

## Desafios da integração curricular frente à violência e a indisciplina escolar

### CHALLENGES OF CURRICULAR INTEGRATION AGAINST VIOLENCE AND INDISCIPLINE IN SCHOOLS

Silvia de Siqueira<sup>1</sup>Leticia Ramalho Britte<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo aborda temas relacionados à indisciplina e violência nas escolas e suas relações com o currículo. As políticas educacionais e curriculares, historicamente, apoiam-se em práticas discursivas que afirmam ora movimentos de integração, ora de desintegração curriculares no âmbito da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, indaga-se: como unificar um currículo, se cada região e comunidade escolar são distintas com suas peculiaridades específicas? Ao encontro desta discussão, esta escrita, de cunho bibliográfico, tem por objetivo contemplar a discussão em torno da relação entre violência e indisciplina com a estrutura curricular vigente em escolas de ensino médio na modalidade integrada. Entendendo-se que tal como posto, o currículo escolar não tem correspondido às reais necessidades dos docentes e estudantes e tem excluído, na grande maioria dos contextos, o debate sobre essa temática tão corriqueira e presente no cotidiano escolar. Muito tem se insistido na formação continuada de professores, no entanto, observa-se que esta tem acontecido de forma burocrática a fim de gerar certificações numéricas aos profissionais envolvidos, no entanto, as temáticas debatidas nesses momentos formativos, na maioria das vezes, são ações pontuais definidas por entes externos à instituição, que nada têm a ver com a realidade da escola. Estas inquietações incitaram o desenvolvimento do presente estudo a fim de refletir sobre o porquê tais práticas discursivas estão tão dissociadas das demandas da comunidade escolar reforçando os mecanismos de indisciplina e violência no interior das escolas. Conclui-se a partir daí, que a cultura disciplinar, aqui entendida em termos de segregação de conteúdos, tem gerado efeitos de uma educação descontextualizada em relação às necessidades reais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Currículo. Escolas. Integração. Indisciplina. Violência.

**Abstract:** The present study addresses issues related to indiscipline and violence in schools and their relationship with the curriculum. Historically, educational and curricular policies are based on discursive practices that affirm both integration and curricular disintegration movements in professional and technological education. In this sense, it is asked: how to unify a curriculum, if each region and school community are distinct with their specific peculiarities? In the context of this discussion, this bibliographic writing aims to contemplate the discussion on the relationship between violence and indiscipline with the current curricular structure in high schools with curriculum integrated approach. Understanding that as post, the school curriculum has not corresponded to the real needs of teachers and students and has excluded, in the great majority of contexts, the debate on this theme so common place and present in school everyday. Much has been insisted on the permanent formation of teachers, however, it is observed that this has happened in a bureaucratic way in order to generate numerical certifications to the professionals involved, however, the themes debated in these formative moments, most of the time, are punctual actions defined by entities external to the institution, which have nothing to do with the reality of the school. Those concerns stimulated the development of the present study in order to reflect on why such discursive practices are so dissociated from the demands of the school community by reinforcing the mechanisms of indiscipline and violence within schools. It is concluded from this that the disciplinary culture, understood here in terms of content segregation, has generated effects of a decontextualized education in relation to the real needs of students.

**Keywords:** Curriculum. Schools. Integration. Indiscipline. Violence.

<sup>1</sup>Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: <[silviadsiqueira@gmail.com](mailto:silviadsiqueira@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4615-0947>>

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. E-mail: <[leticia.brittes@gmail.com](mailto:leticia.brittes@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0279-2713>>

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que indisciplina e violência nas escolas não é um tema “novo”, mas sim algo que faz parte do cenário educacional, muito se tem a considerar a esse respeito no que se refere a esta abordagem. Garcia (2009, p. 513) destaca que “tais problemas vêm afetando o ambiente escolar, o currículo e as relações interpessoais em sala de aula e apresentam diversos desafios a serem superados e interrogações a serem investigadas”. Quando o mesmo relata, interroga-se quando exatamente esse tema ganha visibilidade, a ponto de ser reportado na literatura e de ser debate acadêmico, pois, a indisciplina sempre e/ou quase sempre se fez presente no ambiente escolar, de diferentes maneiras desde as mais veladas até as mais explícitas.

