundo de fronteiras porosas, enunciativas que hoje a escola habita, que se (re)produz a (in)disciplina, culminando com a criminalização dos alunos. Frente a essa constatação estendemos que não há possibilidade de empreender uma análise das

subjetividades contemporâneas sem uma compreensão das mudanças ocorridas nas atuais sociedades ocidentais, como também não podemos interpretar tais mudanças isolando-as da estrutura da personalidade dos indivíduos.

* * *

O segundo marco enunciativo nos estudos remete ao enfrentamento dos contratempos disciplinares, no que tange seja à sua produção, seja à sua administração.

De pronto, a atuação docente é destacada como alvo de questionamento em vários estudos. Assim, é recorrente o reconhecimento de que a irrupção de atos indisciplinados teria correlação intrínseca com os modos de condução das aulas. Tal ponto de vista perfaz-se nos textos, muitas vezes, de modo indireto, ou seja, a atuação docente não é tratada como foco imediato de responsabilização, mas como um vetor possível de superação dos entraves disciplinares. Um exemplo de tal articulação discursiva evidencia-se no artigo de Pereira e Blum (2014), no qual foram examinados relatos oriundos de entrevistas e de um grupo de discussão com 18 professores de uma escola estadual do município acreano de Cruzeiro do Sul. Os autores afirmam que,

[...] a partir do momento em que o professor deixa de tratar o aluno como apenas um número e é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que o compõem, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos. (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 755)

Na mesma linha de raciocínio, o protagonismo pedagógico partilhado em sala de aula é evocado por Ferreira e Rosso (2014) no texto em que relatam uma pesquisa conduzida com 64 alunos do 9º ano de três escolas públicas estaduais paranaenses, por meio de entrevistas sobre o tema da indisciplina:

Os alunos precisam ter a oportunidade de, em algum momento, passarem de coadjuvantes a protagonistas e, além disso, de criticar os significados da aula, a fim de que faça sentido o que está sendo abordado, causando-lhes conflitos cognitivos. Também, é necessário o repensar da atuação pedagógica do educador, a fim

de que a escola possa favorecer um ambiente propício à construção de valores morais, de práticas solidárias, de tomada de decisões para facilitar a autodisciplina do aluno. (FERREIRA; ROSSO, 2014, p. 247)

Também Aquino (1998), em um dos ensaios inaugurais da série analisada, no qual busca desconstruir as explicações mais usuais sobre as supostas causas da indisciplina escolar, propõe um conjunto de regras gerais de convivência em sala de aula, de modo que se pudesse lograr outras visões do ato indisciplinado, cujas interpretações mostram-se, segundo o autor, de maneira estereotipada:

A primeiríssima regra implica a compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula. [...] A segunda regra ética refere-se à des-idealização do perfil de aluno. [...] A terceira regra implica a fidelidade ao contrato pedagógico. [...] A quarta regra é a experimentação de novas estratégias de trabalho. [...] A última regra ética, e com a qual encerramos nosso percurso, é a ideia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer. (AQUINO, 1998, p. 204)

A busca de alternativas supostamente bem-sucedidas para o enfrentamento da indisciplina é perseguida por Echelli (2008), em um ensaio que mobilizou parte da literatura existente sobre o tema da motivação, com vistas a sustentar a hipótese de que haveria uma relação intrínseca entre tal tema e a prevenção da indisciplina:

Se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobre menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. (p. 211)

É na noção de transdisciplinaridade, somada à de gestão democrática e de participação política do corpo escolar, que aposta Naiff (2009) no que tange ao equacionamento dos problemas relativos à indisciplina, de tal modo que esta passasse a ser vista como ocasião disparadora de crítica e questionamento à ordem estabelecida, sem jamais gerar silenciamento entre os profissionais:

É no contexto da transdisciplinaridade que o professor pode encontrar espaço para exercitar sua capacidade investigativa que

não apenas lhe proporciona melhor entendimento de seu campo de atuação como também lhe permite produzir transformações. Ela se manifesta no cotidiano, quando os profissionais são capazes de desconstruir lugares estabelecidos e formar novos agenciamentos. Ao corpo escolar, cabe criar campos teóricos, operacionais e disciplinares que confrontem e flexibilizem conhecimentos já existentes, originando novas indagações. (p. 115)

