

## INDISCIPLINA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DA CIDADE DE SÃO PAULO

### *SCHOOL INDISCIPLINE: SOCIAL REPRESENTATIONS IN A SCHOOL COMMUNITY IN SÃO PAULO CITY*

CRISTINA MUNHAES<sup>1</sup>

[crismunhaes@gmail.com](mailto:crismunhaes@gmail.com)

ADELINA NOVAES<sup>2</sup>

[adelina.novaes@unicid.edu.br](mailto:adelina.novaes@unicid.edu.br)

### RESUMO

Ao considerar a indisciplina escolar como um dos fatores que contribuem para provocar a exclusão, promovendo uma educação de desigualdade e falta de equidade, seja por renegar o direito do aluno, colocando-o à margem do processo educativo, seja pela pressão para que o mesmo se evada do ambiente escolar, o que é considerado crime de responsabilidade da escola e de seus profissionais, de acordo com a Legislação Brasileira. O estudo ora relatado teve por objetivo oferecer subsídios que possibilitem a reflexão sobre as práticas educativas, relações interpessoais dos profissionais da educação no enfrentamento de tal problemática, a partir de uma proposta de uma educação democrática. Tendo adotado a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais, a pesquisa recorreu à revisão da literatura e à coleta de informações de 107 estudantes, 42 professores e 5 inspetores de alunos do Ensino Médio, de uma escola pública estadual, localizada na Região Leste da Cidade de São Paulo. Para tal, foram utilizados questionários a fim de traçar o perfil socioeconômico-cultural dos respondentes, que possibilitaram uma visão panorâmica dos sujeitos que frequentam a escola, com suas características pessoais e interesse cultural. Foram empregados também questionários, que recorreram à técnica de associação livre a partir da palavra Indisciplina, combinados com a análise de conteúdo de respostas obtidas por meio de questões dissertativas, com o objetivo de compreender quais são as representações sociais que os grupos elencados da comunidade escolar possuem sobre a indisciplina escolar e, assim, sugerir caminhos possíveis de serem trilhados no intuito de contribuir para a inclusão dos alunos rotulados como indisciplinados. Os resultados da análise das respostas dadas indicam que os grupos compartilham, em relação às representações sociais sobre a indisciplina escolar, de um elemento nuclear, o respeito às regras impostas, o que significa que não se está formando

1 Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo; Diretora escolar da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

2 Docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo; pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

para a autonomia. Evidenciou-se com a pesquisa que as representações de disciplina (e de indisciplina) para os grupos pesquisados voltam-se para a presença da ordem, da obediência às regras, sendo estes pontos essenciais para que exista a disciplina no ambiente escolar. Contudo, o estudo também demonstrou a indisciplina escolar como um fenômeno complexo, e que muitos são os fatores que contribuem para sua ocorrência, e isso se nota pelas representações tanto de professores e de inspetores, quanto de alunos, que não apontam para uma única direção.

**Palavras-chave:** Indisciplina escolar • Representações Sociais • Formação de profissionais da educação.

### ABSTRACT

This paper aimed to offer subsidies that allow reflection on the educational practices in facing indiscipline. The research adopted the psychosocial perspective of social representations theory and the proposal for a democratic education. 107 students, 42 teachers and 5 inspectors of a public high school located in the Eastern Region of the City São Paulo were subjects of the survey. Questionnaires were employed in the application of free association technique from the indiscipline word, and essay questions in order to understand the social representations that the school community have on school indiscipline and also in order to trace the socio-economic-cultural profile. The analysis of the responses indicate that the groups share, in relation to social representations on school indiscipline, a core element, regards the imposed rules. The social representations of indiscipline (and of discipline) turn to the presence of order, obedience to rules. However, the study also demonstrated school indiscipline as a complex phenomenon, because there are many factors that contribute to its occurrence. In this sense, the symbolization of students, teachers and inspectors about indiscipline offered valuable information that can guide the reflections and encourage action planning in the school context.

