

1.

INTRODUÇÃO

Geralmente estudamos o que está em nossa história,
nos desafios de nossa vida cotidiana ou
de nosso estar no mundo, problemas e fatos
nos quais estamos existencialmente implicados
(Teixeira, 2003)

A (in)disciplina na escola tem sido tema de inúmeras discussões entre aqueles que atuam na área educacional, e é considerada por muitos educadores como a grande praga do final do século XX (Pedro-Silva, 2004, p.5). As escolas vivem, em nossos dias, impasses, gerados por uma grave crise de paradigmas (Arroyo, 2004). Até a década de 70, o professor tinha clareza quanto ao papel que ele deveria desempenhar, o de transmitir as informações cujo teor versava sobre os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade (Pedro-Silva, 2004). Além disso, a escola era valorizada como instrumento de ascensão social, a família a apoiava incondicionalmente e a clientela que a freqüentava tinha maior afinidade com o tipo de saber que era ali veiculado (Vasconcellos, 2003; Donatelli, 2007).

Entretanto, nos dias atuais, passamos de situações em que professores e alunos sabiam, de forma bastante firme e contundente, o que deveria ser feito sem que isso fosse dito explicitamente, para situações ambíguas, incertas, de desconfiança e descontentamento, nas quais o professor e também os alunos devem construir novos papéis e novas interações (Vasconcellos, 2003; Blin e Deulofen, 2005; Menezes, 2008). Hoje em dia, há uma grande dúvida sobre o que enfatizar na escola: razão, cognição, ciência, sentimento, paixão ou prazer? Dever, obrigatoriedade, hábito, gosto, escolha ou fruição? O currículo deve centrar seu eixo no conteúdo ou na forma? No conteúdo ou no método? No produto ou no processo? (Kramer, 2001).

Segundo Canário (2006), o cenário sombrio no qual a escola se encontra, e que muitos autores denominam “a crise da escola”, ocorre por três razões. A primeira é que a escola se baseia em um saber cumulativo e transmitido e, por este motivo, está obsoleta. A segunda razão é que ela sofre de um déficit de sentido para aqueles que nela trabalham e estudam. E a terceira é que ela tem sofrido de

um déficit de legitimidade, pois faz o contrário do que promete (democratização do ensino e ascensão social), o que gera um número enorme de indivíduos insatisfeitos (alunos, pais, funcionários técnico-administrativos, direção, professores) com os rumos que a escola está seguindo.

Em relação à questão disciplinar, durante séculos, os responsáveis pela educação, seguindo rigidamente os regimentos escolares, impuseram aos alunos seus códigos de conduta, que deveriam ser obedecidos à risca, sob pena de uma profusão de reprovações e retenções (Pedro-Silva, 2004; Zagury, 2006). Sob esses severos códigos de conduta, foi construída uma aparente paz dentro dos muros da escola, encarada como um templo do saber, um local neutro, apolítico onde as crianças eram inseridas dentro da cultura da sociedade na qual viviam.

Atualmente, contudo, a escola tem passado por uma série de mudanças. O papel do professor já não pode ser o de mero transmissor do saber, sobre cuja performance se apóia uma boa aula, e nem o aluno assume o papel de receptor passivo e atento de conteúdos considerados socialmente úteis (Curto, 1998; Meurieu, 2006). Além disso, as relações entre professores e alunos se modificaram de forma radical nas últimas décadas, e, por meio destas transformações, o princípio da autoridade indiscutível que regia as relações dos professores com seus alunos foi cedendo espaço a uma nova forma de exercer o poder, que ainda não está bem definida (Marchesi, 2006; Donatelli, 2007).

Em muitas turmas, os estudantes apresentam uma série de atitudes que não correspondem às expectativas dos professores e que podem comprometer e até mesmo impedir o desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto pela instituição. Assim, dentro do contexto atual, cheio de situações paradoxais, os professores se dão conta de que os controles, as advertências, os castigos e até mesmo as expulsões não funcionam mais como antigamente (Arroyo, 2004, Werneck, 2005; Menezes, 2008). As práticas disciplinares tradicionais que ainda estão presentes nas instituições escolares não conseguem dar conta de responder às necessidades da sociedade atual (Hengemühle, 2007). O fato é que a escola, com suas estruturas rígidas, não consegue assimilar as diferenças de cultura, valores, comportamentos e atitudes que não os hegemonicamente dominantes, e considera indisciplina tudo que foge dos padrões estabelecidos (Rebelo, 2002). O que podemos perceber no contexto escolar atual é uma grave crise pois

durante décadas os padrões morais e sociais mudaram, e as instituições teimam em continuar as mesmas? As crianças, adolescentes e jovens mudaram e as famílias, as igrejas, as escolas, seguiram as mesmas? Quando os padrões sociais e morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas? (Arroyo, 2004:34).