A reivindicação de uma jurisdição propriamente pedagógica dos contratempos envolvendo a indisciplina e a violência no meio escolar foi trazida à baila por Krawczun e Platt (2015), em um estudo baseado em análise de documentos, entrevistas e questionários com professores da rede estadual de ensino e também com policiais militares que atuavam na Patrulha Escolar Comunitária em Londrina (PR). Suas conclusões são certeiras:

As constatações aqui realizadas, não apenas pela literatura, mas também por meio das questões destinadas aos professores quanto à diferença entre indisciplina e violência e quanto à verificação de que a patrulha escolar atende chamados relacionados à indisciplina nas escolas, constituem um dado no mínimo preocupante, pois o relato dos policiais de que a solicitação da polícia para mediar assuntos pertinentes ao campo da indisciplina é comum foi confirmado por todas as professoras nas entrevistas realizadas nesse trabalho, o que demonstra que os profissionais que atuam nas escolas apresentam dificuldades em lidar com a indisciplina. Frente às relações conturbadas no ambiente escolar, discernir o significado de indisciplina e violência é extremamente importante para delinear os atores mais adequados à demanda da situação: o professor ou a polícia, pois a indisciplina não é caso de polícia, mas sim de didática. (KRAWCZUN; PLATT, 2015, p. 501)

Na trilha de uma mirada nuançada sobre os diferentes tipos de conflitos escolares, à moda das autoras anteriores, Golarte (2010) dá a conhecer os resultados de uma investigação alavancada pela própria experiência como orientadora educacional em duas escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias (RJ) e Niterói (RJ). Tratou-se de investigar, por meio de uma série de estratégias etnográficas concomitantes, como os adolescentes das referidas escolas se posicionavam quanto aos temas em pauta. A autora conclui da seguinte maneira:

É urgente relativizar a natureza dos acontecimentos, reconhecendo o que é indisciplina, violência física e bullying. Esse último, o tipo de violência que mais apareceu no decorrer das entrevistas e

observações em ambas as escolas. Caso contrário, iremos realizar aquilo que socialmente já vem sendo feito, no que se refere à concepção negativa da escola situada em periferia, cujo aluno é das classes populares. Eles, embora convivam com a violência do local, apresentaram viver a violência ligada às provocações e perseguições. Sendo assim, o desafio que se coloca para a escola é construir estratégias de diálogo com esse segmento, contribuir para o reforço de projetos positivos e a valorização da potencialidade criativa e participativa da juventude. (GOLARTE, 2010, p. 26)

Na esteira das proposições acima, não se trataria, segundo alguns autores, de iniciativas emanadas apenas na esfera decisória do professor, atinente à sala de aula. Para que pudesse prosperar, a atuação docente deveria ser secundada por algo crucial na organização das escolas: seu projeto político-pedagógico. É o que defende Oliveira (2009), no ensaio em que se debruça sobre algumas propostas de prevenção e controle da indisciplina, as quais requereriam, a seu ver, uma conduta democrática dos professores, bem como uma atuação participativa dos alunos, redundando em condições propícias para a aprendizagem individual e a convivência grupal.

Não há dúvidas de que para amenizar a indisciplina na escola a melhor estratégia da qual podemos lançar mão é a elaboração e implantação de um Projeto Político-Pedagógico compartilhado, que seja capaz de prever e prevenir os problemas corriqueiros da escola. Porém, para fazer funcionar esse projeto, é preciso contar com profissionais comprometidos com a qualidade da educação: diretor, coordenador pedagógico e professores devem trabalhar juntos para o alcance das metas. (OLIVEIRA, 2009, p. 303)

Além da demanda de transformação tanto da mentalidade quanto da atuação docente, outra frente argumentativa foi defendida pelos pesquisadores: um tipo de formação dos profissionais que levasse em conta efetivamente o problema da indisciplina. Pereira e Blum (2014, p. 755), no artigo já referido anteriormente, sumarizam a questão da seguinte maneira:

O que se percebe, também, é que há urgência em se discutir e estudar amplamente o tema indisciplina na escola, pois os professores relatam não ter construído fundamentos teóricos sobre o assunto em seus cursos de formação inicial e continuada, razão pela qual têm que se apoiar apenas nos saberes da experiência.