**Key words:** School indiscipline • Social representations • Education professional building.

## INTRODUÇÃO

A “Indisciplina escolar” naturalizou-se de tal maneira no cotidiano da escola que deixamos de colocar foco na questão de como tal fenômeno pode contribuir para provocar a falta de equidade e a exclusão escolar, seja por renegar o direito do estudante, colocando-o à margem do processo educativo, seja pela pressão para que ele se evada<sup>1</sup>, o que é considerado crime de responsabilidade da escola e de seus profissionais.

Foi ao entender que, se a escola<sup>2</sup> se limitar exclusivamente à aplicação de sanções para os atos disciplinares que acontecem em seu interior<sup>3</sup>, ela manterá a marca histórica da exclusão, que o estudo aqui relatado buscou informações que possibilitassem a reflexão sobre as práticas educativas no que se refere à (in)disciplina no contexto escolar.

Para tal, a pesquisa recorreu às representações sociais circulantes em uma escola da Zona Leste da Cidade de São Paulo. Ao adotar uma perspectiva psicossocial, a investigação buscou elementos para a compreensão das simbolizações construídas no contexto escolar a respeito da indisciplina e, conseqüentemente, oferecer subsídios a gestores, funcionários, professores e alunos nesta e em realidades similares. O estudo teve a pretensão, ainda de obter informações que pudessem contribuir para a formação dos profissionais da educação.

### 1 (IN)DISCIPLINA: A POLISSEMIA REIFICADA DE UM CONCEITO

O termo (in)disciplina assume diferentes sentidos na literatura acadêmica e uma revisão mais apurada revela a polissemia que carrega o conceito. Nesse sentido, a discussão que segue pode parecer ao leitor um tanto eclética. Não obstante, tal ecletismo alimenta de conteúdos as representações que a comunidade escolar constrói<sup>4</sup>, motivo pelo qual estão presentes nesta revisão autores de diferentes afiliações epistemológicas.

A palavra disciplina tem sua origem no latim *discipulus* “aquele que aprende” e no verbo *discere*, “aprender”. De discípulos veio disciplina, “instrução, conhecimento, matéria ensinada”, ou seja, seria a “instrução que se dá a um discípulo”. Gradualmente, ao longo dos séculos, o conceito disciplina foi ressignificado, sendo agregada a ideia de “manutenção da ordem”, necessária para fornecer a instrução. Nesse sentido, a revisão realizada foi organizada com vistas a evidenciar, em um primeiro momento, a relação do conceito de indisciplina com as práticas educativas e, em seguida, debater como tal conceito se articula com a temática da moralidade, sobretudo no que tange o contexto escolar.

#### 1.1 O CONCEITO DE DISCIPLINA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Na concepção de Vianna (1989), a indisciplina escolar é subproduto da disciplina submissa, suportada pelo medo, que exige uma obediência cega, que visa à manutenção da ordem, almejada por muitos professores e agentes escolares. Por conseguinte, a existência de conflitos escolares e violência no interior do ambiente escolar seriam uma demonstração de que os estudantes querem e estão reagindo às imposições.

Por outro lado, Rego (1996), ao analisar a indisciplina sob a perspectiva de Vygotsky, aponta para o fato de que o estudante não nasce rebelde ou disciplinado, mas se constrói na multiplicidade de condicionantes que recaem sobre ele ao longo de seu desenvolvimento, entre eles, pode-se citar a relação com os pares, com a família, com a mídia, com as instituições sociais<sup>5</sup>. Nesse sentido, a educação exerceria “influência” no comportamento e no desenvolvimento (REGO, 1996). Em outros termos, para a autora, o comportamento indisciplinado também é aprendido<sup>6</sup>.

No que se refere ao comportamento, Carvalho (1996) defende ser necessário aclarar ou reforçar a ideia de que não há um único tipo de conduta que caracterizaria o aluno disciplinado. Logo, “[...] disciplina escolar não se identifica por *uma boa ordem*, mas com *práticas* que exigem diversas *disposições* e diferentes tipos de exigências” (CARVALHO, 1996, p. 137).

