



## Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano

### Lack of discipline and violence in schools: Reflexions on (of) the daily life

Luciene A. M. Naiff  
lunaiff@hotmail.com

---

**Resumo:** A sociedade moderna funda o poder disciplinar que organiza o funcionamento social em prol da produção de um sujeito homogeneizado e adaptado. O chamado sujeito da moral emerge desse contexto como o cidadão idealizado pelos padrões sociais. A escola é um importante difusor dessa lógica e produz, na sua interioridade, uma classificação dos sujeitos quanto à aptidão para desempenharem sua função na sociedade. Comportamentos indisciplinados e violentos são considerados disruptores e são punidos com o rebaixamento daqueles que dele se servirem, usando-se, nesse sentido, não mais a violência, mas a exclusão. A indisciplina precisa ser vista como um movimento de crítica e questionamento à ordem estabelecida, fato que deve gerar reflexão, em vez de provocar, na escola, o silenciamento. Dessa experiência, a escola pode construir caminhos de diálogos e de participação coletiva e ampliar as leituras possíveis, de modo a favorecer o agenciamento de desejos.

**Palavras-chave:** indisciplina, violência, escola, exclusão.

**Abstract:** Modern society establishes a disciplinary power that organizes social practices in a hierarchical structure. The so called "moral individual" emerges in this context as an "ideal citizen" according to social standards. The school represents an important mechanism to legitimize these practices by creating a model to classify and determine whether a person will be able to "function" in society accordingly or no. Lack of discipline and violence are types of behavior that put this model into question and usually those who apply them will be punished not with violence but with exclusion. Lack of discipline can be understood as a form of questioning the traditional and the established social order. The school instead of silencing these individuals can use these experiences to promote dialogue and participation searching for alternative forms to integrate different ideas and perceptions.

**Key words:** lack of discipline, violence, school, exclusion.

---

## Introdução

A disciplina pode ser definida como a "ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização" (Ferreira, 2004, p. 685)

A indisciplina, também conhecida como desordem ou desobediência, se define pelo oposto, isto é, qualquer procedimento ou ato que viole a disciplina. O estabelecimento de ensino utiliza-se amplamente de re-

ursos que possam favorecer a disciplina; não é de se espantar, portanto, que comportamentos indisciplinados gerem manifestações de resgate da ordem perdida. A utilização de dispositivos disciplinadores acaba

criando um desgaste nas relações e transformando atos de desobediência em violência ou exclusão.

No presente ensaio, discutimos a indisciplina e a violência escolar e repensamos alguns posicionamentos normalmente utilizados pelas escolas. Igualmente, cogitamos novas possibilidades de abordagem dessas situações. Não restringimos, aqui, a discussão a um enfoque socio-histórico ou psicológico, embora forçosamente passemos por eles. Pretendemos, como sugere Aquino (1996), uma aproximação com as relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, em especial, a relação dos professores com seus alunos.

Iniciamos o debate, propondo três tópicos que contextualizam o tema indisciplina e violência. São eles: (i) a lógica disciplinar; (ii) a produção do fracasso escolar; e (iii) a juventude na contemporaneidade. Após a apresentação do contexto, propomos um olhar mais atento ao tema de nossa discussão. Por último, intentamos elencar alguns impasses que se apresentam no dia a dia das escolas e apontamos alternativas de tratamento da questão, pelo enfoque da psicologia institucionalista.

### **A lógica disciplinar no contexto escolar**

A sociedade moderna funda uma nova forma de poder, que marca a transformação da tradicional escola autoritária para a escola disciplinar. A nova ordem é normativa: não mais pretende reprimir com uso de violência, quer, antes, atingir o indivíduo pelo convencimento. Segundo Foucault (1987), o poder disciplinar opera por meio de três dispositivos de controle: (i) o olhar hierárquico, que vigia; (ii) a sanção normalizadora, que recompensa, promovendo, e pune, rebaixando; (iii) e o exame, que combina a hierarquia e a norma.

