



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

REFLEXÕES SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR A PARTIR DE SUA DIVERSIDADE CONCEITUAL

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme – UNIVALE
rosimary.oliveira1@hotmail.com

Eixo Temático: Violências na escola
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

A indisciplina escolar é um tema que tem ocupado cada vez mais espaço nas discussões referentes à prática docente no cenário educacional brasileiro. Esse fato não é de causar estranheza se considerarmos que uma das queixas frequentes que os professores apresentam quando são questionados acerca de suas práticas diz respeito às dificuldades que os mesmos apresentam para lidar com as expressões de indisciplina escolar dos alunos, ou seja, é possível observar, através da fala dos professores, que eles atribuem à indisciplina escolar uma grande parte de suas dificuldades enquanto profissionais. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar o campo conceitual da indisciplina escolar e refletir sobre a diversidade de conceituações encontrada na literatura específica. Para isso, primeiramente apresentamos um panorama da indisciplina escolar a fim de contextualizar a mesma no atual cenário educacional uma vez que a mesma não tem mantido as mesmas características ao longo dos anos. Em seguida realizamos um levantamento do conceito de indisciplina escolar a partir da visão de alguns autores, uma vez que este tema apresenta diversidade de conceituações. A partir desse levantamento é possível constatar que alguns autores tratam a indisciplina enquanto um problema, outros como um comportamento e outros como um fenômeno de aprendizagem. Embora essa diversidade de conceituações a respeito da indisciplina escolar esteja presente na literatura educacional, muitas delas apresentam uma certa fragilidade, ou por focar apenas uma ou poucas dimensões acerca do assunto, ou ainda, por apresentarem fragilidade argumentativa em decorrência da falta de consistência no posicionamento teórico que sustenta as afirmações. Para finalizar, ressaltamos a importância de se considerar os diversos aspectos que envolvem a indisciplina escolar para não abordar o tema de forma reducionista ou inconsistente.

Palavras-chave: Indisciplina Escolar. Relação Pedagógica. Educação.

Introdução

Apesar da indisciplina escolar atravessar a história da Educação, ela tem adquirido maior visibilidade social de algumas décadas para cá. Isso não de é se admirar se considerarmos o processo de massificação do ensino e o aumento da concentração de alunos em espaços muitas vezes inapropriados ao fazer pedagógico nas escolas.

A indisciplina escolar não tem mantido as mesmas características ao longo dos anos, ou seja, ela não pode ser considerada como um fenômeno estático, uma vez que a mesma se diferencia daquela observada em décadas anteriores (GARCIA, 1999).

Nesse sentido, Aquino (1996, p. 43) afirma que em uma “suposta *educação de antigamente*” as relações escolares eram permeadas por medo, coação e até mesmo uma subserviência, o que demonstra que essas relações eram determinadas em termos de obediência e subordinação.

Vasconcelos (2001) complementa esta questão ao afirmar que atualmente, ao contrário do que acontecia no passado, o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem, no qual seu desenvolvimento social e sua formação passaram a ser prioridades do cotidiano educacional. Com isso, houve mudanças na relação professor-aluno e na própria visão da escola.

Além disso, as próprias políticas e formas de gestão da Educação no Brasil estão atravessando uma época de grande transição (GARCIA, 2002). Essa questão se torna explícita quando, entre os artigos que compõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encontra-se o que prevê que a Educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 2º). Entre os princípios propostos pela LDB, encontram-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além do respeito à liberdade e apreço à tolerância. Dessa forma fica claro a necessidade de as escolas estarem preparadas para formar alunos de acordo com as exigências da legislação e das diretrizes vigentes neste País.

Considerando que a indisciplina escolar tem gerado conflitos e desconfortos tanto na sala de aula como na escola em geral, torna-se necessário a reversão deste quadro a partir de avanços na gestão dos processos pedagógicos (GARCIA, 2002), uma vez que o sucesso escolar está, por exemplo, associado a uma boa organização e gestão da aula (AMADO, 2001).