As políticas educacionais e curriculares no âmbito da educação profissional e tecnológica, historicamente, apóiam-se em práticas discursivas que afirmam ora movimentos de integração, ora de desintegração curriculares. Entende-se por desintegração curricular os momentos em que a produção de currículo opera conforme à lógica disciplinar em que há separação entre a educação básica (propedêutica) e a educação técnica e profissional e, como integração curricular, os momentos em que o currículo organiza-se conforme a teorização sobre currículo integrado desenvolvida pelos autores Frigotto, Ciavatta e Kuenzer. (BRITTES, 2015). O recorte temporal da pesquisa corresponde ao início da década de 1990 até a contemporaneidade. Entende-se que a partir de 1990 a educação brasileira passa a vivenciar um momento demarcado pela abertura política do país aos ditames dos organismos internacionais que se sustentam em políticas que promovem a desintegração de currículos. De outro lado, tem-se em 2006, a produção de uma política curricular centrada na integração curricular, momento em que educadores baseados em teorias como filosofia da práxis e trabalho como princípio educativo alcançam status hegemônico na construção de políticas focadas na integração e no trabalho coletivo.

De forma geral, no entanto, o que se percebe no campo educacional é a proposição de políticas pensadas por profissionais do mercado produtivo, que na sua grande maioria, nunca tiveram contato com uma sala de aula, nem sequer com alunos. Nesse sentido, indaga-se: como unificar um currículo, se cada região e comunidade escolar são distintas com suas peculiaridades específicas?

Ao encontro desta discussão, este estudo de cunho bibliográfico tem por objetivo contemplar a discussão em torno da relação entre violência e indisciplina com a estrutura curricular vigente nas escolas. Entendendo-se que tal como posto, o currículo escolar, historicamente, não tem correspondido às reais necessidades dos docentes e estudantes e tem excluído, na grande maioria dos contextos, o debate sobre essa temática tão corriqueira e presente no cotidiano escolar.

Muito tem se insistido na formação continuada de professores, no entanto, observa-se que esta tem acontecido de forma burocrática a fim de gerar certificações numéricas aos profissionais envolvidos, no entanto, as temáticas debatidas nesses momentos formativos, na maioria das vezes, são ações pontuais definidas por entes externos à instituição, que nada têm a ver com a realidade da escola. Estas inquietações incitaram o desenvolvimento do presente estudo a fim de refletir sobre o porquê tais práticas estão tão dissociadas das demandas da comunidade escolar reforçando os mecanismos de indisciplina e violência no interior das escolas.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Muito se tem discutido sobre como diversas formas de violência têm perpassado o contexto escolar. Umas mais visíveis, outras mais veladas, mas não menos danosas à formação

humana. Percebe-se também que a sociedade de mercado tem confluído valores, incitando práticas de individualismo e competição, gerando, muitas vezes, efeito de inércia em propostas curriculares humanizadoras em prol da emancipação humana. A esse respeito, Pacheco (2008, p. 134) expõe que, “opondo-se à ética ao tratar seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade, como se fossem coisas, a violência tem como fundamento a coisificação do humano, marcada pela discriminação, humilhação e passividade”. Não raro, deparamo-nos com discursos que evidenciam tais formas de violência, no entanto, o que se percebe é um aumento de práticas violentas que apenas reforçam o ideário de uma educação reificada, cada vez mais distante da promoção de justiça social.

