

**Indisciplina e autoridade na escola:
descentramento e sentidos docentes**
**Indiscipline and authority in school:
decentering and directions of teachers**

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Mossoró/RN - Brasil

Maria Kélia da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Mossoró/RN - Brasil

Suzana Paula de Oliveira Pereira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Mossoró/RN - Brasil

Resumo

Este artigo, resultado de pesquisa com professores da rede pública básica de ensino do estado do Rio Grande do Norte, a partir da interlocução com alguns elementos da teoria do discurso, busca entender como os docentes compreendem e usam a autoridade em relação à situação de indisciplina no ambiente escolar, durante a tarefa de construir um ambiente propício para o processo ensino-aprendizagem. Com esse intuito, os conceitos de disciplina, de indisciplina, de autoridade e de autoritarismo foram compreendidos em aproximação com o enfoque discursivo, desconsiderando conceituações centradas, essencialistas e *a priori*, valorizando, para sua nomeação, os diversos discursos que se articulam através das práticas hegemônicas, consideradas como aqueles movimentos que vão se estabelecendo no cotidiano escolar. Assim, ao dialogarmos com os docentes, pudemos vislumbrar que definir indisciplina diz mais a respeito das demandas de grupos na escola, do que sobre qualquer ilusória definição restrita do termo. Definir aluno disciplinado ou indisciplinado, por exemplo, é participar da disputa política por diversas demandas, no incessante jogo de significação.

Palavras-chave: Indisciplina, Autoritarismo, Contexto escolar, Pós-estruturalismo.

Abstract

This article is the result of a research with teachers of Rio Grande do Norte state public schools, in dialog with some elements of Discourse Theory. It seeks to understand the teachers' perception and use of the authority concerning the indiscipline situations in the school for building and enabling a positive environment for the teaching-learning process. To that end, the concepts of discipline, indiscipline, authority, and authoritarianism were understood in approach to the discursive focus, disregarding centered, essentialist, and *a priori* conceptualizations, and valuing the different discourses that are articulated through hegemonic practices considered as movements which are established in everyday school life. Thus, in the dialog with the teachers, we

envisão que definir indisciplina diz mais sobre as demandas dos grupos na escola, do que qualquer definição estreita e ilusória do termo. Definir um aluno como disciplinado ou indisciplinado, por exemplo, é parte da competição política por várias demandas, dentro do jogo incessante de significação.

Keywords: Indisciplina, Autoritarismo, Contexto escolar, Pós-estruturalismo

Introdução

Estudos sobre múltiplas ideias de indisciplina no espaço escolar vêm, gradativamente, apontando que a temática assume destaque cada vez maior, no que se refere aos obstáculos ao processo ensino-aprendizagem. De forma geral, o protagonismo para a superação do estado de indisciplina recai sobre o professor, trazendo sempre a discussão entre autoridade (docente) e autoritarismo. Dessa forma, torna-se necessário compreender os fenômenos identificados como indisciplina, disciplina, autoridade e autoritarismo sob a ótica docente, objetivando criar um ambiente propício para o aprendizado do aluno (SANTOS; RODRIGUES, 2013).

Do ponto de vista teórico, autores como Abramovay (2005) e Garcia (1999), numa perspectiva estruturalista, influenciam a reflexão sobre a temática, contribuindo para fixação de possíveis definições, impactos e ressignificações da indisciplina na escola, demonstrando sua complexidade e alertando para a necessidade de considerar aspectos internos e externos à escola na realização de seu estudo.