Também Cruz (2002), em um estudo que se propõe a discorrer teoricamente a partir de algumas ocorrências disciplinares que tomaram lugar no Instituto de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, aponta o seguinte:

As causas despertadoras [da indisciplina] passam anteriormente pela história do gênero professor e pela formação e vida do educador envolvido em cada caso. Assim, devo concluir que o código disciplinar da instituição de ensino não leva em conta um estudo das circunstâncias que o promove, e que uma atitude anterior deve ser tomada. Esta atitude, a meu ver, estaria localizada na formação dos educadores através de um currículo que leve em conta as mazelas dos conteúdos ocultos. Para isso é preciso também que um processo de auto-reflexão seja implantado na formação, capacitação e cotidiano dos educadores, para que não lhes fuja o domínio sobre suas ações. (p. 115)

Por sua vez, Vasconcelos e Bellotto (2010), a partir de uma investigação que, valendo-se de entrevistas e da apresentação de dois conflitos hipotéticos relacionados a uma situação de indisciplina em sala de aula, pretendeu analisar significações de 100 alunos dos ensinos fundamental (2º, 4º, 6º e 8º anos) e médio (2º ano) de duas escolas públicas de Assis, SP, concluem que

[...] do ponto de vista dos docentes a passividade internalizada por se atribuir as causas da indisciplina a fatores externos à escola, faz com que não se explore essa possibilidade. Talvez fomentar na escola o debate sobre o ato indisciplinado seja uma alternativa para proporcionar ambientes mais saudáveis no contexto escolar. (p. 14)

Garcia (2008, p. 378) é categórico ao propor uma atenção focal aos processos de formação, seja ela inicial ou continuada:

[...] devemos destacar a importância, particularmente em escolas que enfrentam problemas crônicos de indisciplina, de se avançar a formação de professores. Enquanto a indisciplina escolar persistir como um tema não destacado na formação inicial dos futuros professores, resta aos projetos de formação continuada, em serviço, nas escolas, mobilizarem os professores para os saberes, atitudes e desenvolvimento necessários em suas práticas pedagógicas concretas.

Perspectiva análoga é aquela de Lopes e Gomes (2012) em seu ensaio voltado à educação para a paz, a reboque das contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet. Para os pesquisadores, tratar-se-ia de organizar equipes de intervenção para a resolução de problemas, de implementar currículos significativos e, por fim, de instituir o diálogo como matriz da convivência social:

Para tanto, se faz necessário uma educação continuada dos educadores, sobretudo daqueles que atuam na regência de turma, para aprofundar estudos dos porquês e adquirir segurança, a fim de aplicar os meios eficazes para a mediação das situações de indisciplina na sala de aula, que constituem barreiras ao processo de aprendizagem. A educação para a paz deve ser uma busca contínua. (LOPES; GOMES, 2012, p. 278)

A atenção ao universo discursivo em torno da indisciplina deveria ser uma constante já na formação inicial, segundo Mutti (2014), no único artigo atrelado ao campo da análise de discurso francesa. O *corpus* de sua pesquisa constituiu-se de textos produzidos por estagiários da licenciatura em Letras sobre sua experiência como regentes de classe em diferentes escolas gaúchas, assim como de entrevistas de professores de português de um município do interior de Mato Grosso:

[...] o estudo permitiu, dando a palavra aos sujeitos, um balanço a respeito de velhos e novos sentidos que concernem à realidade da sala de aula, ressaltando as complexas relações que compreende. Contribuindo à reflexão sobre a problemática da formação do professor, apontou à necessidade de não deixar apenas como subjacentes as questões ligadas à disciplina, sugerindo que o tema seja objetivado especificamente nos cursos de formação, tanto na licenciatura, quanto na formação continuada. (MUTTI, 2014, p. 357)

Outra experiência formativa que envolveu estagiários, agora de alunos do curso de graduação em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo, foi relatada por Dominguez *et al.* (2014). O material do estudo foram os registros de estagiários que acompanharam todas as aulas de uma mesma turma do ensino fundamental paulista, com o propósito de identificar e analisar a variação de comportamento dos alunos nas aulas de diferentes professores. Alegam as autoras:

Sem pretender encerrar a reflexão aqui proposta – ao contrário, propondo ampliá-la – valeria mais uma vez enfatizar que a intenção deste artigo não é a de indicar quais os procedimentos docentes que melhor respondem à demanda de controle do comportamento

dos alunos e, sim, ressaltar as potencialidades do estágio curricular como espaço para suscitar diversos questionamentos em futuros professores. (DOMINGUEZ et al., 2014, p. 47)

Uma parte dos estudos parece ir além da demanda de mudança, seja das ações docentes, seja das pautas formativas dos profissionais. Para tais estudos, tratar-se-ia da implementação de estratégias específicas para a supressão ou atenuação dos atos indisciplinados.