Para Amado e Freire (2002) a gestão da aula está relacionada às estratégias didáticas e os métodos de ensino utilizados, ou seja, o modo como se estrutura e se distribui a

comunicação na aula e o próprio ritmo de comunicação, a forma como se gere a passagem de uma fase da aula para outra, o modo como se administra o espaço.

Garcia (2002) aponta para o que ele denomina como ausência da gestão da indisciplina na escola, que gera alguns sintomas decorrentes da mesma. Um deles refere-se à ausência de visão compartilhada na escola sobre as expressões de indisciplina. Essa ausência traz conseqüências negativas, pois uma visão compartilhada norteia tanto o entendimento como as ações dos educadores, sejam elas individuais ou conjuntas, no que diz respeito às possíveis expressões de indisciplina. Um outro sintoma decorrente da ausência de gestão refere-se à inversão de prioridades. De acordo com aquele autor, é possível observar nas escolas a hegemonia de uma cultura intervencionista, pois os professores, de uma forma geral, estão mais atentos à questão da intervenção disciplinar do que aos procedimentos preventivos, sendo que há a necessidade de focar mais as “práticas voltadas ao desenvolvimento de propensão para a disciplina que à contenção da indisciplina” (GARCIA, 2002, p. 378).

A sensibilidade a incidentes eventuais também pode ser considerada como um outro tipo de sintoma relacionado à ausência de gestão, pois o autor aponta para a tendência das escolas conceberem a indisciplina escolar enquanto anomalia inesperada, mesmo quando a repetição é freqüente, sendo que o mais adequado é que a mesma seja vista como um fenômeno possível de ser previsto. Isso é possível de ser percebido quando uma expressão de indisciplina que não seja inédita, ou seja, que já aconteceu outras vezes na escola, mostra-se capaz de desarticular a rotina de trabalho dos profissionais da escola, gerando transtornos de várias ordens.

Para Garcia (2002) a ausência de gestão também está intimamente ligada ao fato de ações parciais substituírem estratégias para mudança. De acordo com o autor, é importante considerar que a atuação do professor frente às expressões de indisciplina vá além dos mecanismos de controle das variáveis do momento, sendo necessário um processo a ser construído para superar as situações relacionadas à indisciplina escolar.

Sob essas perspectivas é possível observar que a indisciplina escolar tem exigido tanto novas respostas teóricas como avanços efetivos na prática docente decorrentes da crescente complexidade que ela tem assumido nas escolas de educação básica (GARCIA, 2002).

Apesar do tempo que se perde em sala de aula com a indisciplina escolar e do quanto que isso tem perturbado os educadores no sentido do desgaste gerado pelo trabalho em um clima de desordem, pela tensão provocada em função de uma atitude defensiva, pela perda do

sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal que leva a sentimentos de frustração, desânimo e ao desejo de abandono da profissão, os professores muitas vezes têm adotado uma posição de conformismo e comodismo que pode ser observada quando os mesmos afirmam que o problema da indisciplina sempre existiu e sempre vai existir (ESTRELA, 1992; VASCONCELLOS, 2000).

Isso não significa que os professores deixam de demonstrarem suas angústias ao não saberem como agirem, pois professores têm relatado que a situação em sala de aula no que diz respeito à indisciplina escolar nunca esteve tão difícil como atualmente, sendo que a mesma tem provocado um estado geral de perplexidade.

A falta de perspectiva sobre o que fazer em sala de aula tem sido uma das causas geradoras de diferentes posturas diante da indisciplina escolar, o que demonstra uma desorientação na forma de agir em relação à mesma. De modo geral, os professores têm adotado posturas que podem ser caracterizadas como: liberais, autoritárias, conformadas, comprometidas, bem resolvidas, acusadoras, desesperadas, em vias de desistir. Essas diferentes posturas adotadas por eles provocam repercussão em sala de aula, uma vez que os alunos percebem a falta de firmeza e convicção daquilo que está sendo proposto pelos diversos professores com os quais eles convivem (VASCONCELLOS, 2000).

