

INTERFERÊNCIAS DA INDISCIPLINA NO CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Flavio Fernando de SOUZA¹

Resumo: Constitui relato de uma investigação qualitativa, exploratória e analítica acerca das formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, com base em estudos teóricos e na análise de conteúdo dos dados obtidos em campo. Destacam-se como referenciais teóricos as perspectivas da relação com o saber, segundo Charlot; do acontecimento pedagógico, conforme Meirieu; do *currículo praticado*, conforme Sacristán; e da indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem, segundo Garcia. Teve-se como objetivos: apreender os significados atribuídos à indisciplina; identificar as situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina costuma interferir; e, compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado e as alterações efetivadas pelo professor em sua prática em função disso. Conclui-se que a indisciplina estaria se constituindo enquanto força de resistência às práticas

¹ Doutorando em Teologia pela PUCPR, com estágio de pesquisa (sanduíche) na Université Laval, Quebec – CA, bolsista CAPES, com pesquisa sobre: Pedagogia de Evangelização para a Cidade Hoje. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, bolsista CNPq, com pesquisa sobre Indisciplina Escolar e Currículo Praticado no Ensino Fundamental. Licenciado em Filosofia (USF). E-mail: prof.flaviofsouza@gmail.com

de ensino, às relações e às atividades de aprendizagem propostas e disponibilizadas pelos professores na escola. As modificações produzidas pelo professor no currículo, a partir das interferências exercidas pela indisciplina, apresentam-se por meio de tentativas de implantar mudanças ou na manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem e estruturam estas práticas. Tais procedimentos, contudo, estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Currículo praticado. Indisciplina escolar.

INTERFERENCE OF INDISCIPLINE IN THE CURRICULUM PRACTICED IN ELEMENTARY EDUCATION

Abstract: It is a qualitative, exploratory and analytical inquiry about the forms of interference exerted by indiscipline on the practiced curriculum in elementary education, based on theoretical studies and content analysis of the data obtained in the field. Stand out as theoretical references the prospects of the relationship to knowledge, according to Charlot; pedagogical event, as Meirieu; practiced curriculum as Sacristán, and

indiscipline as a phenomenon of learning, according to Garcia. Had as objectives: learn the meanings attributed to the indiscipline; to identify the typical teaching situations over which indiscipline usually interfere; and to understand the forms of interference exerted by indiscipline on the practiced curriculum and effect changes by teachers in their practice accordingly. It concludes that indiscipline would be constituting while resistance force teaching practices, relationships and learning activities presented to them and provided by teachers in school. The changes produced by the teacher in the curriculum, from the interference exerted by indiscipline, presents itself through attempts to implement changes or maintenance of forms, rituals and statutes involving these practices and structure. Such procedures, however, would constitute ways to curb indiscipline, while attempts to reestablish control over the students and homogenization of the class, not resulting in substantial changes in the conditions of teaching and learning, nor the quality of the relationships and interactions they establish with students.

Keywords: Education. Elementary Education. Practiced curriculum. School indiscipline.

1 Introdução

Neste estudo apresentam-se a metodologia, as discussões e os resultados de uma investigação qualitativa, exploratória e analítica sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o

currículo praticado no Ensino Fundamental, tendo-se por base os estudos teóricos realizados e os dados coletados no cotidiano através de um questionário aplicado com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Fruto de uma pesquisa de mestrado em que se buscou contribuir com o rol de abordagens sobre a indisciplina escolar, permitindo ampliar o debate em torno deste problema que tanto aflige os professores em seu trabalho pedagógico. Em vista disso, buscou-se a perspectiva dos professores participantes em seu contexto em relação às formas de interferência exercidas pelas indisciplinas dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o *currículo praticado*.

Por sua característica analítica, os dados coletados na pesquisa de campo, com base nas respostas dos professores a um questionário, foram submetidos a um tipo de Análise de Conteúdo, segundo a abordagem proposta por Bardin (2011, p. 47), na tentativa de “compreender o sentido da comunicação, mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem

entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (grifos no original), com vistas à possibilidade de experimentar outros olhares e novas perspectivas sobre o objeto investigado.

Destacou-se nesta abordagem a noção de *currículo praticado* (SACRISTAN, 2000), também conceituado como currículo em uso (MOREIRA, 1998, p. 21), ou seja, aquele que é “efetivamente trabalhado pelos professores em sala de aula, desdobrado no contexto das práticas pedagógicas” (GARCIA, 2007, p. 718), o que implica, ao mesmo tempo, um processo ambivalente de reflexão e refração às determinações legais e expectativas formais do currículo oficial.

Com base nisso, pressupõe-se a possibilidade de o *currículo praticado* constituir uma “instância de reelaboração decisória” (GARCIA, 2007, p. 718), de “negociação entre professores e alunos” (ERIKSON e SHULTZ, 1992² *apud* GARCIA, 2010, p. 50), a partir principalmente dos embates dos professores com as

expressões, contextos e significados das indisciplinas dos alunos.

O desdobramento do *currículo praticado* nos cotidianos escolares, nas relações entre professores e alunos na sala de aula, portanto, não ocorre sem resistências e, a indisciplina, conforme afirma Garcia (2010, p. 48), “sob diferentes formas é capaz de transformar as decisões sobre o currículo”. A indisciplina, nesse caso, estaria representando forças de resistência, contestação, instabilidade e até mesmo de esvaziamento do currículo (GARCIA, 2007, p. 718).

Consequente a isso se poderia falar de indisciplinas, no plural e não no singular. De tal modo que algumas das formas e expressões de indisciplina poderiam ser tomadas enquanto táticas ou estratégias dos *indisciplinados*, de *rebeldia criativa*, traduzidas “na forma como os alunos escapam não somente ao controle dos seus movimentos na escola, mas na forma como modificam o curso do currículo e, portanto, as experiências de aprendizagem a que são expostos” (GARCIA, 2011, p. 375).