Nessa perspectiva, não caberia mais o uso de métodos antiquados, voltados à oratória dos professores<sup>7</sup>. Seria preciso ousadia, um espírito criativo e inovador para ensinar, visto que os desafios são muitos. Se, por um lado, alguns poderiam considerar uma concepção de extremo rigor atribuir ao professor a culpa pelo desinteresse do aluno, por outro lado, poderíamos entendê-lo, analisando a escola sob o “[...] impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores [...]” (AQUINO, 1996, p.45).

Por outra via, Freire (1989) defendeu a necessidade de se disciplinar a criança, para que ela não fosse entregue a si mesma, visto que ela sozinha dificilmente se disciplinaria. No entanto, o autor argumentou que deveria haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade, cuidando para não cair nos extremos entre autoritarismo e licenciosidade. O autor afirmou que “[...] na indisciplina, tu não tens autodisciplina nem disciplina. [...] a indisciplina é licenciosidade, é o fazer o que quero, porque quero. A disciplina é o fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer” (FREIRE, 1981, p. 12).

Na perspectiva de d’Antola, a presença da autoridade é indispensável, necessária, todavia, deve ser comedida, equilibrada, devendo

[...] ser usada para dirigir a classe, pois quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia (D’ANTOLA, 1989, p. 53).

No mesmo sentido, Schmidt, Ribas e Carvalho (1989, p. 30) ressaltam que, por ser a disciplina um termo bastante amplo, quando ligado ao contexto escolar, reduz-se “à indisciplina do aluno e à punição deste no intuito de contê-lo para torná-lo obediente, passivo, restaurando a tão propalada disciplina que, neste caso, significa a manutenção da ordem estabelecida”.

Nesse tocante, é válido acrescentar que a escola pode contribuir para a desigualdade, observando-se o modo como está tacitamente organizada, ao distribuir determinado conhecimento de maneiras diferentes, visto que, se assim não o fosse, teria em muito ultrapassado a discrepância existente entre os conhecimentos distribuídos nas salas de aulas, entre as classes ricas e aquelas menos privilegiadas; ou a aprendizagem de comportamento socializado,

onde são ajustadas as respostas emocionais, de acordo com o padrão estabelecido como apropriado pelo professor (APPLE, 2006).

Macedo (2005) defende que a “disciplina é uma competência escolar que as crianças aprendem como qualquer conteúdo”, não sendo uma questão de boa conduta ou de formação trazida de casa. Menciona que, durante muito tempo, a disciplina foi pré-requisito para o ingresso numa escola e, portanto, havia a convicção de que a disciplina era uma questão de valor, com uma visão moralizante e que a falta de disciplina seria consequência de uma educação deficiente por parte dos pais, encontrando-se, dessa forma, um culpado pela indisciplina do aluno.

Embora tal concepção de que a culpa é sempre do outro ainda esteja muito presente nos ambientes escolares, Macedo (2005) considera que não se pode exigir do aluno o que o professor, o adulto dessa relação, não demonstra ser, ou seja, só “[...] podemos conquistar o aluno para um projeto de disciplina conseguindo a admiração dele [...] disciplina tem a ver com discípulo [...] uma pessoa que tem alguém como modelo e se entrega pelo valor que atribui a essa pessoa” (MACEDO, 2005, p.2), o que corrobora o entendimento de Schmidt, Ribas e Carvalho (1989) ao afirmarem que a disciplina do aluno se dá pelo exemplo de disciplina do próprio professor. Não há, na percepção desses autores, como exigir uma postura do aluno que o próprio professor não possui.

Com maior amplitude, Foucault (2013) discute largamente métodos e instrumentos que são usados como forma do poder disciplinar para controlar o bom funcionamento da sociedade, e mais especificamente da escola. Muito brevemente, fazemos referência ao autor com vistas a dar indícios de que, para ele, o poder disciplinar se relaciona a

[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] Adestra as multidões confusas (FOUCAULT, 2013, p. 164).

A disciplina [...] é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2013, p. 203).