Veremos então a seguir, o posicionamento de alguns estudiosos acerca da indisciplina escolar.

Diversidade em Torno do Conceito de Indisciplina Escolar

Ao investigar o conceito de indisciplina escolar apresentado por diferentes autores é possível observar uma diversidade de conceituações acerca desse tema. Para explicitar essa diversidade, será apresentado o posicionamento de alguns estudiosos que tratam da indisciplina escolar.

Primeiramente é importante ressaltar o trabalho de Kounin (1970) publicado sob o título *Discipline and Group Management in Classrooms*. O autor estudou o ambiente disciplinar das turmas a partir da observação de situações pedagógicas, considerando a taxa de alunos que estavam envolvidos na atividade do grupo e a taxa de alunos envolvidos em situações que se desviavam das tarefas esperadas. Os estudos desenvolvidos nessa linha de investigação contribuíram de forma significativa para a compreensão da indisciplina escolar ao abordar o papel e as competências do professor na construção de um bom ambiente

disciplinar e obviamente da sua responsabilidade face ao desenvolvimento de situações de indisciplina.

De acordo com Aquino (1996) a indisciplina escolar se configura enquanto um problema interdisciplinar e transversal à pedagogia, pois ela ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, devendo, portanto, ser tratada pelo maior número de áreas das ciências da Educação. Além desse caráter interdisciplinar e transversal, o autor defende a necessidade de um olhar sócio-histórico do fenômeno, pois a escola não pode ser encarada como uma instituição independente e autônoma em relação ao contexto sócio-histórico, ou seja, o que ocorre em seu interior tem articulação aos movimentos exteriores a ela e, as práticas escolares devem ser concebidas como testemunhas e protagonistas das transformações históricas.

No entanto, para Freire (2001, p. 135), existe uma indisciplina específica de caráter pedagógico, “nas quais as características do trabalho pedagógico, o estatuto e os papéis do professor configuram aspectos centrais.”

Segundo Passos (1996) a indisciplina escolar está relacionada a alguns significados como por exemplo, ousadia, criatividade, inconformismo ou resistência. Isso não implica em desconsiderar a importância da disciplina, mas apenas em colocá-la em um plano secundário para que se fortaleça o que está em um plano anterior à ela, que é a aprendizagem e o saber decorrente da relação com a mesma. A autora também destaca a importância de se analisar os múltiplos aspectos envolvidos na indisciplina em sala de aula, como as estruturas de poder na escola, as pressões e expectativas dos pais, as concepções dos professores em relação à construção do conhecimento, dentre outros, ou seja, a importância de se analisar o agir dos sujeitos e da instituição nas suas ligações com o contexto social, pois é essa interação que vai compondo as dimensões a serem analisadas quando se estuda a dinâmica expressa no cotidiano escolar.

Uma outra forma de abordar a indisciplina é apresentada por Carvalho (1996), que aponta para a necessidade da explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como área do conhecimento e a de disciplina como comportamentos/procedimentos para entendermos os problemas da disciplina e da indisciplina escolar, uma vez que este vínculo é próprio e específico da relação escolar. Além disso, uma noção de disciplina como ordenadora e padronizadora do comportamento recai em uma crença de que exista um único tipo de comportamento disciplinado que define-se independentemente do contexto, o que não é verdadeiro.

A indisciplina escolar também tem sido caracterizada como antagonismo, hostilidade, desinteresse, divergências e perturbações de toda ordem, sendo compreendida como quebra de regras pré-estabelecidas pelo professor ou regulamento da escola, desrespeito ao ambiente e ao outro, ou ainda, apatia decorrente de desinteresse e falta de participação do aluno, além de ainda poder ser considerada como um dos componentes das ações agressivas (FIAMENGHI e FILHO, 2001; VASCONCELOS, 2001).