Destaca-se, desta forma, o caráter produtivo de algumas expressões, contextos e significados da

² ERIKSON, F.; SHULTZ, J. Student's experience of the curriculum. In: JACKSON, P. E. (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Mcmillan, 1992, p. 468-471.

indisciplina, capazes de serem tomadas enquanto forças de transformação das relações entre professores e alunos, implicando mudanças nas decisões sobre o currículo e nas relações de poder entre eles (GARCIA, 2010, p. 51), e assim, constituindo-se também em forças e elementos configuradores de suas identidades (SILVA, 2011).

Assim, podem-se supor tais expressões das indisciplinas dos alunos como capazes ainda “de colocar os professores para pensar sobre como ensinam e lidam com os alunos em sala de aula” (GARCIA, 2011, p. 375). Por outro lado, segundo esse autor, podem contribuir também para ampliar o entendimento dos educadores acerca de “como os alunos percebem a sala de aula, na qual tentam tornar mais significativas as experiências de aprendizagem que lhes parecem insatisfatórias” (p. 378).

Por conseguinte, o *currículo praticado* é aquele mais suscetível à influência das decisões dos professores (GARCIA, 2010, p. 50), uma vez que situado no território da sala de aula sofrendo inúmeras interferências advindas: das escolhas dos próprios professores em relação aos conteúdos

ou aos métodos; a partir também de referências a experiências anteriores de encontros com as expressões de indisciplina em sala de aula; da influência imediata das indisciplinas dos alunos manifestando resistência, contestação, ruptura, descontentamento, ou mesmo esvaziamento, em relação principalmente ao distanciamento entre aquilo que se propõe como expectativa ou *culturalmente necessário* e o cotidiano da vida e das experiências dos alunos.

Algumas expressões de indisciplina dos alunos estariam se configurando, neste contexto, “como uma contestação baseada no discernimento da distância entre os valores sinalizados aos alunos, e as finalidades e práticas educacionais desenhadas para eles” (GARCIA, 2010, p. 400). Por conseguinte, se de um lado, a indisciplina estaria comunicando este distanciamento entre as expectativas e interesses dos alunos, omitidos e silenciados na escola; por outro, e conforme as diversas leituras desse fenômeno no contexto escolar, poderia indicar também “um desejo de estabelecer referências novas na escola, que poderiam inspirar, por exemplo,

diferentes formas de equacionar as relações de poder entre professores e alunos, bem como novas perspectivas para o currículo” (p. 400).

Desta forma, as indisciplinas dos alunos estariam implicando múltiplas formas de impactos na prática pedagógica, no currículo pretendido, planejado, executado e avaliado pelo professor, bem como nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, especialmente levando-se em consideração os modos como os professores interpretam os significados das expressões de indisciplina e a partir dos quais (re)elaboram suas estratégias didáticas.

Coloca-se, portanto, a indisciplina como um fator importante a ser investigado, um problema a ser enfrentado enquanto desafio para as escolas, para os professores e suas práticas. Esta questão, quando aliada à necessidade de se compreender as interferências que a indisciplina exerce na constituição do *currículo praticado* e de contribuir para a construção de uma aprendizagem eficaz, apresenta-se ainda enquanto desafio significativo aos estudos sobre a escola.

2 Metodologia

Atendo-se a critérios como a facilitação do acesso ao local e de comunicação com os sujeitos investigados, e ainda, buscando minimizar as possibilidades de interferências nas suas respostas, e a permissão da Direção da escola e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para a coleta de dados junto aos professores, escolheu-se a *Escola Alfa*³, situada na periferia da área urbana do município de São José dos Pinhais, pertencente à rede pública estadual do Paraná, que atende aproximadamente 1000 adolescentes e jovens a partir do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Como instrumento de coleta dos dados, utilizou-se do questionário, técnica que, conforme afirma Richardson (1999, p. 189), constitui-se realmente enquanto uma “entrevista

³ Pelo critério do sigilo, aqui se utilizará a denominação fictícia de *Escola Alfa* para identificar a escola em que se realizou a investigação. O mesmo critério de sigilo será também aplicado quando do tratamento dos dados em referência aos professores investigados, para o qual, quando da expressão de suas respostas, se utilizará o termo *Professor(es)*.

estruturada”, compondo-se de seis perguntas abertas, tendo em vista que o pesquisador “deseja uma maior elaboração das opiniões dos entrevistados” (p. 193), que permitiram explorar e analisar os significados, ou seja, as “perspectivas participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 50).

Tendo-se em vista a consolidação do questionário, realizou-se o pré-teste do instrumento, o que possibilitou perceber a necessidade de revisar a formulação das questões, corrigindo o foco antes restrito ao entendimento dos professores acerca de questões mais amplas e conceituais sobre currículo e indisciplina, para questões mais específicas de forma a capturar as suas percepções de como a indisciplina intervinha na condução de suas aulas, portanto, sobre as interferências produzidas no *currículo praticado*.

Desta forma, o questionário aplicado junto aos professores da *Escola Alfa*, foi construído com base em seis perguntas que podem ser agrupadas sob dois aspectos distintos e complementares de intenções: o primeiro grupo de perguntas, compreendeu três questões que se

referiam especificamente às percepções dos professores acerca do fenômeno da indisciplina escolar, em seus aspectos conceituais e práticos, de suas causas e das formas como cada professor lida com esta questão no seu cotidiano de trabalho com os alunos.

Com essas três primeiras questões buscou-se formar uma espécie de moldura sobre o que pensam os professores acerca da indisciplina, permitindo compreender e contextualizar as suas respostas dadas às três outras perguntas, que formaram o segundo grupo de questões e que focalizaram diretamente o objeto desta investigação, sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*. Com vistas a isso, perguntou-se aos professores sobre suas percepções acerca das situações, contextos e condições sobre as quais a indisciplina costuma interferir em suas aulas, bem como sobre as formas destas interferências e suas implicações, ou seja, as mudanças efetivadas pelo professor em sua prática em função da indisciplina.