Quando nos deparamos com a questão da (in)disciplina no contexto escolar, a primeira e mais corriqueira resposta daqueles que nele trabalham para justificar o problema é atribuir a responsabilidade pela perturbação da ordem aos alunos e afirmar que “eles não querem nada, se puderem farão tudo para atrapalhar, porque não compreendem a importância do que fazemos para a vida deles, etc” (Rebelo, 2002). Uma das principais queixas é que as crianças e principalmente os adolescentes não possuem limites, pois “os pais não os imporiam, a escola não os ensinaria, a sociedade não os exigiria, a televisão os sabotaria, etc.” (De la Taille, 1996: 9). Entretanto, quando ouvimos os alunos e seus responsáveis, o que percebemos é que a visão que eles possuem é de que os professores são os maiores responsáveis pela indisciplina, pois não dominam a turma, estão desatualizados e despreparados para lidar com os adolescentes que frequentam a escola nos dias atuais.

O que presenciamos nas instituições escolares é uma constante rede de acusações, baseadas somente no senso comum, nos interesses pessoais e nas experiências prévias de cada um dos sujeitos envolvidos no contexto escolar: os pais acusam os professores por “não terem pulso”; esses se queixam dos pais por não educarem seus filhos e não ensiná-los a se comportar em sala de aula “como antigamente”; por sua vez, os alunos reclamam que a escola é desinteressante e as aulas são “chatas”. É importante observar que

Nada está declarado, nada é evidenciado com nitidez, mas todos sabem que há um clima de confrontação e, portanto, de indisciplina latente, em que uma parte se defende atacando com palavras e gestos e a outra, com palavras, gestos e avaliações. Todos entrincheirados, cada um em seu campo, esperando pelo momento certo de passar ao ataque. Ataque esse que não chega a ser mortal, mas que sempre desqualifica a moral (Donatelli, 2004).

Diante desta postura bélica e do discurso acusatório, onde se atribuem culpas quase sempre calcadas em opiniões pessoais (Zagury, 2006), o *outro* –

professor, aluno, responsável - passa a ser representado não como um sujeito que interage de forma vital no processo educacional e na relação professores-alunos-funcionários-responsáveis, mas sim como alguém que atrapalha o trabalho acadêmico, seja diretamente – através da incompetência dos profissionais da educação ou do desinteresse do aluno – ou indiretamente – devido à postura dos pais, que não educam seus filhos. Não há, muitas vezes, a busca da construção de um trabalho integrado entre os participantes do contexto escolar, mas sim, uma tentativa – velada ou clara – de se isentar da culpa a respeito dos problemas disciplinares.

O que geralmente vivenciamos são reclamações ou a busca de receitas prontas de como disciplinar nossos alunos que não incluem um maior envolvimento por parte de professores, funcionários, alunos, direção e responsáveis na busca de causas ou possíveis soluções para esse problema tão grave e atual. As novas propostas não tocam fundo nem nas questões internas da instituição - problemas de metodologia, excesso de autoritarismo e desinformação por parte dos professores, desconhecimento por parte do alunado do objetivo da escola, descompasso entre o Projeto Político Pedagógico e a visão disciplinar da instituição, etc.- e nem nas externas, ligadas à sociedade na qual vivemos - falta de estímulos para o estudo, crise de valores morais e éticos, influência da mídia na vida dos adolescentes, etc. - e que podem causar um profundo impacto sobre a questão da (in)disciplina.

A sensação que parece prevalecer é que a escola deve ser um espaço ocupado somente por pessoas que não causam problemas, e, portanto, a indisciplina, entendida nesse contexto como desobediência, tem na punição o melhor caminho para superá-la. A instituição, cuja função é imprescindível na sociedade e que deveria ser um espaço onde todos os alunos trabalhassem juntos com seus professores na construção de conhecimento, acaba sendo uma instituição excludente, que não se interessa por aqueles que não estão de acordo com os padrões estabelecidos (Rebelo, 2002, p. 34). A imagem da escola como local de transmissão neutra e apolítica do conhecimento humano, preconizado pela escola positivista, foi substituída, em muitos momentos, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis, pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores (Aquino, 1998).