No que diz respeito à relação entre indisciplina escolar e agressividade, é importante salientar que a complexidade da indisciplina escolar somada à diversidade conceitual pode reforçar a associação entre indisciplina e violência. Cabe ressaltar que a indisciplina escolar, de acordo com Estrela (1992) pode sim manifestar-se através da violência, mas na maior parte dos casos ela não se caracteriza enquanto violência.

Estudos realizados em diferentes contextos têm demonstrado que grande parte dos comportamentos observados tidos como indisciplinados se caracterizam pela sua trivialidade, como por exemplo: rir, fazer os colegas rirem, balançar na cadeira, ficar distraído, não fazer as atividades, entre outros, isto é, a maioria das situações de indisciplina em sala de aula estão relacionadas à comportamentos triviais que prejudicam mais pela sua frequência do que pela sua gravidade (FREIRE, 2001).

Para Jesus (2001) a indisciplina escolar integra todos os comportamentos e atitudes que os alunos apresentam e que são perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar.

Curwin e Mendler (1983) afirmam que a indisciplina - ou problema de disciplina como é denominado por eles - é definida como uma situação na qual as necessidades do grupo (no caso os colegas de sala de aula) e a autoridade (o professor) estão em conflito com as necessidades do indivíduo (o aluno) que faz parte desse grupo, ou seja, é quando uma pessoa se comporta de um modo que satisfaz as suas necessidades e essa conduta impede que o grupo satisfaça as suas. Os autores também colocam que os problemas de disciplina não se produzem no vazio, ao contrário, eles fazem parte de um sistema social em sua totalidade.

Silva (2001) complementa essa idéia ao afirmar que a indisciplina está relacionada com a violação de normas estabelecidas, sendo que no contexto escolar, a mesma dificulta ou impede o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Garcia (1999; 2002) define indisciplina como negação, divergência ou não reprodução, por parte dos alunos, em relação às orientações, expectativas ou oportunidades

que a escola apresenta, através de condutas, relacionamentos, modos de socialização, atitudes e desenvolvimento cognitivo demonstrados por eles.

Sob esta perspectiva, a indisciplina se refere às condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivo, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola. (GARCIA, 2002 p. 376).

O autor aponta para a necessidade de superação do conceito tradicional da indisciplina como algo restrito apenas à dimensão comportamental, uma vez que existem diversos aspectos psicossociais envolvidos que precisam ser considerados. Um deles refere-se à necessidade de “situar a indisciplina no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula” (GARCIA, 2002, p. 376). Também é importante considerar a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, e por fim, considerar a indisciplina no contexto de desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Essas perspectivas apontam para uma concepção de indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem.

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102).

Para o autor, ao conceber a indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem, a visão de trabalhar com a mesma a partir de mecanismos de controle comportamentais é superada, uma vez que ela deixa de ser vista como uma anomalia, além de sugerir um trabalho fundamentado em uma perspectiva construtivista no sentido de desenvolver recursos internos

nos alunos. Com isso, o aluno considerado indisciplinado não se refere apenas “aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais” (GARCIA, 2002, p. 376).

Complementando essa idéia Carita e Fernandes (1997) afirmam que a indisciplina deve ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a mesma surge, ou seja, ela não pode ser vista como existindo em si mesma, ou como sendo inerente ao próprio comportamento do aluno, pois não é apenas o aluno que praticou um ato indisciplinado que está implicado na relação, mas sim, todo um contexto pedagógico.

Amado (2001) também concebe a indisciplina escolar enquanto um fenômeno interativo que ocorre no contexto de sala de aula, sendo ele em grande parte, resultante das características específicas desse contexto, isto é, ela é vista como um fenômeno que decorre da própria natureza e complexidade do processo de ensino.