Na etapa seguinte procedeu-se a determinação e a delimitação dos sujeitos a serem entrevistados, ou seja,

da amostra de pesquisa. O processo de escolha destes sujeitos essenciais, ou *informantes-chave* como a que se referem Bogdan e Biklen (2010, p. 95), foi realizado por *amostragem não probabilística intencional*, e segundo critérios subjetivos do investigador de acordo com as possibilidades e objetivos do estudo.

Levou-se em conta a disponibilidade de tempo dos professores para a aplicação do questionário, expressas em seus horários de aulas e da hora-atividade, e ainda conforme o critério de atuação na fase de escolarização sobre que se foca este estudo, ou seja, os Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir dos quais, num universo de trinta e dois docentes, quinze foram selecionados para compor a amostra de pesquisa. Quinze professores do Sexto ao Nono Anos do Ensino Fundamental, todos Servidores Públicos Estaduais, com aulas nos períodos da manhã e/ou tarde, sendo pelo menos um representante de cada componente curricular desta etapa de ensino nesta escola: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira: Inglês, Língua Estrangeira: Espanhol, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História e

Geografia; com experiência em docência de dois a vinte e sete anos.

A aplicação do questionário ocorreu de forma individual e coletiva, conforme a hora-atividade de cada professor, com a mediação do Diretor que explicou para os professores, antes do início das aulas no período da manhã e da tarde, a atividade que seria desenvolvida, e da Supervisora Pedagógica que auxiliou no contato individual com os professores e na gestão dos horários.

À etapa de coleta dos dados seguiram-se os passos de organizar, resumir e submeter ao processo de análise e interpretação as respostas dos professores às questões propostas, visando apreender nestas e através destas um significado e um sentido, sejam estes com base nos conteúdos manifestos e explícitos, ou latentes. A análise e interpretação dos dados foram realizadas com base na abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, cuja intenção é a inferência de conhecimentos. A inferência constitui, no processo de manipulação dos dados, “o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada” entre a *descrição*,

“enumeração das características do texto, resumida após tratamento”, e a *interpretação*, ou seja, “a significação concedida a estas características” (BARDIN, 2011, p. 44-45).

Ao se trabalhar com as respostas dos professores ao questionário, ou seja, com base em “documentos suscitados pelas necessidades de estudo”, conforme classifica Bardin (2011, p. 45), o analista pode executar a operação lógica da inferência “pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (p. 45). Buscou-se, portanto, inferir sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental com base na perspectiva dos professores investigados em questão.

3 Resultados e Discussões

De modo a possibilitar a elaboração dos índices e das categorias analíticas, e conforme o objetivo a que se propôs esta investigação de, com base na perspectiva de um grupo de *Professores* e do referencial teórico selecionado, analisar as formas de

interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, reagruparam-se as seis questões propostas no questionário em torno dos seguintes objetivos analíticos: apreender os significados atribuídos pelos professores entrevistados às indisciplinas de seus alunos – corresponde à correlação entre as questões 1 e 2 do questionário sobre o que é indisciplina e quais as suas causas; identificar as situações pedagógicas destacadas pelos professores em que a indisciplina costuma interferir e como lidam com isso durante suas aulas – corresponde ao encadeamento entre as questões 3 e 6 do questionário; e, por fim, a conexão entre os dados das respostas às questões 4 e 5 permite compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado e as alterações efetivadas pelo professor em sua prática em função disso.

3.1 Significados atribuídos pelos professores à indisciplina

Deste modo, primeiramente procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos *Professores* às questões 1 e 2 do questionário sobre o que é

indisciplina e quais as suas causas, com o objetivo analítico de extrair daí os significados que atribuem à indisciplina de seus alunos. Nesta questão, percebeu-se que os significados que os *Professores* atribuem à indisciplina estão diretamente conectados ao modo como estes vivenciam os eventos e expressões das indisciplinas dos alunos em suas aulas, mais que a questões de cunho formativo ou de estudo acadêmico.

Destaca-se a concordância entre os *Professores* que estariam compreendendo a indisciplina como uma série de comportamentos que os alunos manifestam no ambiente escolar sob diversas formas de dificuldades para adaptar-se e de resistência às atividades, normas, ritos e regras do trabalho escolar. Com base no trabalho de análise de conteúdo das respostas à questão sobre o que é indisciplina para estes *Professores*, determinaram-se os seguintes índices analíticos: o que falta ao aluno, as expectativas que não satisfaz e o que ele não faz ou não cumpre. A partir destes índices foram elaboradas as categorias seguintes: *incompletude*, *dificuldades de adaptação* e *resistência*.

Neste sentido, os *Professores* estariam indicando a indisciplina escolar como que reflexo de situações exteriores, familiares e sociais que comprometem a relação do aluno com a escola, percebidas naquilo que falta ao aluno, mas que podem expressar também algo que os alunos deveriam “trazer” ou “ter” enquanto condições *a priori* para estarem na escola.

Tal prontidão parece expressar uma pretensão latente dos professores de que o aluno chegue à escola pronto, acabado, para desempenhar o seu papel de aluno, ciente de todas as regras e deveres quanto ao estudo e à relação com os demais alunos e os professores. Deste modo, pode-se inferir que os professores estariam sugerindo a indisciplina enquanto um problema do aluno, relativo à sua *incompletude*, ou seja, o aluno (no caso específico do aluno indisciplinado) chega à escola inacabado, com dificuldades para adaptar-se às exigências da vida escolar e de desempenhar satisfatoriamente o seu papel de aluno. Tais condições *a priori* são entendidas pelos professores como de responsabilidade da família e, neste caso, poderiam também estar indicando algum grau de

desresponsabilização por parte da escola e dos professores no seu desenvolvimento, enquanto parte do processo de escolarização.

Pode-se depreender do cotejamento destas questões, portanto, que quando os *Professores* caracterizam a indisciplina como um problema consequente daquilo que os pais deixaram de fazer, cobrar ou ensinar para este aluno (filho), de torná-lo “pronto” para a escola, se estaria admitindo igualmente uma recusa por parte da escola e sua também em assumir a responsabilidade por ensinar questões básicas de relacionamento interpessoal e, ao mesmo tempo, de construir com esse aluno um senso de responsabilidade pelo estudo e de respeito aos demais.