A estratégia mais heterodoxa, pode-se dizer, é aquela formulada por Nunes Sobrinho (2009): o ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental. O autor defende a hipótese de que a resolutivezade de tal método seria seu predicado maior, quando comparado aos modos tradicionais de modificação das condutas discentes. Apresentam-se, então, várias técnicas de autocontrole comportamental, tais como: autoavaliação, autopontuação, autoinstrução, automonitoração por frequência de respostas, automonitoração por intervalo de tempo, autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto. Alega o autor que

[...] a proposta do ensino do autocontrole cognitivo-comportamental implica, resumidamente, ajudar alunos no aprendizado do controle do comportamento, assim como torná-los envolvidos nas próprias mudanças cognitivas, emocionais e no crescimento pessoal. A meta é que sejam incluídos e que desenvolvam habilidades de autocontrole, autodeterminação, e que conquistem, gradualmente, o direito de exercício da cidadania. (NUNES SOBRINHO, 2009, p. 167)

Situada numa espécie de extremo oposto, a proposta das assembleias de classe como mecanismo de superação dos entraves disciplinares é defendida por Dias e Colombo (2013). As autoras, ancoradas na perspectiva do desenvolvimento moral e na do ambiente cooperativo em sala de aula, apresentam os resultados de um estudo que se deteve nos registros de situações vivenciadas por crianças de 7-8 anos em uma escola pública de ensino fundamental.

Com a perspectiva de superação de problemas de indisciplina, através de um ambiente cooperativo, a utilização de recursos como as assembleias de sala de aula fica evidenciada no presente estudo. O espaço das assembleias de classe permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação moral e para a cidadania. Portanto, a ação educativa exercida, que vai além da transmissão de conteúdos curriculares, deve promover

também a formação moral de seus alunos. (DIAS; COLOMBO, 2013, p. 371)

A dimensão valorativa/moral das sanções disciplinares foi também objeto de reflexão de Cunha *et al.* (2009). Em seu artigo, no qual buscaram examinar, por meio de entrevistas, as percepções de professores e de 54 alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de Maringá, PR, sobre o conceito de justiça retributiva e seus dois tipos de sanção (expiatória ou de reciprocidade), as autoras consideram

[...] importante como por exemplo a escola precisar incluir práticas que tornem a educação promotora do pensamento em que prevaleçam outras alternativas, como a noção de justiça por reciprocidade, para contrapor as condutas que levam para o pensamento expiatório e às práticas de coação. Vale ressaltar que pesquisas têm demonstrado a importância da vivência e prática da cooperação e das regras de igualdade para promoção do pensamento por reciprocidade. (CUNHA *et al.*, 2009, p. 209)

Trata-se, em suma, de alternativas aos expedientes punitivos corriqueiros dos atos indisciplinados; expedientes colocados sob suspeita por Garcia (2006, p. 129) no primeiro de seus quatro artigos:

É preciso refletir, nesse tipo de cenário, se as sanções e esquemas disciplinares praticados nas escolas fazem realmente sentido, ou, quais fazem sentido, numa perspectiva de escola não só como um lugar de educação para a cidadania, mas também de um espaço onde se exerce cidadania. Observamos que a noção de sanção disciplinar precisa ainda se desvencilhar da noção estrita de punição, e tem diante de si ainda o desafio de incorporar uma finalidade ética.