Com isso, estabelece-se, sobre os indivíduos, uma visibilidade mediante a qual eles são diferenciados e sancionados.

A respeito da relação poder/saber, Foucault (1987) orienta a forma de funcionamento do poder disciplinar: ao mesmo tempo que age sobre os indivíduos, transforma-os em agentes desse mesmo poder, pela introjeção e racionalização de seus pressupostos. O poder disciplinar engendra procedimentos que se expressam pelo corpo, por comportamentos e por sentimentos dos indivíduos. O saber, nas mãos da ciência, legitima as novas regras sociais e distingue de forma classificatória o que é normal e adequado daquilo que foge à norma e, portanto, deve ser corrigido. A escola serve-se bem desse jogo de poder e reproduz em seu cotidiano os mecanismos de controle que representam a sociedade de classes.

Na História do Brasil, esse tipo de estratégia social de disciplinamento, típica da modernidade, chega às famílias e às escolas. Com a vinda da Família Real, por necessidade de ocupação de cargos que exigiam maior escolaridade e por influência da sociedade europeia, aumentaram sobremaneira as instituições escolares. As escolas existentes até então não supriam a necessidade de formar um cidadão para o país; estavam, ao contrário, ligadas a interesses específicos dos gestores ou das famílias mais influentes. Tinham, pois, uma atuação local (Freire Costa, 1989).

Na escola dos padrões higienistas, o objetivo nacional maior prevalecia, e os médicos definiam como deveria ser formada a criança saudável, sã e adequada para o país que se projetava. Nesse sentido, as instituições escolares ganham importância estratégica na nova concepção de nação que se avizinha. A criança é viés por onde a lógica da disciplina vai passar. A infância passa a ter uma função social mais ampla, a produzir

cidadãos condizentes com o que o Estado propunha.

A escola servia como um espaço de laboratório onde se experimentava como o corpo disciplinar deveria funcionar. Para tanto, alguns pressupostos eram necessários: (i) a disciplina do espaço devia seguir algumas normativas de salubridade e promover a ordem, disciplinando, também, a movimentação dos alunos; (ii) o tempo disciplinar previa um horário cronometrado, para não deixar espaço para ócio, considerado lugar da inadequação e da falta de objetivo. Dar sentido a todo o tempo, inclusive o recreacional, não permitia espaço para a ocupação do tempo sem ordem e método; (iii) disciplinar o físico foi uma grande preocupação, e a educação do corpo foi amplamente legitimada pela classe médica. Este aspecto também ajudava a criar uma atmosfera na qual a família devia aprender a cuidar de seus filhos a partir dos referenciais médicos.

O colégio devia ser o porta-voz dos bons costumes apregoados. A ele cabia não apenas responder às demandas educacionais, como também realizar a tarefa de divulgação e controle da moral adequada. As práticas utilizadas nesse intento eram semelhantes às usadas com o corpo: o indivíduo devia, ao final da intervenção, introjetar as regras e passar a agir de acordo com elas. Portanto, era o regulador de si mesmo. Para isso, se utilizava do apelo ao remorso e desenvolvia ações contrárias às viciosas (Freire Costa, 1989).

As sociedades, em momentos históricos diferenciados, objetivam homogeneizar seus cidadãos dentro dos padrões que correspondem às relações de poder da época. Isso significa dizer que é valorizado o homem capaz de inibir suas singularidades para se adaptar a um poder global. Este é, segundo Rocha (2000), o homem da moral que tem, na escola, na igreja, na família e nas organizações

de saúde, os principais divulgadores e propagadores dessa lógica. Deleuze (1992) fala que vemos, hoje, na sociedade, um modo de subjetivação individualizante, resquício, ainda, do poder disciplinar a serviço da sociedade de controle.

Pedagogizar virou a principal função da escola e, nesse sentido, Rocha (2000, p. 190) aponta que o significado dessa ação “implica em dar forma às ações e situações, tendo como referência modelos e padrões convencionais, aceitos socialmente como normais”. Essa prática gerou a produção de um grande contingente de alunos que não se adequaram ao perfil exigido. Estes são classificados para que, de posse de um saber sobre eles, possa se chegar às causas de sua inadaptação a fim de corrigi-la.