Por outro lado, os *Professores* sugerem também que a indisciplina se manifesta a partir das dificuldades enfrentadas pelo aluno para adaptar-se ao ambiente escolar, não correspondendo às expectativas do professor e da escola sobre ele: “alunos que não respeitam as regras do Colégio e os professores, através de palavras inconvenientes”; “é o sujeito não corresponder a um comportamento

determinado ou preestabelecido num grupo, devido à formação familiar sem regras, atitudes e palavras agressivas, falta vontade de aprender, de ler, pois não tem perspectiva na vida, no futuro”; “é quando o aluno começa a ter um comportamento que não condiz com o momento da aula, foge das regras, limites e atitudes, como brincadeiras, falta de respeito aos colegas e ao professor”.

Pode-se inferir daí que, na perspectiva dos *Professores*, a indisciplina escolar estaria se constituindo enquanto incumprimento de regras preestabelecidas pela escola. Neste sentido, as *dificuldades de adaptação* do aluno estariam associadas às suas *resistências* em cumprir com o estabelecido, com as regras, e sua recusa em realizar as atividades, podendo sugerir que o ofício de aluno se daria apenas enquanto obediência, submissão e adaptação à “forma escolar”, como se refere Charlot (2007, p. 130), retratando padrões de comportamento, de estatutos e de expectativas aos quais os alunos deveriam satisfazer e corresponder.

Considera-se importante destacar nesta questão o elemento da

resistência que os *Professores* propõem aos seus alunos, manifestada nas atitudes de não fazer ou não cumprir. Para os *Professores* por exemplo, o aluno indisciplinado seria aquele aluno que não faz as atividades propostas, as tarefas, as apresentações de trabalho; ou, ainda, aquele aluno que não cumpre as datas estabelecidas, as orientações dadas.

Com o fim de apreender ainda mais a compreensão dos *Professores* acerca da indisciplina e seus significados, analisaram-se também as respostas à questão sobre as causas da indisciplina. Com base nos índices: sociedade, família, aluno, professor e escola, destacaram-se as categorias: *incumprimento de regras e poder*. Nesta questão, as respostas sugerem uma ênfase sobre fatores ligados à família, à sociedade ou a algum problema referente a dificuldades e distúrbios na aprendizagem, acenando para uma compreensão da indisciplina enquanto dificuldade de adaptação e de resistência do aluno ao contexto escolar, que se manifesta sob as formas do não cumprimento de regras e de afronta à autoridade do professor.

Quanto aos fatores que

possivelmente estariam causando as indisciplinas dos alunos, os *Professores* destacam os relativos à família, expressos nas indicações de “falta de compromisso dos pais com a educação”, “imposição de limites”, “falta de perspectiva” ou de “estrutura familiar”, por exemplo.

Entende-se que estes fatores poderiam representar uma desarticulação entre os objetivos, as expectativas e as práticas da escola, pressentida pelos professores em relação às funções e condições estruturais e relacionais idealizadas sobre a família, sem levar em conta às suas possibilidades e limites na educação das crianças na contemporaneidade.

Chama-se à atenção, contudo, que com isto não se tem a intenção de desresponsabilizar a família por sua tarefa educativa, tampouco a escola e os professores, mas sim de pontuar o quanto ainda não se tem claras as funções, possibilidades e limites de ambas as instituições e de sua complementaridade na tarefa de educar e ensinar às novas gerações, nesse contexto de *mutações e incertezas*, conforme se refere Canário (2005).

Para os *Professores* investigados, portanto, a indisciplina estaria se constituindo enquanto um problema de comportamento do aluno, que se manifesta de forma agudizada nas salas de aula, relativo às condições estruturais, emocionais e sociais da família, que estariam produzindo indivíduos incompletos e resistentes, ou seja, com dificuldades para obedecer a regras, cumprir regulamentos e combinados, e adaptar-se às exigências do contexto escolar.

Entretanto, pode-se perceber ainda a ênfase atribuída a outros elementos como causas da indisciplina, que afetam mais diretamente as relações entre professores e alunos, como: a “falta de acordos, regras”; a “falta de autoridade dos professores”; a falta de “controle das turmas”; a falta de respeito “às regras do Colégio e aos professores” (*Professores*).

Assim, a indisciplina, conforme percebida pelos *Professores*, tomaria a forma do não cumprimento das regras estabelecidas pela escola, e consistiria em uma afronta à sua autoridade, traduzida na falta de respeito, no desacato, na resistência em submeter-se e a desempenhar e realizar

as atividades e tarefas que dele se espera, na transgressão aos padrões de atitudes, condutas e procedimentos, assim como no excesso de conversas paralelas, barulhos e agitação, no desinteresse e até na agressividade, através da violência, incivilidade, descontrole emocional e em agressões físicas e verbais.

Por outro lado, ainda sobre esta questão, destacam-se também falas divergentes, que estariam sugerindo a participação e contribuição do professor e da escola na produção de condições, relacionais e estruturais, potencialmente capazes de causar e/ou agudizar as manifestações da indisciplina nesses contextos, como: o “desrespeito do professor para com o aluno, aula maçante e pouco interativa”; a “superlotação nas salas de aula”; a “falta de organização do professor”; a “falta de didática dos professores”; e a falta de “preparo da aula e autoritarismo do professor” (*Professores*).

Para além, portanto, da ênfase dada aos fatores familiares e sociais como fontes da indisciplina, alguns *Professores* destacam elementos da organização e prática do trabalho didático-pedagógico de seus pares

(como o autoritarismo do professor e os problemas relativos à didática e metodologia das aulas, desde sua preparação à sua execução, por exemplo), e também elementos estruturais internos à organização escolar (como a superlotação das salas de aula e as facilidades possibilitadas pela escola para o aluno *passar de ano* em detrimento de seu esforço e mérito).