Em um diapasão bastante distinto dos últimos textos por nós visitados, centrados na busca de mecanismos de superação ou atenuação dos contratempos disciplinares, recuperamos um dos textos inaugurais da série discursiva sobre a qual nos debruçamos. Trata-se do ensaio crítico de Belintane (1998), de acento autobiográfico, sobre o cotidiano docente: aterrador, no caso das escolas públicas das periferias dos grandes centros urbanos; canônico, no das particulares de classe média. Por meio de uma reflexão sem volteios, o autor dissecou criticamente os dois cenários principais em que o professor contemporâneo trafega e aquilo com que ali depara: uma “crise profunda”, em seus termos. No primeiro caso propriamente, tratar-se-ia, segundo o autor, de uma relação “sustentada

por novos e estranhos objetos, muito diferente dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares” (BELINTANE, 1998, p. 31). Daí que, para ele,

[...] reconstruir novos pactos para a instituição escolar pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente. Os pactos isolados com a comunidade, promovidos por diretores e professores zelosos e esforçados (lideranças ímpares) – por mais que sejam apontados como exemplos –, sempre têm seus dias contados já que a relação custo-benefício, tanto em termos econômicos como sociais ou psíquicos, em geral, não é compensadora. (BELINTANE, 1998, p. 31)

APONTAMENTOS ULTERIORES

Em atenção ao objetivo geral por nós estabelecido no início do presente texto, dedicamo-nos a elaborar um itinerário da discursividade acerca da indisciplina escolar, baseado nos textos oriundos de um conjunto selecionado de periódicos da área educacional no país.

Uma ressalva estratégica esteve, no entanto, presente o tempo todo: a discursividade da expertise em tela deveria ser compreendida como parte fundamental dos regimes de verdade⁴ correntes, e não como a contraparte luminosa, esclarecida e, portanto, mais apta a reparar os desacertos do projeto escolar contemporâneo, requalificando-o desde a tribuna acadêmico-universitária. Nenhuma autorização de véspera foi concedida aos investigadores, portanto.

Desta feita, duas frentes analíticas foram discriminadas, dando conta dos modos de apreensão dos atos indisciplinados operados pelas investigações, bem como as propostas de enfrentamento do problema por elas suscitadas. Em cada uma das frentes, subcategorias temáticas foram trazidas à tona.

Em grande medida, o percurso por nós trilhado até o momento ecoa algumas conclusões do já referido estudo de Zechi (2007, p. 7), tais como:

Os estudos nos indicam que a problemática da violência e indisciplina escolar pode ser trabalhada nas escolas tendo seu ponto de partida na construção de significados novos que permitem decidir, interpretar, negociar e controlar a questão. [...] A escola precisa criar relacionamentos construtivos entre alunos, professores, funcionários e pais, visando desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo. As medidas que visam a prevenção de atos de violência e indisciplina na escola devem priorizar práticas

4

A noção de *regime de verdade* ou de *políticas da verdade* foi formulada por Michel Foucault (2011, p. 217) nos seguintes termos: “os tipos de discurso acolhidos por ela [a sociedade] os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o *status* daqueles que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade”.

baseadas no diálogo; a busca de entendimento para a resolução de conflitos deve privilegiar a argumentação fundamentada.

A título de encerramento, optamos, no entanto, não subscrever *in totum* tais assertivas, mas formular um conjunto de reflexões outras, instados pela premissa de que não é possível atestar esforços argumentativos no sentido de corroborar a doxa pedagógica contemporânea que insiste em alçar a educação escolar à condição de umbral de um mundo mais ordeiro, mais cordato e, portanto, mais desenvolvido; mundo em que todos subtrairiam a alegria de viver não da aventura de pensar diferente, mas da servidão de aquiescer ao que foi decretado pelos ditames da época.

Nessa perspectiva, quando a indisciplina escolar e, sobretudo, as possíveis estratégias para sua superação são mobilizadas pelos pesquisadores, perfila-se, em maior ou menor grau, um tipo de convocação salvacionista da conjuntura educacional no país, ao reputá-la como refém de uma organização pedagógica e/ou institucional defasada, incongruente ou mesmo refratária em relação às ditas exigências do presente democrático. O resultado é uma obstinação, praticamente onipresente, de democratização intestina do cotidiano escolar, especialmente das salas de aula, associada ao mote de otimização produtiva das relações que aí tomariam lugar sob a batuta de um quimérico aprimoramento pessoal e social que a todos – professores, alunos e comunidade – abarcaria. Em suma, as escolas como epicentro fundador do tão sonhado progresso de todos e de cada um, redundando em um concerto escolar harmônico.