A concepção estruturalista representa uma forma de ver o mundo composto por estruturas fixas e invariáveis, em que a criação de sentidos é dada por esse sistema que constitui a realidade (LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, por mais que uma definição do termo pareça necessária, trazemos questionamentos, ainda preliminares, a partir da concepção pós-estruturalista de Ernesto Laclau (2011) e Alice Lopes (2012), a respeito da impossibilidade de fixação de sentidos. Fechar o conceito de indisciplina, portanto, não facilita a compreensão dinâmica do fenômeno, podendo, ao contrário, escamotear questões intrínsecas ao contexto escolar, ambiente de acomodação e reestruturação conceitual. Assumimos, então, a inoperância de uma definição *a priori* de disciplina e de indisciplina, como também de

autoridade e de autoritarismo, admitindo que os termos não podem ser considerados como algo fixo, coisificado e determinado, antes de estabelecer relações com o contexto que os amparam. Faz-se, pois, necessário, analisar tais elementos como construções relacionais, permeado por disputas e lutas por significação, numa estreita relação que busca hegemonizar sentidos e torná-los, temporariamente, universais, como defende Laclau (2011).

Com essa concepção, este artigo busca entender como os docentes compreendem, atribuem sentido, usam a autoridade e lidam com a situação considerada de indisciplina no ambiente escolar, em sua cotidiana tarefa de construir o aprendizado. A intenção, assim, é contribuir para as discussões em torno da temática, investigando, ainda, quais os mecanismos utilizados pelos docentes em sala de aula para manter um ambiente considerado disciplinado, tendo como referência o seu entendimento sobre autoridade e autoritarismo.

O texto fruto de pesquisa com professores da rede básica pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte, acessado por meio de entrevista com roteiros semiestruturados, está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresentamos um pouco da perspectiva pós-estruturalista, defendendo o descentramento e a imprecisão conceitual com Laclau (2011) e Lopes (2012) e discutindo a relação entre os possíveis conceitos de disciplina, de indisciplina, de autoridade e de autoritarismo com Abramovay (2005), Garcia (1999), La Taille (1999), Davis e Luna (1991) e Novais (2004). Na segunda parte, expomos a discussão sobre a concepção docente dos elementos estudados. Por fim, apresentamos as considerações, relacionando os entendimentos da pesquisa.

Conceitos contextuais e, principalmente, em disputas

Brevemente, aqui, trazemos algumas discussões, mesmo preliminares, sobre a impossibilidade de fixação de sentidos a partir da concepção pós-estruturalista de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), buscando ressaltar o caráter histórico, contextual e contingente do que entendemos como realidade.

Considerando a teoria do discurso¹, não existem características essenciais, necessárias e imprescindíveis para a configuração do que nominamos como realidade. Em nossa perspectiva, a disciplina, a indisciplina, a autoridade e o autoritarismo passam a ser compreendidos em aproximação com o enfoque discursivo. A abordagem discursiva pode ser caracterizada pelos diversos discursos, que se articulam através das mais variadas práticas hegemônicas, consideradas como aqueles movimentos que vão se estabelecendo no cotidiano escolar.

Laclau (2011), ao referendar a teoria do discurso, compreende que o processo hegemônico se dá pelo discurso de sujeitos descentrados em sociedades não fixadas inteiramente, com negociações e provisoriedade de sentidos, não existindo, assim, uma totalidade discursiva que defina, permanentemente, os sentidos das coisas. Na percepção da impossibilidade da totalidade discursiva, o autor defende que os conceitos vão se estabelecendo a partir de significantes vazios, preenchidos contingencialmente pelos diversos elementos que envolvem o processo articulatório. Desse modo, “um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado”, podendo um mesmo significante estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos (LACLAU 1996, p.69). Assim, o significante vazio não tem um significado específico e universal, mas sim, todo um sistema de significações capaz de lhe dar sentido, provisório e contingente, e só possível pelo processo de hibridização.

Com isso, entende Laclau (2005) que a conceituação, como caracterização da constituição social, resulta da operação simultânea da lógica da diferença e da lógica da equivalência. Dessa forma, nos identificamos e somos identificados por um jogo permanente de diferenciações. Não se trata, contudo, de relações entre identidades já estabelecidas: a articulação hegemônica, isto é, a formação de cadeias de equivalências pela

¹ A teoria do discurso traz, como um dos aspectos principais, a discussão do processo de hegemonização de uma demanda, considerando o contexto em que está inserida, sem apagar os diversos antagonismos e as disputas constantes de diferentes grupos, que, dentre tantas articulações, possuem uma questão em comum e que conseguem universalizá-la, ainda que provisoriamente. Para mais informações, ver: (LOPES, 2011, p.228).

hegemonização de sentidos, caracteriza-se pela transformação das identificações em relação, resultante de uma construção discursiva contingente e não de convergências impostas prioristicamente (LACLAU, 2005).