Os profissionais da educação experimentam, desta forma, uma enorme

sensação de desamparo, pois têm uma série de dúvidas sobre quais seriam os melhores procedimentos para trabalhar as situações de conflito, assim como a melhor forma de lidar com alunos agressivos ou com problemas (sejam eles psicológicos, familiares, ou sociais), e também como fazer com que as crianças e adolescentes sejam mais independentes, mais autônomos, e não simplesmente mais quietos e obedientes (Trindade, 2007; Vinha, 2000). Estes profissionais, por um lado, não querem reproduzir um modelo autoritário de educação na qual provavelmente foram educados, e demonstram, em seus discursos, acreditar em uma escola onde predomine a construção de conhecimento e de regras. No entanto, por outro lado, não sabem como impedir que a desordem e a indisciplina dominem a turma.

Os educadores não conseguem entender como e porque as crianças e adolescentes agem de uma maneira tão indisciplinada e não se sentem preparados para lidar com a situação, uma vez que, muitas vezes, “o aluno simplesmente *“zapeia”* o professor, ou seja, age como se estivesse utilizando um controle remoto e trocando de canal constantemente, mudando para o canal do mundo da lua ou do mundo do colega” (Pedro-Silva, 2004:74). Os professores, vistos como aparelhos de TV, ficam falando em um canto da sala de aula enquanto seus alunos se dedicam a outras atividades e, por vezes, dão uma olhada, são atraídos por uma ou outra imagem ou atividade por alguns instantes, antes de voltar a suas atividades diferentes daquelas determinadas pelo professor, lamentando, que, infelizmente, não podem mudar de canal (Meurieu, 2006:60).

Diante desse quadro tão difícil onde o problema agrava-se a cada dia, a (in)disciplina passa a ocupar um grande espaço na escola, pois os profissionais despendem, em alguns momentos, mais tempo e energia para resolver problemas disciplinares do que para discutir importantes questões pedagógicas. Esta grave situação está alcançando índices tão elevados que faz com que alguns profissionais se posicionem de forma retrógrada e antidemocrática, buscando na nostalgia da escola do passado – rígida e autoritária - a solução para os problemas com os quais se deparam no contexto escolar (Oliveira, 2005).

Contudo, apesar do problema gerar angústia, insatisfação e desânimo naqueles que vivem esta situação diariamente, não há uma definição exata, única daquilo que se pretende fazer para manter a disciplina na escola, pois, diferentemente daqueles educadores de décadas (ou até séculos) passadas, nos

dias de hoje, ninguém sabe exatamente qual a visão de disciplina que norteia o trabalho na escola, isto é, que tipo de disciplina se pretende manter nem o que cada um deve fazer para mantê-la (Curto, 1998). Desta forma, apesar de os professores defenderem em seus discursos uma visão de negociação de regras disciplinares justas e claras, muitas vezes, estes profissionais não sabem exatamente como devem agir para alcançar a disciplina na qual acreditam.

Os profissionais da educação acabam por utilizar o termo indisciplina para designar todo e qualquer comportamento contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas pela organização (Pedro-Silva, 2004). A palavra indisciplina passa a se referir a condutas as mais diversas possíveis, que vão desde não se sentar adequadamente (isto é, de frente para a mesa e com a coluna reta) até o xingamento e agressões em sala de aula (Freller, 2001). Por não chegarem a uma visão de disciplina que seja partilhada pelos participantes do contexto escolar, torna-se muito difícil estabelecer uma ação conjunta efetiva para entender porque o problema ocorre e como esse deve ser enfrentado, e as reclamações em relação à (in)disciplina se repetem em todas as reuniões onde se discute o trabalho pedagógico realizado na instituição escolar.

Para superar a situação de (in)disciplina na escola, as perguntas que necessitam de uma profunda investigação e reflexão são: Por que os alunos são tão indisciplinados? Por que eles não nos obedecem e nos afrontam? Por que eles são tão desinteressados? Por que a escola não consegue atender aos anseios e interesses da juventude? Qual é o espaço da escola no mundo pós-moderno? O que pode ser feito para reduzir este problema? Que discursos precisam ser construídos para alcançar uma disciplina consciente e interativa (Vasconcellos, 2000 e 2003)?