Ao encontro de tais argumentos, Muller (2007, p. 30) afirma que, “do insulto à humilhação, da tortura ao homicídio, múltiplas são as formas de violência[...]. Usar de violência é sempre obrigar o outro a calar-se, e privar o homem de sua palavra já é privá-lo de sua vida”. Vocábulo como tortura, homicídio, humilhação remetem-nos, muitas vezes, à visualização de um cenário de guerra. No entanto, este estudo propõe-se a problematizar alguns rumos que a escola contemporânea tem tomado no intento de disseminar discursos de ódio e minimização de práticas solidárias entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Todavia, como declara Moraes (1995), mesmo existindo várias formas de violência; e, todas elas trazendo danos ao ser humano, nem todas são claramente percebidas pela sociedade. As violências mais sutis, por não terem a “brutalidade sangrenta”, acabam despercebidas e indiscutidas pela sociedade. Por isso, destaca-se a relevância deste estudo que objetiva refletir sobre os efeitos de silenciamento dos sujeitos que sofrem violência, no intuito de discutir que mesmo as formas menos visíveis de violência são de relevância extrema no debate escolar a fim de apontar alternativas, a partir da produção curricular, mais humanas e centradas na formação integral dos sujeitos.

Indiscutidas, estas violências não são analisadas dentro da escola, nem nas práticas cotidianas das salas de aula. Muitas vezes, “sequer são percebidas como alimento cotidiano para um convívio cada vez menos povoado por valores de respeito, tolerância e solidariedade”. (GIGLIO, 1999, p. 184). A esse respeito Muller acrescenta que

Se, para definir a violência, posicionarmos-nos do lado daquele que a pratica, corremos grande risco de nos enganar quanto à sua verdadeira natureza, iniciando de imediato processos de legitimação que justificam os meios pelos fins. Logo, faz-se necessário definir a violência, posicionando-nos inicialmente do lado daquele que a sofre. Neste caso, a percepção é imediata e implica uma conceitualização que considere o meio utilizado e não mais o fim invocado (MULLER, 2007, p. 30).

Após definir a violência a partir das considerações e vivências daqueles que a sofrem podemos atrelá-la às questões pedagógicas de maneira mais efetiva. Assim, para Cunha (2008, p. 248)

A violência é uma questão que precisa ser relacionada com a tradição pedagógica da escola moderna que adotamos no Brasil. Reduzimos, em grande medida, as práticas escolares ao esquema: professor que transmite informações (a título de conteúdos disciplinares) e verificam a capacidade de reprodução dessas informações (com avaliações de aprendizagem). Assim, formam, no transcorrer dos anos de escola, sujeitos aptos a cumprir ordens e a executar tarefas, preparados para o mercado de trabalho (como mercadorias em liquidação).

Garcia (2009, p. 513) afirma que “nesse sentido, argumentamos que indisciplina e violência representam problemas a serem pensados sob a perspectiva ampla dos processos de gestão escolar”, acredito que não cabe somente a gestão escolar, mas a família é o ponto de referência no tangente desta questão, pois, “o alunato” é reflexo do meio. Segundo Jean-Paul Sartre (1987, p. 22), “a existência precede a essência”; nenhum ser humano nasce pronto, mas o homem é, em sua essência, produto do meio em que vive, construído a partir de suas relações sociais. Não podemos prever ou quantificar o quanto o meio pode influenciar atualmente as pessoas, mas considera-se relevante demarcar um campo de pesquisas e estudos que abordem tais questões a fim de promover e ressignificar o processo ensino-aprendizagem-ensino.

Dessa forma, o ser humano não pode ser dissociado da sua origem e do seu contexto, precisamos entender a diferença entre educar e adestrar, de acordo com, Brandalise Jr. (2012, p. 02, grifo meu) “alguns pais **preferem** educar pelo medo, e não se dão conta que isso é adestramento. Outros **mostram** aos filhos as consequências dos seus atos e o que isso refletirá em seu futuro. Isso se chama educar”. Da mesma forma, é importante, por parte dos professores, entender que autoridade e autoritarismo não podem ser percebidos como sinônimos na educação.