A concretização da indisciplina acontece através da falta de cumprimento das regras que estabelecem, orientam e presidem as condições das atividades em aula, além do desrespeito às normas e valores que fundamentam o convívio entre os colegas e na relação com o professor enquanto pessoa e autoridade (AMADO, 1999).

O autor também aponta que os fenômenos de indisciplina escolar não são novos, que eles adquirem diversos graus de intensidade, de gravidade e de conseqüências, e também que possuem diversas funções no contexto das vivências pedagógicas da aula.

Dessa forma, a indisciplina escolar está intimamente ligada a tudo que diz respeito ao ensino, aos objetivos, às práticas e perspectivas que a orientam, além dos “condicionalismos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema” (AMADO, 2001, p. 43).

Ainda de acordo com o autor, os fatores relacionados à indisciplina escolar são de ordem social, familiar, pessoal e escolar, que ao serem desdobrados se constituem em:

Fatores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza. Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora. Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e *ethos* desajustados aos interesses e ritmos dos alunos. Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores. Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados. Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos. Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação,

desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogênicos. (AMADO, 2001, p. 42).

Amado (1991) também identificou três categorias ou níveis relacionados à indisciplina escolar: a categoria da relação professor-aluno, a categoria da relação aluno-aluno e a categoria do processo-aula.

A categoria da relação professor-aluno é constituída por comportamentos de indisciplina que visam diretamente o professor enquanto agente de autoridade e enquanto responsável pelo processo de ensino. Entre eles estão: agredir, ameaçar e/ou insultar o professor; replicar avisos, chamadas de atenção e castigos; proferir obscenidades; contestar; desobedecer; manifestar explicitamente desmotivação.

A categoria da relação aluno-aluno está relacionada a comportamentos que põem em causa um relacionamento equilibrado entre alunos de uma mesma turma ou que visam o incitamento de comportamentos desviantes. São eles: agredir colegas; brigar; insultar; incitar à indisciplina; comportamentos de cunho sexual.

A categoria do processo-aula diz respeito a um conjunto de comportamentos que impedem o bom funcionamento da aula, isto é, que perturbam as condições de trabalho, afetando a organização da classe e o rendimento da turma. Os comportamentos identificados pelo autor são: conversas paralelas; brincadeiras com jogos ou objetos alheios à situação escolar; deslocções não autorizadas.

As diversas formas em se tratar a indisciplina escolar apresentadas podem estar relacionadas ao fato de a mesma ser um fenômeno complexo, dotado de grande amplitude, ambivalência e ambigüidade como é apontado por diversos autores como Cortesão (1995), De La Taille (1996), Afonso (1999), Jesus (2001), Lima, Bridi e Beraldo (2001).

De acordo com Jesus (2001) o conceito de indisciplina escolar apresenta uma grande amplitude, o que torna difícil o estabelecimento de um consenso entre os professores no que diz respeito aos comportamentos que devem ser integrados ao mesmo.

Nessa mesma perspectiva, Castanheira e Rehberg (2001, p. 94) afirmam que a dificuldade em haver um consenso a respeito da conceituação da indisciplina escolar não está somente em sua complexidade ou multiplicidade de interpretações, “mas sobretudo pela falta de interesse por parte dos professores em discutir o problema.”

Para Afonso (1999) o conceito de indisciplina escolar comporta uma grande dose de ambivalência e ambigüidade. No entanto, quanto maior a capacidade de clarificar a diversidade, maior será a possibilidade de êxito, uma vez que problemas diferentes reclamam soluções diferentes.

Cortesão (1995) também aborda a respeito da ambigüidade do conceito de indisciplina escolar. Para a autora, há situações e tipos de perturbações que são realmente inaceitáveis. No entanto, um mesmo comportamento poderá ser considerado como indisciplina para alguns e como perfeitamente aceitável para outros. Além disso, uma mesma atuação pode ser indisciplina sob um dado contexto e em outro não. Tudo isso vai depender do conceito que o professor tem de indisciplina, da relação que ele estabelece na aula e dos seus limites de tolerância.