Essa reflexão profunda, na busca de um discurso disciplinar negociado, claro e justo, é necessária porque, apesar da crise que enfrenta, a escola ainda possui um lugar de destaque na sociedade, com um papel tanto de transmissora do legado cultural e científico, e formadora de futuros cidadãos, quanto de transformadora da realidade social na qual está inserida. Para tal, é vital buscar uma discussão baseada em uma reflexão contínua, embasada e consciente, na qual estejam envolvidos todos os participantes deste contexto, não somente como sujeitos passivos e submissos, mas como sujeitos ativos, não só do processo ensino-aprendizagem, mas também da formação dos cidadãos que serão

responsáveis pelo bem-estar da sociedade no futuro.

Os questionamentos que povoam o discurso dos sujeitos que vivenciam e constroem a escola inserida na pós-modernidade (cf. capítulo 2, item 2.4.2), também estão presentes na instituição escolar na qual trabalho há 15 anos – 11 dos quais exercendo a função de Adjunta da Direção. Nestes anos atuando no contexto de Ensino Fundamental e Médio em um renomado colégio público federal na cidade do Rio de Janeiro, com a reputação de manter uma disciplina tradicional, tenho presenciado inúmeras discussões acerca do tema – seja em situações formais, como reuniões pedagógicas, de pais, ou conselhos de classe, ou em momentos mais informais como bate-papos na sala dos professores. Como professora, já percebia em muitos alunos uma grande falta de interesse e motivação, além de uma necessidade “imperiosa” de conversar sobre inúmeros assuntos diferentes dos conteúdos da aula. Como Adjunta da Direção, tenho vivenciado com bastante frequência diversas situações consideradas como indisciplina: desrespeito a colegas e aos professores, brigas entre alunos, pichações, excesso de atrasos e de faltas, alunos matando aula, etc.

Motivada por um desejo de compreender o que gera os problemas de disciplina enfrentados na escola, além da percepção de que a escola vive uma crise de paradigmas, comecei a pesquisar acerca da questão disciplinar em meu contexto de atuação durante o Mestrado em Linguística Aplicada, quando investiguei como uma turma de Ensino Médio construía o conceito de (in)disciplina nas aulas de língua portuguesa. Ao ingressar no Doutorado, tive como objetivo ampliar o escopo da pesquisa sobre a questão da (in)disciplina na escola. Nesta Tese, busco analisar como os diferentes participantes do contexto escolar constroem discursivamente seus conceitos sobre (in)disciplina e como o *outro* é representado neste discurso. Por este motivo, o foco desta pesquisa não é o tema (in)disciplina *per se*, ou suas manifestações através de fatos ou ações, mas a (in)disciplina a partir da visão bakhtiniana de linguagem, isto é, do discurso construído pelos participantes, que aponta que vozes, visões, crenças e valores que nele se manifestam.

A necessidade de investigar o discurso ocorre porque é através dele que os sujeitos sociais interagem e constroem significados, uma vez que “o que quer que construimos, construimos através da linguagem” (Massunaga, 1997: 8). Nos discursos construídos nas entrevistas, os participantes do contexto analisado

constroem o conceito de (in)disciplina e representam o *outro* da relação pedagógica. Assim, através das entrevistas dos participantes pude apreender suas visões de mundo, suas crenças, seus estereótipos e preconceitos, construídos a partir das vozes discursivas, interrelacionados para a sua construção. Obtive, também, subsídios para analisar os múltiplos aspectos que compõem a estrutura da instituição escolar analisada, situada na pós modernidade e que afetam diretamente a construção do conceito de (in)disciplina e da representação do *outro*, tais como: as vozes que compõem os discursos dos alunos, as relações entre os participantes do contexto escolar pós-moderno, as expectativas dos participantes, as concepções dos professores em relação à construção de conhecimentos e de regras disciplinares e outros (ibid.).