Nesse contexto, compreender um sujeito, uma subjetividade vai além de meros conceitos e rótulos, pois tentar descrever certo tipo de comportamento histórico cultural adequado, o comportamento que opõe, separa o normal da conceituação de comportamento inadequado, pois geralmente analisamos os padrões comportamentais do lugar onde ocupamos, da educação e cultura enraizada em nosso cerne.

Para Freire (2011, p. 118) “respeitar e aceitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que escuta não pode dar”, esse discurso passa a ser válido, a partir do momento que pensamos em oposição do que o sujeito não é, ou seja, o comportamento que ele não tem, quando excluimos do nosso campo de subjetividade os conceitos aos quais somos sistematicamente enquadrados, os modelos que conhecemos, exclui o aluno que não segue os mesmos padrões comportamentais, ditos ou considerados adequados, mas para tanto, podemos perceber que geralmente somos reflexo do meio ao qual estamos inseridos, um comportamento violento só se concretiza caso aja condições para o mesmo se efetivar. A esse respeito, cabe salientar que “Autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia; entendendo-se que líder é aquele que se propõe e é aceito, enquanto chefe – no mais comum – é aquele que se impõe por um recurso de poder” Morais (1994, p. 24).

Para Garcia (2009, p. 516) “na atualidade, ainda persiste, entre muitos educadores, a ideia de disciplina como algo que solicita processos de controle e punição, tendo em vista garantir a manutenção de um determinado estado de ordem”, isso também interfere na organização curricular embasada na segregação de disciplinas. Desta forma, a autoridade é necessária e deve estar presente na relação professor – aluno. Cabe considerar que, a autoridade não pode fazer dos alunos seres inferiores. Essa autoridade é necessária, ao contrário, para transmitir segurança durante a caminhada do estudante. Morais (1994).

Portanto, a autoridade, mesmo sendo firme deve ser humilde, ser capaz de perceber a sensibilidade e fragilidade do outro. Já o autoritarismo, ao contrário, não é humilde, nem conquistado. Ele é imposto, expressando a inferioridade do aluno em relação a seu professor. Morais (1994).

O autoritarismo “é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofiá-la, não reconhecendo as coisas transformáveis, mas sim parasitando-as, e fazendo-o, deforma o educando” Morais (1995, p. 27).

Pacheco (2008) afirma que, o autoritarismo está presente nas ações cotidianas na relação professor – aluno. Apresenta-se quando o professor impõe seu pensamento, ameaça, manipula, coage, domina; enfim, não usa do diálogo dentro desta relação.

Afirma Aquino (2000, p. 64) que, a autoridade não se caracteriza como uma posição superior do professor em relação a seu aluno. Não deve ser confundida, portanto, com a noção de hierarquia da instituição escolar.

[...] a noção “hierarquia” presta-se, aqui, mais a apontar a estratificação funcional dos lugares do que a referendar uma imponderável soberania do lugar do agente sobre a clientela. Também a noção de “superioridade” não significa, sob hipótese alguma, uma qualidade substantiva, em si mesma. Mesmo porque a suposta superioridade do professor é um efeito circunstancial, fugidio, não perene. (AQUINO, 2000, p. 64)

Percebe-se então, segundo Aquino (2000), que a noção de autoridade dentro do aspecto hierárquico deve-se somente ao cargo, função e lugar social instituído ao professor no decorrer da história. Contudo, para esse lugar de fato existir é preciso que se tenha do outro lado, o educando. Logo, os dois lados se completam.

“O primeiro dispara a ação e é por ela responsável; o segundo é alvo da ação e dela donatário. Um é o agente, o outro a clientela, e sem qualquer uma dessas partes presentes não há ação institucional propriamente.” Aquino (2000, p. 61). Com isso, o professor alcançará a autoridade indispensável na tarefa de educar. Autoridade essa baseada na admiração, na competência e no prestígio despertado pelo professor em seus alunos. Carvalho (1999).