Também é importante salientar que a indisciplina escolar é freqüentemente explicada por fatores que a tomam como um sintoma de patologia individual, familiar ou social, ao invés de ser vista enquanto um fenômeno de resposta a situações que a provocam no decorrer da aula. O autor acrescenta ainda que essa forma de considerar a indisciplina liberta o professor das responsabilidades que lhe cabem (AMADO, 1991).

Considerações Finais

De La Taille (1996) aponta para a necessidade de se perceber a complexidade desse tema para que não se caia em um reducionismo que explique o fato por apenas uma dimensão, seja ela a psicológica, que reduziria o fenômeno ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em que estão, ou a dimensão sociológica, que por sua vez, desprezaria as variáveis psicológicas e atribuiria a causas gerais todo o comportamento humano.

A solução para fugir do reducionismo seria possuir um grande sistema explicativo que articulasse várias dimensões ou, na ausência de tal sistema, situar claramente a análise do nível escolhido sem afirmar a onipotência da explicação apresentada (DE LA TAILLE, 1996).

Logo, os estudos sobre indisciplina escolar implicam na necessidade de se fazer uma reflexão aprofundada sobre a natureza das relações e das interações que constituem a mesma, uma vez que “quando falamos de indisciplina, não falamos de um mesmo fenômeno, mas de uma diversidade de fenômenos por detrás de uma mesma designação” (AMADO, 1999, p. 25).

Assim, de acordo com Amado (1999), não é possível ficarmos apenas pela dimensão mais direta e visível de infração às regras, pois há também, na problemática da indisciplina, uma dimensão simbólica, feita de crenças, expectativas, representações e intenções dos alunos e professores e de uns sobre os outros, que condicionam as relações e interações mútuas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. (In)disciplina e sentido da escolaridade. In: AFONSO, A.; AMADO, J. S.; JESUS, S. N. **Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores**. Porto: Asa, 1999. p. 7-17.

AMADO, J. S. Indisciplina na sala de aula: algumas variáveis de contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 25, n. 1, p. 133-148, 1991.

AMADO, J. S. Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. **Psicologia, educação e cultura**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 53-72, 1999.

AMADO, J. S. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Asa, 2002.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula**: como prevenir? Como remediar? Lisboa: Presença, 1997.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

CASTANHEIRA, A. M. P.; REHBERG, L. L. Quando o professor provoca a indisciplina. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade**. Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 93-108.

CORTESÃO, L. O debate sobre indisciplina na escola. **Educação, sociedade e culturas**, Lisboa, v. 2, p. 141-170, 1995.

CURWIN, R. L.; MENDLER, A. N. **La disciplina en clase:** guía para la organización de la escuela y el aula. Madrid: Narcea, 1983.

DE LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 3. ed. Portugal: Porto, 1992.

FIAMENGHI, G. A.; FILHO, J. X. Reflexões sobre a indisciplina e a agressividade na escola atual. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade.** Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 27-39.

FREIRE, I. **Percursos disciplinares e contextos escolares:** dois estudos de caso. Lisboa, 2001. 569 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento,** Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, J. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF. 11., 2001, Lisboa. **Atas.** Lisboa: Estrela e Ferreira. 2002. p. 375-381.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** 3. ed. Porto: Asa, 2001.

KOUNIN, J. **Discipline and group management in classrooms.** New York: Robert E. Krieger Publishing Company, 1970.

LIMA, D.; BRIDI, M. V.; BERALDO, W. R. B. O professor do ensino superior em sala de aula e o problema da disciplina escolar. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade.** Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 125-147.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 117-127.

SILVA, M. L. F. **Indisciplina na aula:** um problema dos nossos dias. Porto: Asa, 2001.

VASCONCELLOS, C. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A pesquisa como princípio pedagógico: discutindo a (in)disciplina na escola contemporânea. In: _____ (Org.). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade.** Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 9-26.