Sendo assim, o indivíduo disciplinado seria aquele que, submetido aos métodos e instrumentos disciplinares, demonstrasse obediência, por meio do aprofundamento da sujeição de corpos que fossem ao mesmo tempo dóceis e úteis, por via do adestramento ou ainda pela domesticação, o que explicaria a concepção de fabricação dos indivíduos e a compreensão do que seria um indivíduo considerado normal. Nesse sentido, produziríamos uma padronização dos indivíduos, uma massificação onde há a exigência de que todos devem ajustar-se ao mesmo comportamento, estabelecendo, em contrapartida, um princípio de repressão e estrangimento para aqueles que não se adequam aos parâmetros estabelecidos, passando a ser considerados como “anormalidades de comportamento e discriminados” (KHOURI, 1989, p.42).

Por sua parte, Maffesoli (1987) afirma que, quer seja no silêncio ou na astúcia, a resistência dos alunos diante dessa situação em que “[...] a autoridade torna-se poder” (MAFFESOLI,

1987, p. 117) demonstra a capacidade que possuem os estudantes de enfrentar qualquer imposição externa, no caso, as imposições dos docentes em sala de aula, que buscam se impor<sup>8</sup>.

Em relação ao professor, nesse caso, e também a todos os agentes escolares, o entrave

[...] talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizada achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas, as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o querer-viver que, por ser irremediável, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que asseguram sua vitalidade enquanto grupo (GUIMARÃES, 1996, p.79).

Por outro lado, as concepções de Apple (2006) abordam o que ele cunhou como “currículo oculto”, que tem por finalidade introjetar nos educandos valores a serem aceitos e percebidos como algo de sucesso. O que existe, de fato, é a imposição de um “conjunto ideológico<sup>9</sup> de regras do senso comum para a seleção do currículo e para a organização da experiência escolar com base na eficiência, funcionalidade econômica e exigências burocráticas” (APPLE, 2006, p.87). Segundo Apple (2006),

O currículo oculto das escolas que serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade. Esse processo realiza-se [...] pela quase total ausência de exemplos que demonstrem a importância do conflito intelectual e normativo em diferentes áreas do conhecimento (APPLE, 2006, p.130).

É o próprio conflito do currículo que se mantém oculto que leva os alunos “a internalizar uma visão que tem pouco potencial para questionar a legitimidade dos pressupostos tácitos do conflito interpessoal que governam suas vidas e sua própria situação educacional, econômica e política” (APPLE, 2006, p.135), o que demonstra uma forte tendência para o conformismo com a situação posta e a negação de que seja necessário o conflito.

Em outros termos, nessa estrutura, eliminam os “[...] ‘fragmentos significativos e acontecimentos diversos’ que podem ser acolhidos da riqueza cotidiana das escolas” (PASSOS, 1996, p.123).

## 1.2 DISCIPLINA E MORALIDADE: ALGUMAS CONEXÕES ENTRE OS CONCEITOS

No que se refere ao desenvolvimento do ser humano, a interferência externa dos elementos sociais de controle pode ir diminuindo gradativamente, uma vez que comumente o indivíduo adulto já possui discernimento sobre a essencialidade das regras para uma convivência em sociedade. Ao tomar o caso do estudante, tal internalização dos princípios de justiça, respeito, reciprocidade pode ser importante na abordagem da questão que tanto incomoda diretores, docentes e outros profissionais educacionais, como a indisciplina ou a falta da disciplina no ambiente escolar.

Para Yves de La Taille, entre as concepções que podem ser abordadas na tentativa de se explicar a indisciplina na sala de aula, esta ocorre como consequência do “[...] enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha” (1996, p. 11).

Por outro lado, em se tratando da relação entre moralidade e disciplina, Durkheim (2012) considerou que:

[...] a moral é essencialmente uma disciplina; ora, toda disciplina tem um duplo objetivo: realizar uma certa regulação nas condutas dos indivíduos, colocar-lhes fins determinados que limitem seus horizontes. A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios. (DURKHEIM, 2012, p. 61).