No entanto, percebe-se em muitas escolas que, quando esse sentimento de autoridade fundamentada na admiração não acontece, acaba o professor muitas vezes usando o seu status para exigí-la. Desse modo, exerce seu “poder” para manter a ordem, impondo regras e comportamentos que melhor lhe convém para desempenhar sua função com a tranquilidade que julga necessária para a boa aprendizagem.

Morais (1995, p. 46) aprofunda o tema, considerando que “o educador intervém em vidas numa relação de autoridade, pois, numa relação de autoritarismo ele fatalmente invade vidas, sufocando nestas o que nelas pode haver de sinceridade e espaço criativo”. Somente será educador aquele que conseguir discernir a intervenção da invasão.

Precisamos considerar outro aspecto de fundamental relevância, para este entendimento, no que se refere ao fato de muitos pais transferirem para a escola a responsabilidade de educar seus filhos, quando na verdade o professor e/ou a escola não tem, sozinhos, essa função, visto que, segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Corroborando com esse pensamento, Garcia e Puig (2010) afirmam que, na relação pedagógica, o respeito é ferramenta incondicional, porque quando o aluno se sente respeitado como ser humano, com suas qualidades e limitações, a autoridade moral do professor é reconhecida pelo seu valor pessoal. Assim, não precisará o professor ter sua autoridade imposta, ou mesmo, adquirida através do poder outorgado pela sua função.

Neste sentido, ressalta Aquino (2000), que o respeito pode ser adquirido pelo medo ou pela admiração. Todavia, o respeito através do medo é estabelecido em função da hierarquia; e está

relacionado às punições e sanções que o professor pode impor. Já, o respeito através da admiração é estabelecido pela própria função do professor, do que o mesmo representa; ou seja, deve ser inerente ao seu papel.

Permanecendo, muitas vezes, mais tempo na escola do que na própria família, cabe ao professor, segundo Garcia e Puig (2010), colaborar na construção de relações interpessoais que busquem o desenvolvimento integral do aluno. Logo, a intervenção docente deve proporcionar espaços e ações que contribuam na concretização de relações saudáveis e significativas para os alunos. Para Leite (1983, p. 237)

Nossa formação como indivíduo depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando. De outro lado, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultados de um despreparo para viver com os outros.

Muitas vezes, o professor entende esta responsabilidade e comprometimento apenas como a transmissão dos conteúdos, corroborando com as práticas desintegradoras de currículo. Passa então a exigir do aluno o comportamento que considera adequado para a realização das atividades em sala de aula. Assim, exige de forma irrefutável o silêncio, a disciplina, o interesse, etc., não considerando o aluno na sua totalidade. Quando esse comportamento não acontece, culpabiliza o aluno pela indisciplina, desinteresse, desordem. Percebe o próprio aluno como um empecilho, uma barreira, um entrave para sua atuação docente. Acaba caracterizando então sua profissão como algo complicado, atribulado, adverso; muitas vezes um fardo difícil de ser carregado e mantido. Aquino(2000).

Nesse sentido, Freire (2011, p. 82), ressalta que a prática educativa interfere no desempenho do educando,

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Ademais, Garcia (2009) utiliza em inúmeros momentos no seu texto palavras como currículo, complexidade, gestão educacional, literatura, projetos de formação continuada, novas competências profissionais, educadores, entre outras, mas em nenhum momento se refere à constituição e formação do humano, “o aluno” que acorda cedo, que esta diariamente nos bancos escolares, sentados em uma sala de aula, seguindo uma educação militarizada, sendo “instruído”, baseado nas políticas tecnicistas, pois políticas educacionais, currículos, bases comuns para a educação, são pensadas, formuladas e efetivadas para docentes, e não para alunos, por exemplo, quando são consultados, e/ou ouvidos para formulação de leis, regimentos, entre outros.