### **Produção das diferenças e dos diferentes**

A pedagogia escolar voltada para manutenção do *status quo* produz tanto o indivíduo produtivo e obediente quanto o indivíduo que não consegue se adaptar às circunstâncias. Este último recebe a punição típica do engendramento desse tipo de poder: a marca da diferença e do diferente. A educação escolarizada pressupõe uma forma de ser conduzida e experimentada que reduz o conhecimento a um momento de encontro com apenas um tipo de saber: o saber oficial. O que foge a esse padrão incorre no seu oposto; então, do bom aluno produz-se o mau; do comportamento certo e adequado, aparece o inadequado. Daí surge o excluído, aquele que não funciona dentro da lógica dominante.

Segundo Patto (1990), a produção das diferenças e dos diferentes é resultado de uma maior visibilidade e normatização a que estavam sujeitos os indivíduos na sociedade moderna. Esse fato ganhou significativas contribuições das ciências humanas, na

tentativa da busca das causas para os desvios apresentados.

Patto (1990) aponta que, dentre as respostas buscadas para explicar o fracasso escolar, três exemplos merecem destaque pelo tempo em que se mantiveram como saber reinante e pela força com que perseguem alunos até os dias de hoje: (i) a causa do fracasso no aluno procurada nas explicações físicas, biológicas e psicológicas; (ii) a causa do fracasso indicada no contexto familiar, a partir da utilização das contribuições da psicanálise, mediante a importância atribuída à família na formação do indivíduo saudável; (iii) a causa do fracasso marcada na carência cultural de alguns grupos sociais, com base na teoria antropológica que advogava que algumas culturas, por serem menos desenvolvidas, sofriam de uma carência cultural que provocava um déficit nos indivíduos, na sua capacidade de aquisição do conhecimento.

Essa chuva de rótulos atingiu com força os alunos mais pobres e marcou a diferença na condição socioeconômica. O sistema é criado para produzir obstáculos socialmente determinantes, pois define regras baseadas em um padrão cultural e social que não admite variação. Patto (1990) atribui a isso uma reprodução ampliada das condições de produção dominante na sociedade, quais sejam: as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico – marcas registradas do sistema público de ensino elementar. Os professores, imersos nessa lógica, buscam, em sua prática profissional, a satisfação pessoal, em detrimento completo do compromisso social. A sensação de impotência frente a um alunado que o professor não compreende, aliado a uma dinâmica profissional sem muitos objetivos, reduz a relação professor - aluno a um jogo burocrático, muito diferente do que se espera da educa-

ção. Deleuze (1989) já dizia que a aula deve ser um acontecimento, um encontro em que as partes envolvidas se permitam descobrir.

### **Infância e juventude na contemporaneidade**

Faz-se necessário contextualizar a infância e juventude em seu tempo. A sociedade atual é chamada, por Baudrillard (1995), de sociedade do consumo. Abramoway (2003) observa que as crianças e adolescentes de hoje fazem parte de várias instituições e são bombardeados por um estilo de sociedade que produz o sujeito competitivo, consumista, individualista e com fixação no poder. Uma geração inteira, em particular os mais empobrecidos, estão sendo afetados por esse modelo de sociedade. A escola, por sua vez, além de não estar percebendo como deveria, essas circunstâncias, abrindo horizontes para lidar com as singularidades que coexistem em seu interior, é ainda atravessada por questões sociais mais amplas, como o desemprego, a desesperança de uma parcela da população e as crises nas instituições públicas de uma forma geral.

Infância, adolescência e juventude são noções construídas historicamente. Os trabalhos de Áries (1981) e Chombart de Lawe (1991) nos mostram que, a cada época, aparecem e desaparecem sentidos dados a essas três etapas da existência. Vemos, por conseguinte, a necessidade de pensar infâncias, adolescências e suas várias formas de se manifestar.