Em resumo, pode-se inferir que na perspectiva destes *Professores*, a indisciplina constitui, por um lado, um fenômeno relativo aos comportamentos, atitudes e condutas dos alunos tidos por indisciplinados, traduzida em sua *incompletude e dificuldades de adaptar-se* e de sua *resistência* às exigências do ambiente escolar, ou seja, aos rituais, expectativas e estatutos que se espera que satisfaçam e correspondam; por outro, contudo, pode também sofrer influências das condições relacionais, didático-pedagógicas e estruturais que vivenciam nesse ambiente, que lhes são proporcionadas tanto pela escola quanto por seus professores.

Entretanto, ao se focalizar a análise de conteúdo sobre a forma mais contundente de expressão da indisciplina segundo os *Professores*

(presente em praticamente todas as respostas), manifestada por meio do incumprimento de regras e da afronta à sua autoridade, pode-se inferir, com base nas categorias *resistência* e *poder*, que a indisciplina se constitui, por conseguinte, enquanto afronta não à autoridade do professor, mas sim ao seu poder de controle sobre os alunos. A indisciplina estaria atuando, dessa forma, enquanto uma força de resistência, capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e o aluno na escola, expressando uma “resistência ao professor” (DUBET, 1997, p. 223), aos seus métodos e estratégias didático-pedagógicas.

Deste modo, ao focalizar o caráter pedagógico da indisciplina, admitindo-a enquanto resistência à inadequação de situações e relações pedagógicas a que são submetidos os alunos na escola, e não apenas enquanto transgressão às regras e ao poder de controle que exercem sobre os alunos e que tratam de romper ou conter, os professores poderiam explorar produtivamente esta resistência de forma a reconsiderar sua própria relação com o saber, seus métodos de ensino, o

estatuto de sua palavra e de seus dispositivos, apelando para sua inventividade pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 221).

Resistência esta, “por definição imprevisível, do aluno que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto” (MEIRIEU, 2002, p. 59), e que não se trata apenas de romper ou conter, mas sim de buscar conhecer seus significados e conteúdos, enquanto “uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e de descobrir novos meios” (p. 34), de explorar novos caminhos, de fornecer outros recursos, de diferenciar sua prática de modo a construir uma aprendizagem realmente eficaz, quebrando em si mesmo aquilo “que suscita a resistência do aluno” (p. 80).

3.2 Situações pedagógicas típicas em que a indisciplina costuma interferir

Na sequência procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos professores às questões 3 e 6 do questionário, com base nas seguintes categorias: *ação do professor de ensinar, atividades de aprendizagem do aluno e as interações entre professor e aluno*, referindo-se às situações

pedagógicas típicas em que a indisciplina costuma interferir; e, *práticas de contenção*, referindo-se ao modo como os professores lidam com a indisciplina durante suas aulas.

De modo geral, pode-se depreender desta análise uma concordância entre os *Professores* quanto à identificação das situações pedagógicas típicas do processo de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica sobre as quais a indisciplina costuma interferir, e que estariam se refletindo negativamente sobre a ação do professor de ensinar; sobre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, comprometendo sua atenção e seu progresso; e também sobre a relação que se estabelece entre eles nos processos de interação pedagógica durante as aulas, alterando as rotinas e obstaculizando sua condução e a realização das atividades propostas.

Quanto à interferência da indisciplina sobre as situações em que os alunos desenvolvem suas atividades de aprendizagem, indica-se que a indisciplina costuma interferir sobre a realização das tarefas e atividades cognitivas desenvolvidas durante as

aulas de forma coletiva, quando da realização de pesquisas e da apresentação de trabalhos. Ou seja, nas situações em que os alunos estão agrupados e o professor não está mais à frente da turma, condição esta que lhe permitiria maior visibilidade e controle sobre os comportamentos de cada aluno.

Por outro lado, quando o professor está exercendo o ato pedagógico do ensino, apresentam-se como situações costumeiras para a interferência da indisciplina: o início das aulas, quando realiza as tarefas burocráticas (chamada, avisos, entrega de materiais), durante a exposição e explicação dos conteúdos, e quando da orientação e realização de atividades em sala. Enfatizam-se as situações de exposição e explicação dos conteúdos e de orientação para a realização de atividades de aprendizagem, situações estas que se podem considerar como potencialmente capazes de ampliar os problemas relativos à assimilação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Dentre estas situações, nota-se que os *Professores* consideram mais relevantes as interferências da indisciplina exercidas sobre as situações

de exposição e explicação dos conteúdos, quando sofrem as interferências advindas das dúvidas dos alunos sobre o conteúdo, ou de alunos com defasagem em conteúdos considerados pré-requisitos, diante do que precisam parar suas aulas e voltar a explicar o que consideram como: “conteúdos que os alunos já deveriam saber”; ou ainda, quando da situação de “um aluno que termina a atividade mais rápido que os outros, antes do final da aula”.

Destas considerações se podem inferir, pelo menos, dois apontamentos produtivos para este debate, que cabe aqui registrar. Um primeiro diz respeito à ênfase atribuída pelos professores às interferências da indisciplina sobre o que consideram ser o ato pedagógico por excelência, a exposição do conteúdo, a que Meirieu (2002, p. 59) se refere como “satisfação magistral”. E, um segundo, refere-se à indicação da dificuldade em lidar com os ritmos de aprendizagem diferentes dos alunos, quando a indisciplina ocorre porque um aluno termina a tarefa antes dos demais, por exemplo, ou quando um aluno tem dificuldade em aprender determinado conteúdo.

Tais considerações parecem indicar a necessidade de se questionar acerca de que elementos os professores em questão fundam as representações sobre sua identidade profissional (DOTTA, 2006), enquanto profissional do ensino, gestor das condições de aprendizagem, ou ainda profissional da regulação da interação com os alunos. Deste modo, segundo afirma Meirieu (1998, p. 18), se poderia possibilitar “centrar a escola no aprender”, e que o professor deixasse de ser mero transmissor de conhecimentos e assumisse sua função social de gerir as aprendizagens que devem acontecer na escola, pois, “definir o professor como um profissional da aprendizagem é ajuda-lo a construir, neste domínio, uma verdadeira identidade”.