É necessário, também, situar os sujeitos sócio-historicamente, pois, na interação no contexto escolar pós-moderno, estes confrontam suas histórias de vida, seus conhecimentos de mundo, suas visões e expectativas acerca da escola e seu cotidiano (Britzman, 1989; Bakhtin, 1992 [1929]; Moita Lopes, 1994). Construir sócio-historicamente a instituição escolar é importante para compreender como os discursos são construídos, pois esta instituição, por estar situada em um contexto sócio-histórico específico está vinculada ao pensamento ideológico, político e econômico (relações de trabalho e poder econômico) de cada época. Este pensamento se reflete nas diferentes concepções disciplinares, que estão atreladas a uma visão específica de escola e a uma determinada visão sócio-histórica de mundo que está de acordo com o momento econômico, político e social vigente. Por este motivo, este trabalho de investigação se apóia na concepção de Moita Lopes e Fabrício (2005) que não há lugar privilegiado, fora do discurso, para a análise das diversas práticas sociais e para a construção de discursos a respeito delas. De acordo com essa concepção,

qualquer explicação, interpretação, teorização ou articulação nunca é objetiva, pois só pode ser realizada a partir de um território discursivo, malha de sentidos à qual nos encontramos, inextricavelmente, entrelaçados (Fabrício, 2002).

As considerações acerca da questão da linguagem e do discurso remetem à perspectiva sócio-construcionista do estudo dos fenômenos sociais (Fairclough, 1989; Berger e Luckman, 2000 [1966]), a partir da qual pretendo abordar a (in)disciplina dentro do contexto escolar.

Para compreender como a (in)disciplina é construída no discurso de seus participantes e como o *outro* é representado, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa: **Que vozes constituem os diferentes discursos sobre a (in)disciplina que são construídos na instituição escolar analisada? Como o conceito de (in)disciplina é construído discursivamente pelos diversos participantes do contexto escolar? De que forma o *outro* é construído no discurso da (in)disciplina?**

Para realizar este trabalho de investigação, é necessário entender o contexto no qual a pesquisa é realizada – a escola. Desta forma, apresento no **capítulo 2**, um breve histórico do desenvolvimento da escola, desde a Grécia antiga, onde a educação formal não era uma prerrogativa do Estado, até a época atual, onde a escola tem uma função vital na manutenção e/ou transformação das relações de poder dentro da sociedade. É vital para a construção social do conceito de (in)disciplina ter a compreensão do papel social que a escola analisada desempenha, examinando-a nos seus contextos históricos e também como parte de seu tecido social e político (Candau, 2000:23).

Uma vez que investigo como os sujeitos da pesquisa constroem discursivamente a (in)disciplina dentro do contexto escolar, julgo necessário conhecer as diferentes teorias que embasam as discussões e concepções sobre esse tema. Por isso, no **capítulo 3**, discuto teoricamente diferentes tipos de disciplina. A disciplina tradicional (Estrella, 1994; Aquino, 1996a; De La Taille, 1996 e 2000; Rego, 1996) entende a disciplina como submissão dos aprendizes ao professor, detentor de conhecimento e poder. Esta concepção de disciplina está ligada às relações de poder que se estabelecem nas diferentes épocas históricas, e que têm como um de seus principais críticos Michel Foucault (1975 [2000]). A disciplina liberal (Vasconcellos, 2000), surge como oposição à tradicional e tem por característica principal a aceitação de todo e qualquer comportamento dos aprendizes. Por último, discutirei a visão de disciplina consciente e interativa (Vasconcellos, 2000, Rebelo, 2002, Aquino, 2003, Antunes, 2004, Werneck, 2005), que valoriza a busca do diálogo entre os participantes, considerando o *outro* da relação pedagógica como participante ativo e vital no processo dialógico da construção da disciplina que ocorre no contexto escolar, conforme discutirei mais detalhadamente no capítulo 4.

No **capítulo 4**, discuto a importância do discurso na construção do conceito

de (in)disciplina dentro do contexto escolar. É no discurso que os sujeitos mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, constroem suas visões de mundo, se posicionam em relação ao *outro*, e apontam como a alteridade influencia na construção da identidade de cada sujeito (Bakhtin, 1992 [1929]; Arendt, 2000).

No **capítulo 5**, apresento o paradigma qualitativo, que utilizo neste trabalho de pesquisa por não acreditar que a (in)disciplina seja um produto estático e acabado. Ao utilizar este paradigma para realizar um estudo de caso para investigar a construção do conceito de (in)disciplina pelos participantes de um contexto escolar específico e como o *outro* é representado por estes sujeitos, poderei perceber seu dinamismo próprio, analisando de modo aprofundado os “comos” e os “porquês” deste fenômeno social específico. Portanto, para realizar meu trabalho de investigação, baseio minha pesquisa em entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos do contexto escolar – professores, funcionários técnicos, diretores, e alunos - na busca de uma multiplicidade de olhares, com o objetivo de obter uma intersubjetividade, garantindo, assim, que as crenças, valores e expectativas dos diferentes participantes da pesquisa sejam levadas em consideração. Analiso, também, os documentos da escola que tratam da questão disciplinar (código de ética discente, manual do aluno, circulares, e outros), com o objetivo de verificar a posição oficial da instituição frente à questão da disciplina neste contexto.