Algumas das principais características dos dias atuais são: (i) o consumismo exacerbado que gera uma tendência a descartar tudo rapidamente para que novos consumos sejam feitos; (ii) as inovações tecnológicas que colocam o tempo e o espaço em um efeito de compressão; (iii) individualismo e competitividade, sentimentos que diminuem o sentido

coletivo; (iv) sensação de transitoriedade e instantaneidade que cria fluidez nas relações. Rocha (2001) salienta a importância de se considerar essas características, na atualidade, ao se pensar a criança, o adolescente e o jovem. Não há espaços para saudosismos, é essencial ter em mente a viabilização de grupos solidários que se permitam compartilhar uma forma coletiva de estar na sociedade.

A infância e a juventude de hoje, imersas em um contexto em que a transitoriedade e a cultura do consumo são modelos, cria singularidades que escapam ao que se produziu até então, em termos de teorias sobre essas fases, conforme argumenta Castro (1998). Esse desconhecimento fica mais flagrante quando nos referimos às crianças e adolescentes empobrecidos. Para esses, o desconhecimento de seu contexto e de seu comportamento é mais um ingrediente ao que Patto (1990) chama de processo de fracassalização do aluno. A indisciplina e a violência são algumas das consequências da falência do diálogo instaurada.

Abramoway (2003) esclarece que é no interior da escola que se produz o aluno etiquetado, que não é ouvido, que não pode se manifestar nem participar das decisões, e que, por isso, está se ressentindo e, muitas vezes, se afastando da escola. Por outro lado, o professorado e o corpo técnico se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados. Nesse quadro, o diálogo parece distante.

### **Indisciplina no contexto escolar**

Vemos um embate entre uma verdade imposta e desatualizada e as manifestações de uma juventude imersa em uma cultura que se modificou muito rápido e que tem na velocidade e na fluidez suas principais características. A escola não está imune a esse embate.

A escola tem a tendência de buscar no aluno e em sua história as causas do comportamento violento e indisciplinar que ele manifesta em sala de aula (Oliveira e Martins, 2007; Patto, 1990). O principal modo de tratar essa manifestação é a repressão e a negação de qualquer responsabilidade da escola. O principal modo de tratar essa manifestação é a repressão e a negação de qualquer responsabilidade da escola. Esses são fatores que ampliam o distanciamento e o sentimento de não pertença desse aluno

Outro aspecto a ser considerado nesta reflexão é a indisciplina, que vem sendo apontada como uma das principais causas de adoecimento dos professores da rede de ensino. Ela pode ser vista por um ângulo que dificulta qualquer ação mais democrática, quando gera movimentos de repressão e de restauração da ordem, utilizando os dispositivos de que a escola dispõe para o disciplinamento. Por outro ângulo, pode ser vista como um sintoma que deve ser contextualizado no modo de existir da escola atual. A indisciplina é, muitas vezes, um grito de socorro; assim, deve ser ponto de partida para a criação de espaços de diálogo. Rocha (2000) aponta para essas possibilidades, ampliadas sobremaneira pelo diálogo, ao mostrar que a repressão reduz as condições de lidar com a indisciplina.

O aluno etiquetado é um aluno silenciado, já que nele são depositados os esquemas coerentes com o rótulo que recebeu. Sua singularidade é massacrada por essa capa que o classifica. O bom aluno é aquele que legitima o saber do professor, aprendendo, e que legitima o poder do professor, comportando-se.

O professor lida de forma pessoal com a indisciplina, não consegue perceber nesse comportamento um conflito de planos de existência. Isso cria um saudosismo da escola

em que a indisciplina não era verdadeiramente um problema para o professor pois simplesmente era combatida com a expulsão.

Uma série de problemáticas está por trás dos comportamentos dos jovens frente às formas institucionalizadas de disciplinamento. A juventude é questionadora, traz à tona a complexidade do cotidiano. Assim, a indisciplina é um interessante analisador da tensão que existe no processo educacional. Rocha (2001) situa a indisciplina como uma etapa que antecede a violência em relação ao desrespeito às regras estabelecidas. No entanto, se colocarmos a escola em um dos importantes lugares de produção do disciplinamento, a indisciplina pode ser vista como resistência. Portanto, a indisciplina compõe a disciplina, à medida que é uma resposta a esta.