Lopes (2012) mostra a importância dos significantes vazios, relacionando-os com o esvaziamento e a hibridização de sentidos:

o esvaziamento e o hibridismo de sentidos cada vez mais amplos, característicos de determinados significantes, não é uma perda, uma distorção nem tem nenhum sentido negativo. Para que a cadeia de equivalência seja cada vez mais ampla e assim se institua uma articulação hegemônica, há necessidade de significantes nos quais flutuem sentidos tão diferentes que sejam capazes de incluir demandas as mais distintas no processo político. Por essa flutuação de sentidos nos significantes, eles se tornam cada vez mais vagos e imprecisos: de tão cheios de sentidos, se esvaziam de significado. (LOPES, 2012, p. 23)

Com a autora, podemos afirmar que a articulação hegemônica não ocorre entre identidades fixas e completas que negociam diferenças e demandas comuns. Elas são construídas como identificações (ao invés de identidades), por meio das múltiplas articulações de que participam. Portanto, o conceito de indisciplina, por exemplo, não é fixo, vive em constante embate político, buscando a sua significação na construção de cadeias de equivalência, sem garantias a respeito do conteúdo com que se hegemonizará. Disciplina, indisciplina, autoridade e autoritarismo são vocábulos tão cheios de sentidos, próprios de cada um e do contexto em que se inserem, que acabam esvaziando-se do significado, tornando um significante vazio, mas sem esquecer que, temporariamente, já foi homogeneizado pelos interesses e demandas de algum grupo. É por isso, que o conceito se torna híbrido, aglutinando diferentes demandas e construindo diferentes sujeitos. Dessa forma, o entendimento desses termos é negociado o tempo inteiro, por ser contextualizado de diversas maneiras, por ser construído em lutas contextuais, o significado será sempre provisório, com sentidos sempre disputados por diferentes grupos (LOPES, 2005).

Indisciplina e autoritarismo: relacionando conceitos

Para Garcia (1999), a definição de indisciplina perpassa três dimensões: 1. diz respeito ao comportamento dos alunos durante as atividades pedagógicas, dentro ou fora da sala de aula; 2. refere-se ao processo de socialização dos jovens, tanto com seus pares, como com os outros profissionais da escola; e 3. considera o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, indisciplina é entendida como:

a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento assumido pela comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102)

Nessa perspectiva, o autor acredita que a escola deve repensar as condições de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando as necessidades e particularidades do processo ensino-aprendizagem. Ressalta que, para isso, a escola não deve ser campo do autoritarismo, mas sim, de um acondicionamento consensual de todos os agentes que fazem parte da escola.

Abramovay (2005) afirma que a indisciplina é um dos fatores que colaboram para a deterioração da relação professor-aluno, mas, por outro lado, o conflito pode ser positivo. Segundo ela,

a indisciplina pode colaborar para a deterioração das relações entre os atores escolares como também pode constituir-se em um conflito positivo que adverte para a importância de rever rumos e rotas escolares, atentando aos pedidos de atenção e de crítica implícita à escola que fazem os alunos. Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos. (p.103)

Entendemos com Abramovay (2005) que construir um ambiente disciplinar, longe de conflitos, exige posturas de encontros às necessidades de todos que fazem o ambiente escolar, aproveitando, inclusive, a indisciplina como sinal para retomar caminhos de diálogos na escola. Dessa maneira, a autoridade do professor deve ser exercida em consonância com os desejos dos alunos, evitando posturas autoritárias.