Segundo Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23). O autor (1994) afirma que, pelo desenvolvimento do juízo moral, esse percurso deve ser iniciado com a fase da anomia, passando pela heteronomia e finalmente chegando à autonomia. Importante considerar que, embora a autonomia corresponda à incorporação das regras pelo indivíduo, não significa que ele esteja à margem das normas sociais, livre para fazer o que lhe aprouver, tendo por base seus próprios interesses, pois o sufixo *nomia* indica a presença de regras que foram/são estabelecidas em conjunto, envolvendo todos os outros indivíduos. Para Piaget (1994), a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo são fontes dessa autonomia. Sendo assim, “do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência” (ARAUJO, 1996, p. 108), libertando o indivíduo do seu estado de egocentrismo.

Kohlberg, assim como Piaget, considera “que os indivíduos constroem sua realidade social através de uma interação com o ambiente” (BIAGGIO, 1997, p. 30). Enquanto Piaget destacava as três fases pelas quais passa a criança (anomia, heteronomia e autonomia), Kohlberg, também voltado à formação moral do indivíduo, propôs estágios de desenvolvimento moral, em que existe a possibilidade de estimular a maturidade de julgamento moral, por meio de conflitos cognitivos que exigirão da criança um raciocínio mais elevado e que a colocarão num estágio mais avançado, visto que o conflito cognitivo seria proveniente de sua percepção sobre a oposição ou as incertezas na sua decisão moral (BIAGGIO, 1997). Embora os três níveis propostos por Kohlberg se assemelhem às fases de Piaget, a construção da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg utilizou-se de investigações empíricas que focalizaram os dilemas morais e, como resultado da análise desses dilemas, “propõe a existência de seis estágios de raciocínio moral, os quais podem ser agrupados em três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.26).

Embora os estudos de Kohlberg não estejam voltados ao comportamento moral, pode-se afirmar que existe uma correlação entre este e o julgamento moral, pois o indivíduo que age de acordo com os preceitos baseados na reciprocidade e igualdade apresentará um comportamento disciplinar que não está alicerçado na imposição social das regras de convivência, mas no grau de amadurecimento que o capacita a buscar o que é justo.

Nesse ponto, cabe esclarecer o conceito de moral que se refere à pessoa que “[...] age em

conformidade com os costumes e valores consagrados [...] [e] podem, eventualmente serem questionados pela ética” (BOFF, 2003, p. 37). Quando o autor admite o questionamento pela ética, é porque o ser moral envolve estar sendo orientado por princípios e convicções, quais sejam, justiça, solidariedade, igualdade, dentre outros.

Quando se nega a condição de imoral para o aluno que, eventualmente, transgrediu uma regra escolar, pode-se admitir que, embora conhecendo as regras da moral e praticando atos transgressores, por se lançar em busca de outros posicionamentos, pode ser considerado “[...] moralmente mais sofisticado do que aqueles que seguem automaticamente a decisão dos outros” (NETO; ROSITO, 2009, p.31), porque as regras podem estar caminhando em sentido contrário aos princípios que ele considera adequados.

Nesse sentido, parece-nos adequado considerar a disciplina a partir de uma postura democrática, que tenha como “pressupostos os ideais democráticos de justiça e igualdade” (ARAÚJO, 1996, p.114) que podem ser a alavanca para atingir a disciplina que chamaremos consciente.

## 2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO UM INSTRUMENTO TEÓRICO PARA A ANÁLISE DAS SIMBOLIZAÇÕES DE INDISCIPLINA CIRCULANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Reportando-se às proposições teóricas de Moscovici (1961, 2012), Jovchelovitch (2011, p. 92) menciona que “as representações sociais [...] são maneiras de construir o mundo”. Nesse sentido, a definição de representação da TRS vai contra a conceituação de representação como ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de algo, uma vez que a TRS defende que o sujeito social e o mundo estão em constante mutação (ou transformação) e que as representações são sempre criações, construções simbólicas que se dão por meio da comunicação social, não existindo separação entre essa “[...] representação mental, o sujeito que conhece e o objeto conhecido” (GUARESCHI; ROSO, 2014, p. 27).

A abordagem das representações sociais assume, portanto, que o sujeito “não é apenas produto de determinações sociais nem [...] produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” (SPINK, 1993, p. 303).