É comum, nas pesquisas sobre a percepção do professor acerca de sua prática, que ele demonstre acreditar que uma das principais características de um bom professor é ter o domínio de turma (Naiff *et al.*, 2007; Alves-Mazzotti *et al.*, 2004). Essa expressão, melhor analisada, revela a necessidade de o professor manter a ordem em sala, de modo a permitir que a aula aconteça da forma como foi planejada, sem contratempos. Ele cobra esse domínio de si mesmo e entende que deve incorporar práticas disciplinadoras em seu repertório, a fim de que a turma esteja calma e apta ao processo de aprendizagem. Por essa razão, o maior problema do professor, ao lidar com a indisciplina, talvez seja o movimento de ação normalizadora a que fica tentado a executar com seus alunos. Esse movimento, diante da espontaneidade do querer-viver dos alunos, produz cada vez mais violência, confirmando o que diz Guimarães (1996, p. 79): “Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as

forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo”.

O conflito, quando enfraquece a capacidade de negociação dentro da escola, gera um esgarçamento das possibilidades de vínculos e, nesse momento, os especialistas são chamados a intervir. Rocha (2001) salienta que o desafio é transformar a indisciplina em conhecimento. Enquanto se tenta olhar as crianças e adolescentes descontextualizados de seu tempo e lugar, cria-se a cultura da patologização. Busca-se uma causa rápida e exterior à escola, uma doença de que os especialistas podem se ocupar, com a finalidade de alcançar uma espécie de cura. Os jovens mais empobrecidos, além de serem vistos como incapazes pelos especialistas, carregam os preconceitos relativos à sua condição socioeconômica e recebem, ainda, outras classificações que os colocam como perigosos e potencialmente marginais.

### Principais impasses

A vivência cotidiana entre práticas democráticas, mas ainda calcadas em modelos disciplinares, e os comportamentos violentos dos alunos geram impasses e dificuldades vistas, muitas vezes, como intransponíveis pelos atores no cenário da escola. Enumeramos alguns empecilhos para uma relação escolar mais saudável e interessante a todos os envolvidos: (i) o tédio dos professores; (ii) a ambiguidade do projeto educacional; (iii) a dificuldade em lidar com o conflito.

O tédio é a sensação que resta da ação de ser constantemente domado no cotidiano escolar. Essa angústia deve ser avaliada como denunciadora de que algo está errado, incomodando o docente ao ponto de ele não mais acreditar em sua prática. Viver esse sentimento, sem saber como provocar rupturas, favorece o adoecimento e a cristalização da

impotência em toda a comunidade escolar (Rocha, 2000).

Esteban (2001) apresenta a ambiguidade da escola que, ao mesmo tempo, faz apelo à igualdade e elogio à diferença. Um dos dispositivos de controle utilizados na escola é a avaliação que classifica e separa os que sabem dos que não sabem. Esse dispositivo atua a favor da homogeneização, da competição e da exclusão. Enquanto forem essas as respostas da escola ao que escapa à sua lógica, mata-se o diálogo e a possibilidade de criar vias de escape em que os desejos sejam respeitados.

Segundo Rocha (2001), pode-se aproveitar o conflito gerado por alguma situação para se criar uma liga, um canal de diálogo entre professor e aluno, professor e gestores, pais e filhos. No conflito, convivem o limite da relação e sua possibilidade de existência. Sem conflito, só há silêncio. O diálogo surge mediante a implicação dos atores envolvidos com as manifestações que estão ocorrendo. Esteban (2001) mostra que as respostas estão também nos conflitos, nos questionamentos e na crítica.