Charlot (2012), buscando contribuir com a definição de indisciplina, busca separá-la de incivildade e de transgressão. Para ele, transgressões se

referem à quebra de regras do ambiente escolar, tais como não uso do fardamento ou não realização de trabalhos escolares e a falta de respeito entre colegas; incivildades, por sua vez, referem-se a condutas que se contrapõem às regras da boa convivência como desordens, empurrões, grosserias (CHARLOT, 2002).

Convergindo com o pensamento de Charlot (2002), Abramovay (2005) destaca que incivildades não estão condicionadas a comportamentos ilegais, mas versam em infringir a ordem posta que advém da vida cotidiana. Embora não se mostre visivelmente como algo grave, são ações como agressões verbais, xingamentos, abuso de poder que têm “potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro” (ABRAMOVAY, 2005, p. 73).

Em linhas gerais, os autores procuram mostrar que a indisciplina está fortemente ligada à maneira como se constitui a relação entre escola, professores e alunos. Parecem acreditar na possibilidade de atribuir sentido único às diversas características do fenômeno, seja aproximando de supostas expectativas da escola, como defende Garcia (1999), seja atribuindo responsabilidade a uma postura não autoritária do professor, como aponta Abramovay (2005), ou, ainda, separando e escalonando os diversos vieses de indisciplina, como arrisca Charlot (2002). Desconfiamos, porém, da possibilidade de estabelecer limites conceituais para cada um desses elementos apontados pelos autores. Assim, podemos questionar: o que são as expectativas da escola? Quem as estabelece? Quais regimes de verdades, na relação saber/poder, influenciam na determinação das supostas expectativas da escola? Como estabelecer a separação entre autoridade e autoritarismo, sem centrar em verdades estabelecidas e fora do jogo de poder das relações sociais? Quem teria a autoridade para definir as vantagens e desvantagens, e seus limites, entre autoridade e autoritarismo? Como estabelecer limites e relações entre incivildade, agressões e indisciplina? Quais movimentos flutuam entre um e outro? Quais são os riscos e vantagens em separar infração e ilegalidades no contexto escolar?

Consideramos importantes os questionamentos para desestabilizar respostas únicas e simples, já avisando não serem possíveis respostas de caminho único e fácil; entendemos que trazer as indagações (com possibilidades de respostas variadas, senão infinitas) colabora com nossa perspectiva de desestabilizar as conceituações, tentando buscar outros caminhos para entender os fenômenos ligados à indisciplina na escola. De antemão, consideramos que a tal postura do professor, ou mesmo aspectos históricos que possam direcionar o conceito, que está constantemente sendo disputado, não sendo simplesmente reflexo do contexto escolar ou um dado *a priori*. Pelo contrário, qualquer conceituação está permeada de interesses, de disputas constantes, de incessantes negociações. Assim, ao determinar que o aluno é indisciplinado, não há somente uma constatação, a partir de um ponto de vista ou postura docente (de autoridade, autoritária ou disciplinadora), ou mesmo de acordos previamente tratados. Mais do que isso, há a tentativa de fixar um sentido de indisciplina, objetivando estabelecer regras de conduta. O conceito, desse modo, é constituído no jogo de interesses. O jogo de interesse, muitas vezes, desponta como consenso, como acordo, como construção dialógica, revelando-se como disciplina. Portanto, a indisciplina é constituída, na relação cotidiana e contextual, com o conceito de seu antagonista, a disciplina.

Da mesma forma, no mesmo contexto apresentado acima, a disputa também se dá na definição do que poderia ser autoritarismo. Concordando com De La Taille (1999), o conceito de autoritarismo pode ser firmado em relação à autoridade, mas sem as confundir entre si. Autoritarismo, assim, remete ao uso abusivo da autoridade. A autoridade, porém, pressupõe consentimento, relação hierárquica consentida, sendo que, sua ausência, pode ser prejudicial ao desempenho de todos os discentes. Para o autor, cabe ao docente nortear, orientar e muitas vezes intervir nas atividades dos discentes em seu benefício, pregando uma autoridade libertadora que promova a autonomia dos alunos. O exercício da autoridade em sala de aula, nessa ótica, é considerada tarefa complexa, que demanda um liame entre docente e discentes; cabe ao docente

abalizar tensões e dar continuidade à aula, mesmo diante da constante disputa e possibilidade de rompimento, revelando relação direta com a indisciplina.