No contexto da TRS, o sujeito social não é “visto a partir de seu próprio universo, fechado em si mesmo [...] exclusivamente centrado no sujeito [...] e estudado independentemente dos contextos sociais e históricos [...] em que vive” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 40). As representações sociais apontam para uma “[...] abordagem psicossocial [...] que assume a indissociabilidade entre o psicológico e o social [...]” (SOUSA e NOVAES, 2013, p. 28), permitindo interação dos dois campos do saber na compreensão dos fenômenos e objetos sociais. Logo, podemos dizer que uma representação social é “[...] um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

A maneira como Jodelet (2001) define representação social conduz à percepção de que tal fenômeno é também “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

As representações servem como guia prático para a ação, ou seja, ao construir as representações sociais sobre um determinado objeto, pode-se utilizá-las como elementos norteadores de novas ações, podendo interferir na visão de mundo, pela mudança nas práticas sociais. Uma representação social consiste em uma

[...] ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado o objeto (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Já no contexto escolar, a representação social “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321), o que significa que os diferentes grupos sociais interferem na construção dos saberes educacionais, considerando todos os segmentos, inclusive os externos ao ambiente escolar. É importante sublinhar que “[...] as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, [bem como] o modo como o professor concebe seu papel” (GILLY, 2001, p. 322), interferem no processo de comunicação pedagógica com a turma e na construção de saberes.

Sendo assim, os sujeitos escolares constroem, evoluem e transformam suas representações sobre o objeto de sua representação. A indisciplina escolar perpassa aspectos que envolvem as relações interpessoais e até mesmo as práticas escolares. Não é um objeto estático, portanto, pode haver variação de acordo com a época, devido às transformações e contextos sociais.

Entende-se importante acrescentar que há no contexto escolar muitas contradições (GILLY, 2001, p. 323) e, para legitimar essas desigualdades de funcionamento não igualitário, a escola explica esse contraste tendo como base os dons e aptidões dos alunos. Nesse tocante, a representação “articula, [...] as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas” (GILLY, 2001, p. 325). Sendo assim, ao considerar as práticas docentes, o que se pode perceber é que, “a despeito das orientações do discurso oficial, [...] não [houve] [...] mudanças das finalidades sociais do aparelho escolar” (GILLY, 2001, p. 328), perpetuando-se a diferença entre os alunos, uma vez diante da possibilidade de acesso ao processo educativo.

Logo, os professores, ao idealizarem um aluno, deixam de explorar as possibilidades de ensino e de aprendizagem oriundas dos saberes provenientes dos aprendizes, partindo do pressuposto de que somente é possível um bom aprendizado, se houver um comportamento disciplinar que consideram adequado. O grande entrave é que, ao se manterem presas a esses supostos pré-requisitos acerca da necessidade de disciplina para o sucesso pedagógico, os professores perdem a oportunidade de desenvolver “[...] uma prática cooperativa,

de alteridade e respeito” (SANTOS e ROSSO, 2014, p. 214), isso porque, via de regra, as representações dos professores apresentam-se de forma defensiva, atribuindo aos alunos, exclusivamente, a responsabilidade sobre seu comportamento, além de apontar para a falta de participação da família e da sociedade (SANTOS e ROSSO, 2014).

Por outro lado, os alunos também são portadores de representações em relação à postura dos professores e aos conteúdos selecionados que devem ser aprendidos. Daí a importância de considerar as representações de alunos, professores e demais profissionais do contexto escolar sobre a indisciplina. Sendo assim, podemos afirmar que a pesquisa ora relatada, ao utilizar-se da TRS, entendeu que tal abordagem favoreceria a compreensão das simbolizações mais centrais que os atores sociais investigados acerca da indisciplina escolar, bem como a compreensão das suas ações diante da problemática levantada.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, RESULTADOS E ANÁLISES

A investigação relatada recorreu à coleta de informações junto a 107 estudantes, 42 professores e 5 inspetores de alunos<sup>10</sup> de uma escola pública da Zona Leste da Cidade de São Paulo<sup>11</sup> sobre indisciplina por meio de questionários eletrônicos que combinaram a técnica de associação livre<sup>12</sup>, com questões dissertativas e questões de múltipla escolha (as últimas referentes ao perfil socioeconômico).