A determinação moral é o que Rocha (2000) chama da produção do sujeito adaptado ao extremo, incapaz de conviver com conflitos. Isso serve à sociedade capitalista, que tem de tirar desse sujeito toda sua capacidade produtiva. Rocha (2000) acentua que o perigo não reside na existência do homem da moral, mas quando esta manifestação da sociedade aparece e se impõe. Isso porque a esse homem da moral remete-se um devir ético, um movimento que aparece e comumente é neutralizado, mas que está ali, convivendo e provocando contradições, rupturas, conflitos. O homem ético não pode ser constantemente e indefinidamente embotado, sob o risco de se criarem robôs. É necessário que se permita a produção de territórios onde a diversidade e as

singularidades podem existir, nos quais se permita o desejo.

A escola, vista apenas pelo ângulo da sua macropolítica, vem sendo a forma de se pensar esse espaço social na modernidade. É no plano molar que se manifesta toda a lógica pedagógica do capitalismo que produz uma educação calcada em verdades universais, na hierarquia, na escuta unilateral, na uniformização da aprendizagem, na presença do especialista, na valorização de um desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de normalidade.

Para que mudanças ocorram, é necessário, segundo Rocha (2000), que se permita o não saber. O desejo de saber não se manifesta somente nas disciplinas escolares. Protegemo-nos no pretensão saber de quem ensina e o não saber de quem aprende. Somente ao romper essa lógica, o conhecimento poderá se manifestar como invenção e construção coletiva.

### Colocando a escola em movimento

Várias são as possibilidades de colocar a escola em movimento, mas listamos três concepções em consonância com a experiência teórica aqui explorada: (i) a gestão democrática; (ii) a transdisciplinaridade na prática docente e (iii) a participação política do corpo escolar.

A gestão democrática, como salienta Rocha (2001), é a mais trabalhosa, mas, certamente, é a que gera menos violência e, ainda que o conflito apareça e se manifeste, é utilizada como via de diálogo e de novas iniciativas renovadoras. Alguns mecanismos como espaços de discussão das questões que atravessam a escola, a manutenção permanente das práticas participativas e da memória de práticas que já obtiveram sucesso antes podem ser saídas para ampliar os canais de comunicação.

Patto (1990, p. 414) contribui conclusivamente quando diz que:

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo. Mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar sujeito, pode no máximo amordaçá-lo.

O que vemos é a lógica excludente, por diversas vezes confrontada com a vida que pulsa e pede passagem. Trava-se uma luta: se a escola ganha, o aluno desiste; se a escola perde, professores desistem de ensinar. Na verdade, nesse embate, não há vencedores. A saída para isso é pensar essa relação, ainda que, muitas vezes, conflituosa, como um deflagrador de espaços de negociação dos desejos ali presentes e constantemente massacrados pela lógica que a escola impõe.

O modo de gestão tradicional não valoriza a participação dos alunos e nem dos professores, já que mantém um distanciamento que não permite a produção de atores sociais capazes de intervir no próprio espaço que ocupam. O desafio é a gestão coletiva que orienta os objetivos e modos de funcionamento da escola.

As mudanças devem ser vistas também em relação a uma resignificação de conceitos, antes entendidos em uma lógica empresarial, como cooperação, autonomia e eficiência. Estes passam a ser considerados em favor de uma maior participação e, conseqüentemente, da criação de alternativas que favoreçam práticas que façam algum sentido para os envolvidos.

Muitas das questões que atravessam o ambiente escolar não estão previstas no manancial de respostas que compõem a formação do professor e a proposta pedagógica oferecida pela escola. Essas questões, vistas

como novidades, recebem pouca ou nenhuma atenção, são expurgadas do contexto educacional que se ressentem de ter que parar tudo para resolvê-las. O resultado é conhecido: elas voltam e cobram respostas e diálogo da maneira que conseguirem se manifestar. Em relação a isso, vemos a sexualidade, as drogas, a violência, a indisciplina, os contextos dos alunos, as dificuldades destes com a aprendizagem oferecida e outros, sendo tratados como assuntos para especialistas.