Segundo Simon (2009), a indisciplina desponta como uma ferramenta para entrar em conflito com a autoridade, podendo até revelar uma negligência na relação entre discente e docente, bem como poderia demonstrar a ausência de interesse de um pelo outro. O exercício da autoridade está associado ao domínio do conhecimento, da arte de conhecer, bem como da resolução de conflitos e disputas, de forma a manter a disciplina em sala de aula. Dessa maneira, no contexto escolar, o autoritarismo, está ligado ao abuso do poder do docente, revelado através de atos coercitivos e de violência. Paradoxalmente, se a autoridade estiver amparada na persuasão e argumentação, ela perde a sua essência e deixa de ser autoridade. Dessa maneira, se a autoridade usar de intensos meios para se impor, estará cedendo lugar ao autoritarismo (DAVIS; LUNA, 1991).

Para Novais (2004), existe um conflito tradicional, que perpassa os conceitos de autoridade e autoritarismo no contexto escolar:

Tradicionalmente, a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente nessa batalha desigual, em que o primeiro tem todas as armas contra o segundo. (NOVAIS, 2004, p.17)

Na concepção acima, o autoritarismo na escola pode ser identificado por atos considerados injustos. Assim sendo, a função da punição não tem sido para resolver um problema pertencente ao aluno, mas sim, um problema que pertence ao professor ou à escola. Tratar os conflitos de maneira justa, não autoritária e desprovida de elementos discriminatórios é verdadeiro desafio ao docente, que deve exercer dosimetria da autoridade que lhe fora conferida, de modo que consiga contornar tais situações para não cair em condutas autoritárias.

Entretanto, para além da sutileza de pensar autoridade em contraponto ao autoritarismo, as indagações giram em torno da fixação de sentidos dos termos, parecendo desconsiderar as motivações e interesses que perpassam a singela tarefa de nomear. Buscamos defender, então, que a simples referência ao ‘consentimento’, à ‘busca por justiça’ e à ‘hierarquia constituída’ não basta para afastar a naturalização conceitual de autoridade e autoritarismo, pois cada uma dessas referências está no jogo de significação que tenta legitimar práticas e estabelecer regimes de verdades, necessários à manutenção de uma dada disciplina. Sem considerar que, *a priori*, tal constatação não figura como algo bom ou ruim, interessa aqui perceber como os docentes lidam com as formulações sobre indisciplina, disciplina, autoridade e autoritarismo em sua prática docente, visando a estabelecer o processo ensino-aprendizagem que seja considerado, contextualmente, exitoso.

Pensando a disciplina em sala de aula na perspectiva docente

Buscamos compreender quais são os caminhos seguidos pelos docentes para manter um ambiente considerado disciplinado, objetivando a consecução do processo ensino-aprendizado, tendo como referência o entendimento sobre autoridade e autoritarismo. Assim, aplicamos roteiros semiestruturados com três (03) professores da rede pública de ensino da cidade Mossoró/RN, com experiência em projetos relacionados à indisciplina na escola. Após a análise dos questionários, sistematizamos os dados, sinteticamente, por questão respondida. Para cada uma das questões, buscamos a síntese das falas, construindo ‘a fala tipo ideal’.