As informações obtidas por meio da técnica de associação livre foram processadas por meio do software EVOC<sup>13</sup> (Conjunto de Programas para Análise de Evocações) e as obtidas por meio das questões dissertativas foram examinadas à luz dos procedimentos da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

#### 3.1 “INDISCIPLINA”: OS RESULTADOS OBTIDOS PELO PROCESSAMENTO DO SOFTWARE EVOC

O processamento das evocações, obtidas por meio da técnica de associação livre para a palavra indutora “indisciplina”, auxiliou na “[...] organização das palavras evocadas [...], em função da hierarquia implícita de cada uma, gerada pela combinação entre a sua frequência com a ordem de sua respectiva evocação” (PRYJMA, 2011, p. 75). No entanto, neste trabalho, não foi assumida a metodologia tal como propôs Abric (2000) e seus seguidores, uma vez que não foi adotada a perspectiva estrutural da teoria das representações sociais. Por outro lado, considerou-se a tendência de centralidade das palavras como norteadora para as inferências, ao entender que tal tendência aponta elementos das representações sociais de indisciplina. Em outros termos, quando analisado o relatório do EVOC, não consideramos os quadrantes como indicadores de redes semânticas que podem oferecer indícios da constituição das representações.

1º quadrante			2º quadrante		
Frequência $\geq 10$ com média $< 2,4$			Frequência $\geq 10$ com média $\geq 2,4$		
Evocação	Freq	OME	Evocação	Freq	OME
Bagunça	16	2,313	Agressividade	21	2,905
Educação	18	2,222	Conversas paralelas em sala de aula	10	2,900
Falta de educação	44	1,909	Desinteresse	14	2,786
Falta de respeito	51	1,843	Família	13	2,538
Mau comportamento	10	1,800			
3º quadrante			4º quadrante		
Frequência $< 10$ com média $< 2,4$			Frequência $< 10$ com média $\geq 2,4$		
Evocação	Freq	OME	Evocação	Freq	OME
Alunos	4	2,000	Arrogante	4	2,500
Desobediência	7	2,143	Desordem	5	2,600
Irresponsabilidade	9	1,778	Escola	6	2,500
Rebeldia	7	1,429	Falta de conhecimento	4	3,000
Respeito	7	2,286	Falta de postura	8	3,250
Violar as regras	4	2,250	Ignorancia	5	2,800
			Problemas pessoais	8	3,375

**Quadro 1: Distribuição das evocações da palavra indutora “Indisciplina” aos Alunos**

O resultado das evocações do 1º quadrante (Bagunça, Educação, Falta de Educação, Falta de Respeito e Mau Comportamento) pode ser considerado como elemento que evidencia simbolizações com maior tendência de centralidade, ao pensarmos em termos de representações sociais de indisciplina dos estudantes, motivo pelo qual a atenção nas análises se concentrou nesse quadrante. No entanto, os demais quadrantes também evidenciam informações importantes, haja vista que, na perspectiva estrutural<sup>14</sup>, após todas as etapas metodológicas propostas por essa corrente, compreende-se que, no primeiro quadrante, estariam os elementos mais nucleares; no quarto quadrante, os elementos mais periféricos, e nos demais quadrantes, os elementos intermediários, ou seja, aqueles que estariam entre o núcleo central e a periferia das representações sociais.

1º quadrante			2º quadrante		
Frequência $\geq 5$ com média $< 2,5$			Frequência $\geq 5$ com média $\geq 2,5$		
Evocação	Freq	OME	Evocação	Freq	OME
Desinteresse	8	2,250	Agressividade	9	3,00
Falta de educação	6	2,167	Aula pouco significativa	5	3,80
Falta de respeito	14	2,000	Impunidade	6	2,50
Família	9	2,000			
3º quadrante			4º quadrante		
Frequência $< 5$ com média $< 2,5$			Frequência $< 5$ com média $\geq 2,5$		
Evocação	Freq	OME	Evocação	Freq	OME
Bagunça	4	1,500	Atitude	4	2,750
Falta de diálogo	3	1,667	Comprometimento	3	2,667
Intolerância	3	2,000	Controle	3	2,667
Mau comportamento	3	2,333	Conversa demasiadamente	4	3,750
Respeito	3	1,333	Desagrado	3	3,000
			Desordem	3	4,000
			Escola	4	3,000
			Foco	4	3,250
			Imaturidade	3	3,000
			Reflexão	3	3,000
			Ruptura	4	2,500