Quanto aos modos como os *Professores* lidam com as interferências exercidas pela indisciplina durante suas aulas, indicam utilizar os seguintes procedimentos, separados ou agrupados, dependendo da situação: o diálogo com os alunos; a revisão nas práticas de interação com os alunos; e o encaminhamento para a equipe pedagógica. Quatorze professores, dos quinze entrevistados, afirmam recorrer

ao diálogo (expresso nas ações de conversar, aconselhar, falar, chamar a atenção, de forma individual ou com toda a turma) como o primeiro recurso utilizado em contextos de indisciplina. Para isso, relatam interromper suas aulas e se colocarem a conversar com seus alunos, individual ou coletivamente.

Há um grupo de *Professores* que privilegia a retomada dos combinados, a atenção e aproximação com os alunos, alterando algum aspecto da interação entre eles que consideram mais determinante para o restabelecimento do adequado desenrolar da aula, como a “retomada dos combinados” e “mudanças no planejamento”, por exemplo. Por outro lado, há ainda um grupo de professores que geralmente associa a estes procedimentos o encaminhamento para os serviços de apoio pedagógico.

Tendo-se em conta as situações destacadas anteriormente sobre: a dificuldade de o professor lidar com as questões de interferência da indisciplina durante a exposição dos conteúdos, assim como com as dificuldades de aprendizagem ou com os ritmos diferenciados dos alunos no

desenvolvimento de suas atividades de aprendizagem. E, também, os modos como os *Professores* indicam gerir estas questões: o diálogo com os alunos (marcadamente de caráter unilateral, mais como um “sermão” do que como uma conversa, e por vezes realizado coletivamente, o que representa uma forma inadequada de prevenção nestes casos), a revisão nas práticas de interação com os alunos, e o encaminhamento para a equipe pedagógica. Do cotejamento entre as situações destacadas e os modos como os *Professores* lidam com estas questões, pode-se inferir que estes estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos.

Resumindo, pode-se afirmar que a indisciplina estaria exercendo interferências sobre o *currículo em ação*, ou *currículo praticado*, percebidas sobre a ação do professor ao ensinar, sobre as atividades de

aprendizagem desenvolvidas pelos alunos e sobre as situações de interação entre o professor e os alunos, especialmente quando das orientações e encaminhamentos das atividades cognitivas a serem desenvolvidas. Distinguem-se como situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina interfere de modo mais acentuado: durante a exposição e explicação do conteúdo pelo professor, e também quando os alunos realizam suas atividades de aprendizagem de forma coletiva. Diante destas interferências, os professores costumam agir de forma a conter os eventos de indisciplina e restabelecer o controle sobre os alunos.

3.3 Formas de interferência exercidas pela indisciplina

Na continuidade da análise de conteúdo, com base na categoria *formas de interferências* (índices analíticos: redução, perda e interrupção), e nas categorias *mudança e manutenção na prática do professor* (índices: minimizar, conter e participar), analisaram-se as falas dos *Professores* em resposta às questões 4 e 5 do questionário, com o objetivo de

compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* e as alterações efetivadas pelo professor em suas práticas em função de tais interferências da indisciplina.

Analisando-se as formas de interferência da indisciplina sobre o *currículo praticado*, conforme indicadas pelos *Professores* investigados, pode-se perceber a ênfase dada à redução de tempo da aula para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, advinda de uma série de interrupções produzidas pelas indisciplinas dos alunos durante a explicação/exposição dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, que se manifestam sob as formas: “de incômodo; desconforto nos outros alunos que querem aprender; de interrupções da atenção; de dispersão de foco e dos objetivos da aula”.

Por conseguinte, depreende-se ainda que a indisciplina estaria interferindo diretamente sobre as expectativas de aprendizagem (objetivos) e os conteúdos programáticos planejados pelo professor para o período (bimestre, semestre, ano), ou seja, sobre o seu planejamento e sua execução, traduzida sob as formas

de perda e atraso nos conteúdos, na redução do tempo útil da aula para o desenvolvimento do ensino e das atividades de aprendizagem, e no tensionamento produzido sobre as relações de interação entre o professor e os alunos na sala de aula.

As interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, portanto, implicam uma dupla direção quanto às alterações produzidas pelos professores em suas práticas. De um lado, sugerem a manutenção das características magistrocênicas destas práticas, traduzidas sob as formas de minimização ou contenção das ingerências da indisciplina sobre o *currículo praticado* tendo em vista retomar-se o controle sobre os alunos, com base na reorganização das aulas (entenda-se “colocar ordem”, todos os alunos sentados, enfileirados), na troca dos lugares dos alunos em sala, assim como na elaboração de atividades extras com o fim de ocupá-los.

Destaca-se que a manutenção destas características de controle e submissão dos alunos, através da contenção das expressões de suas indisciplinas, conforme enfatizada pelos

Professores, pode revelar-se pouco produtiva em se tratando da busca por eficácia nos processos de ensino e aprendizagem, ainda que consigam num primeiro momento “calar os alunos” e “colocar ordem na sala”. Poderia, neste sentido, sinalizar uma preocupação focada na organização e gerência da indisciplina, em lugar de gerir estratégias de aprendizagem realmente eficazes, conforme chama a atenção Meirieu (1998, p. 162-163) ao afirmar que o trabalho do professor consiste em “organizar a aprendizagem e não o ensino”, de tal forma a que na escola todos os alunos possam aprender e ter êxito.

Deste modo, mesmo admitindo-se a necessidade de um mínimo de organização e de estabilização, ainda que provisórias, na configuração da turma e das relações entre seus atores, segundo este autor a escola não conseguirá ensinar se não fizer da:

disciplina um *problema nosso*: o problema da organização de um espaço e de um tempo socializados para possibilitar a transmissão dos saberes; o problema, pensado e debatido progressivamente com os alunos, em função de sua idade e de seu nível de desenvolvimento, das condições que devemos criar para aprender juntos. (MEIRIEU, 2006, p. 65; grifos no

original).