Idealmente, para os docentes, autoridade e autoritarismo podem ser assim sintetizadas:

Autoridade é quando há um discurso dialógico, sem abusos, sem intimidações; é conquistada com respeito mútuo e se revela na forma amigável de resolução de conflito entre a comunidade escolar; sem amedrontar o aluno com ameaças e castigos. Já o autoritarismo extrapola, abusa da autoridade para oprimir, ofender, rebaixar e discriminar as pessoas. Uso desmesurado do poder ou da hierarquia para impor vontades, determinando o que o aluno pode ou não fazer. (Professor 2)

O conceito de autoridade, pois, gira em torno de significantes como respeito mútuo, amizade e dialogicidade. Autoritarismo está, por sua vez, relacionado ao abuso de poder e imposição, castigo, ofensa e hierarquia, entre outros. Podemos referir que a fala tenta estabelecer dada realidade, aglutinando signos capazes de fundar, de forma hegemônica, conceitos definidores de autoridade e de autoritarismo. Há, com isso, a tentativa de estabelecer contraposições (diálogo-imposição; respeito-abuso; amizade-ofensa), não necessariamente hierárquicas entre si, mas que indicam uma relação positiva-negativa entre autoridade e autoritarismo. Vale ressaltar, porém, há percepção do entrecruzamento entre os conceitos, não sendo possível identificar imediatamente a positividade ou negatividade de um ou de outro. O complemento da opinião de um dos sujeitos entrevistados, acreditamos, pode dar pistas dessa ideia de entrecruzamento conceitual: para ele, “é muito difícil no cotidiano da sala de aula o professor se desvincular totalmente de um papel ou do outro, pois certas ocasiões requerem um pouco de autoritarismo para que a aula flua com certa harmonia” (Professor 1). Desse modo, a composição antagônica não é entre autoridade e autoritarismo, mas entre aula ou não aula. Nesse caso, autoritarismo funciona como elemento igual ao de harmonia, pois ambos possibilitam o ambiente propício para a aula. De acordo com Lopes (2012), a conceituação depende de inúmeras negociações de sentidos a serem feitas, sendo construídas, não apenas com base em suas aparências e convicções, mas por meio de lutas e embates, em um processo que se faz contextualmente (LOPES, 2012).

A referência sobre o conceito de indisciplina em sala de aula, percebida pelos professores, fortalece nosso posicionamento, vejamos:

Indisciplina na sala de aula é quando há falta de respeito entre professor-aluno, aluno-aluno; quando o aluno não se interessa pelas explicações ou em realizar as atividades; praticam brincadeiras maldosas com os colegas ou com o professor; responde com desrespeito ao docente; não respeita as regras da sala e da escola e atrapalha os colegas com conversas e brincadeiras impróprias para o momento. (Professor 2)

Entre as muitas reflexões que a citação pode ensejar, detemo-nos na proximidade entre indisciplina e autoridade, ou seja, nos elementos que

relacionam indisciplina ao não reconhecimento da autoridade como, por exemplo, 'brincadeiras maldosas' e 'desrespeito ao docente'. Mais do que mostrar a aproximação contextual entre os conceitos, no caso indisciplina e autoritarismo, isso traz a possibilidade de entendermos o esvaziamento de sentido dos conceitos, sendo preenchidos à medida que se dispõe a problematizar a questão. Desse modo, aluno indisciplinado é, ao mesmo tempo (e talvez muito mais este do que aquele), quem não respeita a autoridade da escola e do professor e quem não cumpre com suas obrigações escolares.

De forma ampla, a indisciplina pode ser considerada como maneira de reagir à cultura escolar, que nega aos alunos condições e ambientes propícios para sua liberdade de expressão. Assim, concordando com Abramovay (2002), "uma escola em que o diálogo e a solidariedade não estão incorporados à prática cotidiana, acaba se transformando em um campo propício para a proliferação de agressões e de violência" (ABRAMOVAY, 2002, p.138). Nossa concordância com a autora, contudo, está limitada, primeiro, pela ideia de positividade que sua teoria apresenta para diálogo e solidariedade e, segundo, pela ideia de negatividade trazida nas expressões agressões e violência. Com cuidado, devemos considerar que infinitas elaborações podem preencher os significantes em questão, nada garantindo que o diálogo, por exemplo, vai realmente construir aquele ambiente idealizado como necessário para o aprendizado escolar. O mesmo, e em sentido oposto, pode se dizer, se pegarmos o elemento 'agressão' como exemplo. Agressão não é um **ser**, com definição própria e de valor universal, sempre com característica ruim. E isso, não só porque agressão e violência podem ser usados para combater um mal maior, mas também pela própria ideia de que qualquer sentido de agressão, violência, bem como de diálogo e solidariedade, só são possíveis de serem percebidos contingencialmente, nas disputas por demandas no ambiente escolar, em nosso caso específico.