Tal ideário é materializado em um dos textos evocados no princípio deste artigo, mas não incluído no rol anteriormente visitado:

Uma das questões que se pode colocar para uma análise da gestão do espaço escolar é que a indisciplina, a divergência, a desobediência podem ser pensadas e negociadas, no sentido de uma gestão democrática desse espaço. Há que se abrir à discussão do que é e do que não é indisciplina no espaço escolar, tendo em cena os atores desse espaço, como co-gestores de um novo sentido e de um novo significado. A re-significação do que vem a ser (in)disciplina é necessária e urgente para a construção do espaço escolar como espaço democrático. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 47)

Como se pode deduzir sem esforço, a discursividade sobre a temática disciplinar cultivada por boa parte dos pesquisadores por nós recenseados, em consonância com as noções acima apreoadas, parece não abrir mão de palavras de ordem que perfazem um campo semântico-pragmático propício ao enraizamento das noções de autocontrole e de eficácia autogestionária; noções paradoxalmente concorrentes àquelas

incensadas na maior parte do tempo, como as de diálogo, respeito, cooperação, inclusão, etc.

Novamente, outro texto mencionado ao princípio de nossas reflexões parece sintetizar tal perspectiva com precisão:

A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente. (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 54)

Assim, o almejado disciplinamento do alunado – doravante endógeno e, ademais, centrífugo – sagrar-se-ia como efeito e, ao mesmo tempo, causa retroalimentadora de um tipo renovado de ordenação dos vínculos e dos afazeres escolares, agora não mais impostos de modo heteronômico, isto é, não mais opressivos e autoritários, mas solidários ao espírito democrático e seus eflúvios tantos. Daí o caráter tão prometeico quanto peremptório de uma autodisciplina espontânea a ser forjada desde a mais tenra idade nos bancos escolares.

Soma-se a isso o fato de grande parte das discussões sobre a indisciplina escolar se afiliar a uma espécie de circularidade enunciativa incontestada, consubstanciada na justaposição de crivos teóricos generalizantes a determinadas circunstâncias empíricas tópicas, redundando amiúde em julgamentos desqualificadores da copiosidade das formas de vida nas escolas – sejam elas discentes ou docentes –, quando não em soluções excessivamente idealizadas para os sobressaltos aí testemunhados.

É o que, a nosso ver, se pode vislumbrar a seguir:

[...] para o educador capaz de problematizar e dialogar, a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos desafios que instigam a luta pedagógica constante, por articular criativa e prazerosamente interesses pessoais e coletivos corriqueiramente negados pelo sistema escolar. No âmbito da escola, as práticas de transgressão podem revelar seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). (FLEURI, 2008, p. 470)

Da presumida elegia aos atos transgressivos à conquista pacificadora destes, passando por uma regulação livremente arbitrada, a resposta escolar dita democrática resumir-se-ia, assim, a um trato inclusivo com um alunado cada vez mais arredo à tutela docente; alunado que seria preciso afiliar a qualquer custo por meio do prolongamento não de ideias complexas que merecessem ser usufruídas pelas novas gerações em algum ponto equidistante do futuro, mas pela disseminação de competências imediatas – de acento ora civil, ora subjetivo/moral – que deveriam ser carreadas pelos mais novos, a título de conformação temperante a práticas pedagógicas, não obstante, esvaziadas de sentido propriamente intelectual, já que solapadas por múltiplos reclamos ditos atitudinais, os quais findam por exceder o raio de jurisdição da instituição escolar, nublando sobremaneira sua especificidade e, por extensão, sua engenhosidade. Daí a grandiloquência dos ideais confessos a ludibriar o vigor claudicante dos fazeres concretos, estes cadenciados pela constatação de ininterruptos falhanços do professorado.

De nossa parte, apostamos em outro diapasão do pensamento quando defronte à conflitualidade típica das práticas escolares contemporâneas, a reboque do qual seria perfeitamente possível endereçar-se às idiosincrasias dos modos de viver/conviver aí em curso, não como pedido de socorro de uma instituição supostamente em perigo, porque continuamente arruinada por hábitos dissonantes de seus próprios protagonistas, mas como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura ético-política sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre eles. O mundo escolar, pois, não como temeridade, inconveniência ou imperfeição, mas como permanente enigma. Em suma, não o que, em tese, lhe faltaria, mas o que, a rigor, lhe excede. Logo, o pesquisador nem como caixa de ressonância das urgências do presente ou, tanto pior, como demiurgo de um tempo benfazejo por vir, mas como um arguidor inclemente de sua própria atualidade e seus consensos extravagantes.