Pode-se acrescentar a estas considerações que, conforme aqui se tem debatido, tomar as indisciplinas dos alunos e suas formas de interferências sobre o *currículo praticado* enquanto um problema de toda escola e de seus atores, um desafio a ser tratado de forma pedagógica, poderia possibilitar aos professores refletirem sobre suas práticas e implementarem mudanças efetivas, que favorecessem a construção das condições necessárias a que se aprenda. Nesse contexto, caberia ao professor, por conseguinte, “tratar de examinar como funciona a aprendizagem na sala de aula e no estabelecimento e perguntar-se o que cada um deve introduzir, no que cada um – respeitando sua especificidade – deve trabalhar para que aprenda mais e melhor” (MEIRIEU, 1998, p. 158).

Retomando a questão das alterações produzidas pelos *Professores* em suas práticas em razão das formas de interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, por um lado se destacam as estratégias de manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem as práticas dos professores, por outro, no entanto, se

têm tentativas dos professores na direção de implantar mudanças nas suas práticas de modo a favorecer um ambiente relacional mais participativo e de mútua responsabilização entre eles e os alunos.

Traduzem-se estas mudanças sob as formas de esforços empreendidos pelos *Professores* para o favorecimento da diminuição das distâncias entre eles e os alunos, como na alteração das formas de abordagem didática dos conteúdos, na diversificação das atividades propostas e dos ambientes possíveis para a realização da aula, e em alterações no próprio planejamento; assim como, no favorecimento da participação dos alunos na busca e elaboração conjunta de soluções para os problemas que enfrentam em sala de aula relativos à indisciplina.

Contudo, a implementação destas mudanças em suas práticas, conforme sugerem, ocorre em meio a situações pedagógicas que podem mudar a qualquer momento, diante das quais os professores têm que decidir na incerteza e, em suas tentativas e estratégias, ficam atentos às respostas possíveis (ou que se quer fossem previsíveis) em relação às interferências

exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado.

Diante de tais interferências, podem reagir de forma ambivalente, alternando entre mudanças que visem a instaurar ambientes mais participativos e adequados ao ensino e à aprendizagem, e o recuo a práticas tradicionais, como ditado, maior número de exercícios e aulas expositivas. As ações dos professores, portanto, oscilam entre a intenção de mudar para possibilitar a melhoria do ambiente e a facilitação da aprendizagem, e a ação de manutenção da ordem e dos estatutos de poder e de controle sobre os alunos, com o recurso a sanções e punições por meio de estratégias didático-pedagógicas.

4 Considerações Finais

Teve-se como pressuposto de análise nesta investigação o entendimento de *currículo enquanto prática*, ou *currículo na ação*, que se expressa através de uma práxis adquirindo “significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 201), moldado, portanto, por meio das práticas de

ensino efetivadas pelos professores e também nas práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos em um processo de interações recíprocas, de mútua complementaridade e imbricação entre “alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Admite-se, portanto, que o *currículo praticado*, enquanto conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas pelo professor aos alunos, constitui uma prática social de inter-relações, diálogos e tensões entre seus atores que, de um lado o modelam, e de outro, a ele reagem, uma interação em que ambos, professores, mas também os alunos e, principalmente, as suas indisciplinas, agem constitutivamente sobre o currículo e são por ele constituídos.

Deste modo, percebeu-se esse caráter de abertura do *currículo praticado* às interferências exercidas pelas indisciplinas dos alunos, aqui entendidas enquanto fenômeno histórico e socialmente construído, situado na relação pedagógica professor-aluno-conhecimento, com formas e conteúdos diversos, enquanto força capaz de agir sobre o currículo e de modificá-lo,

representando “forças de resistência e de contestação, de instabilidade e de esvaziamento do currículo” (GARCIA, 2010, p. 51).

Perseguiu-se, enquanto perspectiva, no contexto dessa relação marcada e tensionada pelas indisciplinas, uma possibilidade de abstrair para além do foco usual de entender a indisciplina escolar apenas enquanto problema de comportamento do aluno que se manifesta de forma agudizada nas salas de aulas por meio do não cumprimento de regras e da afronta ao poder do professor. O que se propõe, portanto, se configura em *desviar o olhar*, antes focado sobre causas e culpas, para uma possibilidade de apreender os sentidos implícitos às manifestações de indisciplina, seus conteúdos, suas motivações e seus significados.

Entendida, portanto, em sua pluralidade de sentidos, significados, contextos e expressões, algumas formas de indisciplina dos alunos poderiam ser tomadas enquanto um desafio legítimo a ser compreendida pedagogicamente, uma força produtiva, enquanto resistência às características magistrocênicas e autoritárias das

situações e condições ambientais, estruturais e relacionais sobre que se estruturam os processos de ensinar e aprender a que são submetidos os alunos na escola.

Infere-se, por conseguinte, que a indisciplina constituiria uma força de resistência dos alunos à *forma escolar* (CHARLOT, 2007, p. 130; CANARIO, 2007, p. 15), ou seja, aos rituais e expectativas que se espera que os alunos satisfaçam e correspondam no desempenho de seu papel de aluno; uma afronta não à autoridade docente, mas sim ao poder de controle que os professores exercem sobre os alunos. Neste sentido, a indisciplina estaria atuando enquanto uma força de resistência, capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e os alunos na escola, expressando uma resistência aos métodos, estratégias didático-pedagógicas e às relações propostas pelos professores.

Cotejando a análise das situações pedagógicas típicas sobre que a indisciplina costuma interferir e dos modos como os professores lidam com estas questões durante suas aulas, pode-se inferir que os professores costumam

agir de forma a conter os eventos de indisciplina e restabelecer o controle sobre os alunos. Tais procedimentos, contudo, estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos, porém, com consequências óbvias para o *currículo praticado*.

Dentre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, destacam-se suas implicações sobre as condições relacionais e ambientais da aula, como a perda do tempo útil da aula efetivamente dedicado para as práticas de ensino dos professores, a fragmentação das explicações, a dispersão quanto aos objetivos e os conteúdos programáticos planejados para a aula, a desmotivação do professor; assim como, para as práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, o prejuízo na atenção dos colegas, a dispersão no foco de atenção e o aumento potencial das dificuldades

de aprendizado com implicações sobre os resultados deste processo; e também, a amplificação das tensões entre professores e alunos.