Após gerar os dados através das entrevistas com os diferentes participantes do contexto escolar pude observar a recorrência de determinados temas nos discursos dos sujeitos. A partir daí, inicio a análise dos dados, utilizando como fio condutor a visão bakhtiniana de discurso.

No **capítulo 6**, trabalho com o conceito bakhtiniano de vozes, discutido teoricamente no capítulo 4. Como compreendo que o discurso é formado através das diferentes vozes com as quais convivemos ao longo de nossa vida, e que a escola é uma arena onde as vozes estão em um constante embate pelo poder (Bakhtin, 1929 [1992]), dividi o capítulo de acordo com as vozes que ecoam nos discursos dos participantes do contexto escolar. Primeiro, analiso o discurso do poder instituído oficialmente. Em seguida, discuto as diferentes vozes que constituem os discursos dos professores. Analiso também as vozes presentes nos enunciados dos alunos e dos funcionários entrevistados.

No **capítulo 7**, analiso os diferentes discursos construídos no contexto disciplinar. A partir da análise dos dados, pude observar que os profissionais da instituição percebem que o discurso disciplinar tradicional tem perdido espaço para aquele que privilegia os acordos entre os participantes do contexto escolar, no sentido de que todas as vozes sejam respeitadas para a construção da disciplina. Contraditoriamente, verifico, também, que há no discurso de alguns professores e funcionários um consenso de que é preciso um “discurso disciplinar único” no contexto escolar. Discuto, então, como este discurso único é construído e o que ele representa no contexto escolar.

O **capítulo 8** é dedicado à construção da alteridade no contexto escolar analisado. Pude observar, que no contexto analisado, há uma tendência a responsabilizar o *outro* pelos problemas disciplinares, o que denomino “discurso acusatório”. Professores, baseados em uma visão psicologizante de (in)disciplina, colocam a culpa da indisciplina nos alunos, enquanto estes, juntamente com os funcionários técnico-administrativos, baseados em uma visão tradicional de disciplina, depositam no professor a responsabilidade pela manutenção da disciplina em sala e, se ela não ocorre, ele é o culpado. No entanto, quase todos os participantes são unânimes em afirmar que a grande culpada pelos problemas disciplinares que ocorrem na escola é a família. Assim, o *eu* da relação pedagógica – isto é, o participante que está sendo entrevistado - se isenta de responsabilidades enquanto o *outro* – aquele com o qual interage em seu dia a dia, em geral o aluno, é construído de forma negativa, como o errado, o culpado.

O **capítulo 9** é dedicado às considerações finais acerca da análise de dados realizada nos capítulos 6, 7 e 8. É possível observar que existe na escola uma crise de paradigmas em relação à questão disciplinar, uma vez que esta é uma instituição predominantemente moderna inserida em um contexto sócio-histórico pós-moderno. Do ponto de vista bakhtiniano de linguagem (1992[1929]), foi possível observar que existe uma multissonância de vozes no discurso dos diferentes participantes do contexto escolar, estando os alunos satisfeitos com a disciplina da escola, ao passo que os professores demonstram o oposto. Dissonâncias foram observadas também no discurso de alguns participantes, demonstrando que ocorre um “agitado balaio de vozes” no discurso dos indivíduos (Bakhtin, 1992[1929]). A análise dos dados mostrou, também, que existem diferentes discursos acerca da (in)disciplina no contexto escolar

analisado. Há o discurso dos acordos disciplinares entre professores e alunos. Por outro lado, há uma tentativa de estabelecer um “discurso único”, buscando uma consonância monológica que, de acordo com a visão de mundo e de linguagem de Bakhtin (1992[1929]), não é possível, uma vez que o mundo é polifônico. A análise dos dados também aponta para a construção de um discurso acusatório no contexto escolar investigado, onde os participantes representam o *eu* da relação pedagógica de forma positiva enquanto o *outro* é representado de forma negativa, acusando-o de ser culpado pelos problemas disciplinares que ocorrem na escola.

A seguir, situo o contexto escolar sócio-historicamente.