Na mesma lógica argumentativa, podemos compreender, a partir dos depoimentos dos docentes, os fatores que contribuem para a indisciplina em sala de aula:

Os principais fatores causadores da indisciplina são a falta de organização do espaço e do tempo escolar; falta de planejamento interdisciplinar; distanciamento entre o professor e o aluno; falta de afetividade entre os colegas e o professor; algum tipo de transtorno não diagnosticado; falta de esclarecimento dos objetos e da atividade proposta. (Professor 3)

Com Lopes (2005), compreendemos os fatores constitutivos da indisciplina como significados construídos, provisoriamente, representando a demanda de um determinado grupo, em um determinado momento. Quer dizer: relacionar indisciplina com planejamento e interdisciplinaridade revela tanto sobre as demandas daquele grupo (ou parte dele) quanto sobre os fenômenos estudados. Significa dizer que dependendo do ambiente, dos atores envolvidos e dos interesses subjetivos, essa suposta ideia de indisciplina pode ter outros vários sentidos. Assim, mesmo a concepção de um dos entrevistados que se destaca por destoar da opinião dos demais docentes, remetendo a questão da indisciplina à desestruturação familiar da criança, gerando “um aluno que não respeita as regras, sem limites, e não teme as consequências de seus atos, pois sabe que os pais vão encobrir os malfeitos do filho”, revela as demandas de toda a escola.

Precisamos enfatizar que as demandas em disputas no âmbito da escola, constituídas contextualmente, negociam sentidos com diversas outras demandas da sociedade, dentro e fora da escola. Dizer isso, a partir de nossa aproximação com o pensamento de Laclau (2005), significa afirmar que o contexto escolar negocia, pressiona e sofre pressão de diversas forças que a envolvem. Com essa ideia, compreendemos que não há isolamento ou imunidade das demandas da escola em relação ao que se poderia considerar o ‘todo social’. Na dinâmica de influenciar e ser influenciada, a escola participa dos jogos políticos que constroem o tecido social, negociando demandas e estabelecendo as suas próprias. Porém, admitir as disputas de demandas não significa apostar que tal disputa se dê de forma igual, com equitativa correlação de forças; ao contrário, cada um participa do complicado e complexo jogo político, a partir das somas de suas forças, estabelecendo alianças contingenciais e identificando demandas, ao mesmo tempo em que vai construindo suas identificações.

Exemplificador dessa relação entre demandas da escola em relação a outras demandas pode ser verificado nas expectativas sociais para a escola. Então, expectativas gerais, de formação para o mundo do trabalho, de proporcionar ascensão social, de servir de acesso ao ensino superior, de conseguir bons números no Ideb, convivem com demandas localizadas, de uma escola sem violência, de eficiência pedagógica, de atender às necessidades da comunidade.

Assim, consideramos importante apresentar a concepção docente sobre a relação entre um espaço livre de indisciplina e a construção do processo ensino aprendizagem como uma 'boa aula':

Organizar a sala e esclarecer sobre a aula, dando destaque para os conteúdos a serem trabalhados; apresentar de forma clara a metodologia da aula; reservar um momento da aula para fazer reflexões envolvendo a questão do comportamento; manter o diálogo; buscar a ajuda da família, de outros membros da escola e de pessoas mais especializadas no assunto. (Professor 1)

Determinar uma rotina na sala; cumprir a rotina. Iniciar a aula com uma oração, cantando músicas selecionadas pelos alunos; corrigir o dever de casa, para, só então, iniciar uma nova atividade. Assim, eles saberão tudo o que acontecerá na aula. Organizar os alunos na sala, determinando o lugar de cada um, separando os alunos que brigam e gostam de conversar. Trabalhar as regras de convívio e estabelecer com os alunos as regras da sala, estabelecendo a fiscalização coletiva. (Professor 2)