Em um momento de intensas mudanças na dinâmica global, sociedade e política, a educação tem o papel norteador na composição desses processos, pois a escola é lugar de formação, mediação e construção de conhecimento, e a prática docente é protagonista conforme Freire (2011, p. 93),

Esse é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao

professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum desses termos pode ser mecanicistamente separado um do outro.

Nessa lógica, continuaremos formando, aqueles que conseguem concluir o ensino, seja, fundamental, médio ou superior, mão de obra qualificada para inserção no mundo do trabalho com vistas restritas à noção de empregabilidade como sucesso - fim deste estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, a escrita deste texto percebe-se que as abordagens sobre temática têm fornecido somente um material acadêmico, para publicação e currículo, pois na maioria das vezes não alcança a socialização em ambientes escolarizados. A esse respeito nos apoiamos em Garcia (2009, p. 522) para afirmar que “Particularmente em termos de gestão educacional, seria oportuno avançar em direção a um outro paradigma.”

Entretanto, a abordagem do tema traz reflexões significativas, mas não da forma engessada que a literatura acadêmica propõe indisciplina e violência nas escolas, sempre fez parte do cotidiano docente, existem muitos professores que lidam com essa realidade todos os dias, nas diferentes turmas que atuam, trabalham exaustivamente na mediação de conflito, com alunos desmotivados, falta de interesse, falta de respeito, falta de um objetivo, com alunos que são enviados à escola, pois nem sequer os pais dão conta do papel de educar, com alunos que estão nesse ambiente, somente para socializar, alunos que estão ali somente pela hora da merenda, mas ainda acredito que a maior violência nas escolas, é o docente ter que vencer o conteúdo, como se os alunos fossem depósito de matérias, que os tais currículos comportam.

É necessário, refletir a estrutura curricular que se apresenta engessada com disciplinas totalmente segregadas, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 23) a concepção curricular necessita de “uma teoria curricular que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como um processo e não como uma preparação para a vida adulta”. Esse processo contínuo, além de saberes, precisa agregar aspectos da vida real e do cotidiano dos estudantes.

Finalmente, antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos escolares apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos no processo educativo.

Nesse sentido, este estudo aponta a integração curricular como uma alternativa viável de minimização de práticas discursivas de violência e indisciplina nas escolas. Porém, cabe destacar que, conforme os pressupostos de Beane (2003), a integração curricular está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática. Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. E é nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: *Currículo sem Fronteiras*. v. 3, n.2, p. 91-110, Jul/Dez /2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 2010.

BRITTES, L. R. *Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pelotas e University of Wisconsin, Madison, Estados Unidos, 2015.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

CUNHA, Jorge L.. *Disciplina: controvérsias na escola*. In: *Escola: conflitos e violências*. Santa Maria, RS: editora da UFSM, 2008.

FREIRE, P.; *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 janeiro 2015.

BRANDALISE JR, Saul. Educar X Adestrar. *Jornal O Presente*. Marechal Cândido Rondon - Paraná. P. 02. 15 dez 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/orangotoe/docs/411-c898444e-356d-4cf5-8623-f983745558ca>>. Acesso em: 16 maio 2016.

GARCIA, Joe. Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2830&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 12 de maio 2016.

GIGLIO, Celia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.  
MORAIS, Régis de. (org.) *A sala de aula: que espaço é esse?* 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ENTRE A JAULA E O PICADEIRO DE AULA. In: *A sala de aula: que espaço é esse?* 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio da não-violência*; Tradução: Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: *Escola: conflitos e violências*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

SARTRE. Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ISSN 1983-1579  
Doi: 10.15687/rec.v10i3.32189  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

*Recebido em: 21/12/2016*  
*Alterações recebidas em: 30/11/2017*  
*Aceito em: 04/12/2017*  
*Publicado em: 31/12/2017*