Por conseguinte, depreende-se ainda que a indisciplina estaria interferindo diretamente sobre o currículo, remodelando os objetivos e as expectativas de aprendizagem, assim como os conteúdos programáticos planejados pelo professor para o período (bimestre, semestre, ano), reconfigurando o seu planejamento e sua execução por meio das práticas de ensino dos professores e do que passam a dispor aos seus alunos enquanto atividades e recursos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Ou seja, conforme Sacristán (2000, p. 201), é no *currículo na ação*, por fim, “na prática, que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra, se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

As mudanças produzidas pelo professor no *currículo praticado*, a partir das interferências exercidas pela indisciplina, portanto, sugerem uma dupla direção quanto às alterações produzidas pelos professores em suas

práticas, que se expressam, de um lado, na forma de tentativas de implantar mudanças nas suas práticas de modo a favorecer um ambiente relacional mais participativo e de mútua responsabilização entre seus atores, buscando-se a mobilização e adesão dos alunos; e, por outro, na manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem e estruturam estas práticas. De tal modo, quando tais alterações se configuram no recuo a práticas tradicionais de controle e punição, podem tornar-se elementos de adensamento das tensões entre professores e alunos, causando um movimento contrário, de refração e resistência ao professor e ao que ele disponibiliza e propõe aos alunos.

De um lado, portanto, enfatiza-se a manutenção das características magistrocêntricas e autoritárias destas práticas, traduzidas sob as formas de minimização ou contenção das ingerências da indisciplina sobre o *currículo praticado*, tendo em vista retomar-se o controle sobre os alunos, com base na reorganização das aulas, na reformatação e/ou troca dos lugares dos alunos em sala, assim como na elaboração de atividades extras com o fim de ocupá-los, ou até como forma de

punição exemplar.

E, por outro, destacam-se os esforços empreendidos pelos professores na tentativa de favorecer a diminuição das distâncias entre eles e seus alunos, traduzidas sob as formas de alterações produzidas nas abordagens dos conteúdos e nos procedimentos didáticos, na diversificação das atividades propostas e na busca por outros ambientes possíveis para a realização das aulas, revisando o que planejou e que propõe aos alunos; assim como na oportunização da participação, no compartilhamento e promoção do protagonismo dos alunos, na busca e elaboração conjunta de soluções para os problemas relativos às indisciplinas, que enfrentam nas aulas.

Considerando-se os modos como os professores buscam conter, ou pelo menos minimizar os impactos da indisciplina sobre o currículo, pode-se inferir que os professores elaboram uma percepção da conexão entre as indisciplinas dos alunos e suas práticas de ensino e do que oferecem enquanto propostas de atividades e de recursos para a aprendizagem dos alunos e das características das relações que estabelecem com eles. Pode-se

contestar, assim, aquele senso comum entre os professores de que a indisciplina seja apenas um reflexo de problemas de ordem social e familiar e de adaptação, que o aluno manifesta na escola na forma de comportamentos inadequados e no incumprimento de regras e de expectativas escolares.

Neste sentido, pode-se considerar que as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* estariam indicando a legitimidade de algumas expressões de indisciplina que solicitariam outros olhares e outras ações por parte de professores, e também da escola, diante das quais, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, e mesmo ao professor, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias e recursos de aprendizagem propostos, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos próprios professores.

Diante disso sugere-se praticar a diferenciação pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 57), que se traduz na recusa

explícita do professor ao mecanicismo pedagógico, ao magistrocentrismo e ao adestramento, assumindo um novo paradigma de ação pedagógica fundada sobre os dispositivos da diferenciação de sua prática tendo em vista colocar o aluno no lugar da ação, e organizando situações de aprendizagem que lhe sejam adequadas e eficazes.

A diferenciação pedagógica se colocaria deste modo, como forma de redirecionar a escola para o que constitui a sua essência: “organizar situações de aprendizagem eficazes” (MEIRIEU, 2006, p. 41), ao mesmo tempo que possibilita “justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’, retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 153). Ou seja, estabelecer uma pedagogia das condições, que possibilite adaptar as situações de aprendizagem e os recursos disponíveis aos sujeitos para os quais a situação foi pensada, respeitando as estratégias individuais e singulares de cada aluno e, ao mesmo tempo, buscando formas de superá-las explorando sistematicamente outras estratégias de ensino e aprendizagem.

No entanto, ao analisar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, não se pode deixar de assinalar a necessidade de ponderar sobre um limite advindo do foco desta abordagem, que também se constitui enquanto oportunidade para novos estudos, que diz respeito a investigar sobre a relação entre a indisciplina e a crise da autoridade dos professores na educação contemporânea (SOUZA, 2016), e que aponta para novas perspectivas de mudança e de democratização na relação entre professores e alunos nas escolas a partir, entre outras, de modificações nas condições de possibilidade do trabalho do professor e de sua formação contínua direcionada ao seu empoderamento e da construção de sua autoridade em sala de aula.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto

Alegre: Artmed, 2007.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Universidade de Lisboa, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

DOTTA, L. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. São Paulo, mai./jun./jul./ago., n. 5, set./out./nov./dez., n. 6, p. 222-231, 1997.

GARCIA, J. As táticas de indisciplina dos rebeldes criativos. In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 7., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011, p. 370-379.

GARCIA, J. Currículo e questões de indisciplina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 7., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2007, p. 717-727.

GARCIA, J. *Escritos sobre o currículo escolar*. São Paulo: Iglu, 2010.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, P. *O Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, F. F. Autoridade docente e indisciplina na educação contemporânea. In: BACCON, A. L. P. et al. (Orgs.). *Ensaio entre filosofia e educação*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016, p. 413-434.

Recebido em: 31 de maio de 2016

Revidado em: 15 de setembro de 2016

Aceite final em: 03 de novembro de 2016