Nesse sentido, o espaço necessário para uma 'boa aula' é o mesmo capaz de atender aos interesses de uma escola disciplinada, mesmo que ambas representem mais demandas do que qualquer ideia absoluta em questão. Por isso, é interessante quando o professor aponta questões curriculares e pedagógicas ao buscar o ambiente disciplinar. De forma geral, as escolas tendem a assimilar tais negociações, defendendo a ideia de que uma 'boa escola' é aquela que cria as condições para o aluno aprender. Referente ao que o docente faz para tentar manter a disciplina em sala de aula, busca justamente envolver as condições de aprendizagem, bem como a eficiência pedagógica e a assimilação de conteúdos.

O professor disputa e constrói, junto com o aluno, esse estado de disciplina. Há uma negociação de sentidos, quando o professor estabelece o

que pode e o que não pode. O tempo todo é negociado o conceito de disciplina e indisciplina, a fim de manter um ambiente com condições para o foco no processo ensino aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo objetivou entender como os docentes compreendem, atribuem sentido e lidam com a situação considerada de indisciplina no ambiente escolar. A intenção de contribuir para as discussões em torno dessa temática nos levou a investigar quais os mecanismos utilizados pelos docentes para manter um ambiente considerado disciplinado, tendo como referência o entendimento sobre autoridade e autoritarismo. Em meio ao percurso, apresentamos perspectivas de alguns autores pós-estruturalistas, defendendo a impossibilidade de uma definição, *a priori*, universalista, dos conceitos, admitindo a impossibilidade de fixação de sentidos e de essencialismos, entendendo a significação como provisória, contingente, construída por meio de demandas, no jogo político de cadeias de equivalências e de relações hegemônicas.

Para os docentes, o que tem contribuído para a indisciplina é a falta de planejamento interdisciplinar, o distanciamento entre o professor e o aluno, a falta de afetividade entre os colegas e a falta de esclarecimento da atividade proposta com foco nos conteúdos a serem lecionados. Assim, eles tentam manter o ambiente disciplinado, através de rotina dialógica e parabenizando os alunos pelas boas atitudes.

Desse modo, os professores entendem a autoridade como diálogo, entendem autoritarismo como abuso de poder e indisciplina como desrespeito, quebra de regras e brincadeiras impróprias. Com Laclau (2005) e Lopes (2011), vimos que não é possível fixar os conceitos tratados, a não ser precariamente, contingente e contextualmente. Assim, indisciplina, como significativo vazio, diz mais a respeito das demandas de grupos na escola do que sobre qualquer ilusória definição do termo. Definir aluno disciplinado ou indisciplinado, por exemplo, é participar da disputa política por diversas demandas, no incessante jogo de significação. Da mesma forma, defender uma

postura de autoridade em contraposição ao autoritarismo nada revela de positivo ou de negativo, mostra alguns elementos do que está circulando e tomando lugar como hegemônico, naquele lugar e momento histórico.

Com efeito, compreendemos a postura docente perante a indisciplina como um projeto de escola em construção, sem certezas, sem uma resposta única possível, pois são múltiplos os contextos que produzem sentidos para os fenômenos que a cercam.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. et al. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.
- _____. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, ano 4, n.8, p.432-443, jul-dez 2002.
- DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. *Caderno de pesquisa*, n. 76, p. 64-70, fev1991.
- TAILLE, Y de la. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 35-47.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n.95, p.101-108, jan-abr 1999.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.
- _____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Editora Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n. 2, p. 50-64, jul-dez 2005.
- _____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F. et al (Orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan-jul 2004.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaína Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan-jun 2013.

SIMON, Ingrid. Indisciplina e autoridade na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE,3., Curitiba, outubro, 2009. *Anais...* Curitiba:, 2009.