É o desassossego do mundo que os profissionais da educação habitam e, com alguma sorte, fazem habitar. A eles acode Jacques Rancière (2002, p. 142): “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana E. M. Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 33-48, jan./jun. 2004.

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

AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

- AQUINO, Julio G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.
- BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 47, p. 20-35, dez. 1998.
- BRANCALEONI, Ana P. L.; PINTO, José M. R. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 16, p. 139-160, jan./jun. 2001.
- BRITO, Márcia S. T.; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-5010, set./dez. 2010.
- CRUZ, Maurício R. Alternativas para um olhar sobre a indisciplina. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 107-115, jul./dez. 2002.
- CUNHA, Marcela B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.
- CUNHA, Maria F. P. C. et al. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 197-210, set./dez. 2009.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- DIAS, Carmen L.; COLOMBO, Terezinha F. S. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 361-373, maio/ago. 2013.
- DOMINGUEZ, Celi et al. As possibilidades da docência para além da (in)disciplina escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2014.
- EHELLI, Simone D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, ago./dez. 2008.
- ENS, Romilda T.; EYNG, Ana M.; GISI, Maria L. Representações sociais sobre bullying no cotidiano de escolas públicas de educação básica. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22 n. 50, p. 785-808, set./dez. 2013.
- FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.
- FERREIRA, Adriano C.; ROSSO, Ademir J. As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2014.
- FLEURI, Reinaldo M. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 470-482, set./dez. 2008.
- FOUCAULT, Michel. A função política do intelectual. In: FOUCAULT, Michel. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 213-219. Ditos e Escritos VII.
- GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 124-132, dez. 2006.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.
- GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009a.
- GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009b.
- GOLARTE, Luciana C. Violentos ou indisciplinados? Um estudo sobre o comportamento adolescente na escola pública. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 13-27, mar./ago. 2010.
- GROSSI, Patrícia K. et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

- KRAWCZUN, Natália B. L.; PLATT, Adreana D. Violência e indisciplina na escola: um cotejo necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2015.
- LOPES, Rosilene B.; GOMES, Candido A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.
- MACEDO, Rosa M. A.; BOMFIM, Maria C. A. Violências na escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.
- MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 473-487, set./dez. 2015.
- MUTTI, Regina M. V. Indisciplina e discurso pedagógico: efeitos de sentidos diversos em confronto. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 347-358, set./dez. 2014.
- NAIFF, Luciene A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 110-116, maio/ago. 2009.
- NOGUEIRA, Eliete J.; SOARES, Maria L. A. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 153-174, 2015.
- NUNES SOBRINHO, Francisco P. O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 34, n. 20, p. 151-169, jan./abr. 2009.
- OLIVEIRA, Maria I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 289-305, jul./dez. 2009.
- PENNA, Marieta G. O. Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 11-16, jan./abr. 2010.
- PEREIRA, Antonio I. B.; BLUM, Vera L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RATTO, Ana L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 95-106, maio/ago. 2002.
- RATTO, Ana L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.
- RATTO, Ana L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007.
- SALLES, Leila M. F.; SILVA, Joyce M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, p. 149-166, jan./jun. 2008.
- SANTOS, Andréia M.; GROSSI, Patricia K.; SCHERER, Patricia T. Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 278-287, maio/ago. 2014.
- SANTOS, Edvander R.; ROSSO, Ademir J. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, p. 213-244, 2014.
- SANTOS, Jean M. C. T.; PEREIRA, Milene R.; RODRIGUES, Érica R. C. Violência na escola: considerações a partir da formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 573-590, maio/ago. 2013.
- SANTOS, Jean M. C. T.; RODRIGUES, Paula J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.
- SANTOS, Maria F. S.; CRUZ, Fátima M. L.; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 173-193, jul./set. 2014.

SILVA, Ariane F. L. Um estudo da relação professor-aluno e da indisciplina: representações expressas por meios verbais e não verbais de interação. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 11-34, jan./jun. 2009.

SILVA, Luciano C.; MATOS, Daniel A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, jul./set. 2014.

SILVA, Luiz C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 125-150, abr. 1998.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília P.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010.

VASCONCELOS, Mário S.; BELLOTTO, Maria E. Indisciplina no contexto escolar: um estudo das significações abstraídas por estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2010.

VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006.

ZECHI, Juliana A. M. Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2007.

JULIO GROPPA AQUINO

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
groppaq@usp.br