Essa visão, segundo Rocha (2001), coloca a escola em um modelo de funcionamento em que cada um faz apenas sua parte, de forma burocrática e limitada, sem reflexão, nem maiores envolvidos com o resto do processo. Portanto, ao professor cabe repassar conhecimentos; aos especialistas, tratar os problemas que aparecerem.

É no contexto da transdisciplinaridade que o professor pode encontrar espaço para exercitar sua capacidade investigativa que não apenas lhe proporciona melhor entendimento de seu campo de atuação como também lhe permite produzir transformações. Ela se manifesta no cotidiano, quando os profissionais são capazes de desconstruir lugares estabelecidos e formar novos agenciamentos.

Ao corpo escolar, cabe criar campos teóricos, operacionais e disciplinares que confrontem e flexibilizem conhecimentos já existentes, originando novas indagações. Araújo (2002, p. 232) orienta o caminho a seguir:

Enfrentar as indisciplinas da vida exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política

e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. Para isso, as relações na escola devem ser de respeito mútuo, a diversidade de interesses pessoais e coletivos deve ser valorizada, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros.

Com fundamento nas declarações de Araújo (2002) e aproveitando as discussões propostas no presente ensaio, sugerimos que a escola deva assumir seu papel aglutinador de saberes, desejos e sonhos. Todos que fazem parte da comunidade escolar são responsáveis e coautores de suas práticas. Somente estes poderão agenciar as transformações necessárias para a criação de um espaço democrático e acolhedor.

## Referências

- ABRAMOWAY, M. 2003. *Escola e Violência*. Brasília, UNESCO, 155 p.
- ALVES-MAZZOTI, A.; MADEIRA, M.; WILSON, T.; XAVIER, E.; SILVA, E.; ARAÚJO, L.; SANTOS, F. 2004. Os sentidos do ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, I(1):61-74
- ARAÚJO, U. 2002. Disciplina, indisciplina e complexidade do cotidiano escolar. In: M.K. OLIVEIRA; D.T. SOUZA; T.C. REGO (orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, p. 215-232.
- ÁRIES, P. 1981. *História Social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 280 p.
- AQUINO, J.K. 1996 A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: J.K. AQUINO (org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, p. 39-56.
- BAUDRILLARD, J. 1995. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro, Elfos Editora, 213 p.
- CASTRO, L.R. 1998. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, Nau Editora, 208 p.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. 1991. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo, Edusp, 474 p.

- DELEUZE, G. 1992. *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 226 p.
- DELEUZE, G. 1989. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net>; acesso em 01/08/08.
- ESTEBAN, M.T. 2001. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro, DP e A, 198 p.
- FERREIRA, A.B.H. 2004. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba, Positivo, 2120 p.
- FOUCAULT, M. 1987. *Vigiar e punir*. 11ª ed., Petrópolis, Vozes, 277 p.
- FREIRE COSTA, J. 1989. *Ordem médica e norma familiar*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 282 p.
- GUIMARÃES, A. 1996. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: J.G. AQUINO (org.), *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, p. 73-82.
- NAIFF, L.A.M.; BENEVIDES, A.; AZAMOR, C.; ALMEIDA, S.; CARDOSO, A.; BALDEZ, M.; ALMEIDA, S. 2007. Habilidades do bom professor: comparação das representações sociais de professores do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental sobre aspectos de sua prática profissional. In: V JORNADA INTERNACIONAL E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2007, Brasília. *Anais...* Brasília, Universidade de Brasília, 15 p. [CD-ROM].
- OLIVEIRA, E.C.S.; MARTINS, S.T.F. 2007. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*, 19(1):90-98.
- PATTO, M.H.S. 1990. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 385 p.
- ROCHA, M.L. 2000. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: E. TANAMACHI; M. PROENÇA; M. ROCHA (orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 185-208.
- ROCHA, M.L. 2001. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa intervenção. In: I.M. MACIEL (org.), *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro, Ciência Moderna, p. 175-190.
- WILSON, T.; ALVES-MAZZOTI, A. 2004. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1):75-88

Submetido em: 18/08/2008

Aceito em: 24/09/2008