**Quadro 2: Distribuição das evocações da palavra indutora “Indisciplina” aos Professores**

Ao considerar o resultado das evocações somente do 1º quadrante, que corresponde à frequência 37, e que são registradas como sendo possivelmente elementos centrais das representações sociais (ABRIC, 2000), observa-se, por meio do relatório Rangmot do Programa EVOC, que somente as evocações “falta de respeito” e “família”, além de apresentarem a maior frequência, são também as que estão registradas como primeiras palavras citadas, enquanto as palavras “desinteresse”, “falta de educação” não o foram.

Embora a associação livre a partir da palavra indutora “Indisciplina” também tenha sido solicitada aos inspetores de alunos, não foi possível processar o software EVOC, haja vista o pequeno volume de evocações, dado que são apenas 5 funcionários.

### 3.2 O DISCURSO DOS RESPONDENTES: O QUE É, QUAIS OS PRODUTORES E COMO LIDAR COM A INDISCIPLINA NA ESCOLA?

Foram propostas quatro questões abertas idênticas para os três grupos de respondentes, tendo-se em conta o intuito de se obterem resultados passíveis de confrontação. As questões foram: (a) O que é para você indisciplina na escola?; (b) O que é um/a aluno/a indisciplinado/a?; (c) Quais os principais problemas que levam à indisciplina?; (d) Quais ações deveriam ser adotadas para lidar com a indisciplina na escola? Tomando como instrumental a revisão bibliográfica realizada, as categorias temáticas encontradas por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) foram analisadas de modo a ter-se em conta a complexidade do objeto indisciplina. Nas próximas quatro seções, foram apresentados os comentários das análises realizadas para cada uma das questões, abstendo-se da apresentação das frequências de cada conteúdo<sup>15</sup>.

### 3.2.1 O QUE É INDISCIPLINA NA ESCOLA?

Os professores apontaram como indisciplina na escola fatores como a falta de respeito, o descumprimento às regras, sendo reprováveis tais ações em alunos no ambiente escolar. Além disso, responsabilizaram a ausência da família como um fator indisciplinar do aluno, incluindo a destruição do patrimônio escolar, bem como a violência como uma agressividade ao próximo, não destacando a quem se referem especificamente. Curioso destacar que alguns professores consideraram a postura docente como fator capaz de contribuir para a indisciplina escolar. Já outros docentes referem-se à estratégia da escola e ainda atribuem à sociedade a culpa pela indisciplina dos alunos, esquivando-se totalmente de sua responsabilidade enquanto formador de cidadãos críticos e conscientes.

Nota-se que foi dado destaque ao tipo de aulas ministradas, considerando-se como fator que contribui para a indisciplina ou ainda a própria conduta dos professores e a consequente dificuldade que sentem para desenvolver um bom trabalho, o que totaliza apenas sete professores com essa visão mais crítica do seu trabalho. De modo geral, o que se percebe é que o professor coloca-se à parte da realidade de indisciplina da escola. Em nenhum momento, apontam sua própria falta de respeito para com o próximo, seja com pares ou com estudantes e funcionários. Não se cogita a possibilidade de o docente também ser indisciplinado, sobretudo porque o mesmo aponta como indisciplina o desrespeito às regras ou o rompimento da ordem.

Os alunos também perceberam como indisciplina o desrespeito aos professores e ainda incluíram nesse rol os funcionários e inspetores de alunos, além do desrespeito ao diretor, também como uma atitude reprovável, porém assumem que o desrespeito dos alunos aos colegas de classe e de escola também é uma atitude indisciplinar. O mesmo se percebe quando destacaram o desrespeito partindo dos alunos com as minorias presentes no ambiente escolar, como aqueles alunos considerados diferentes pela sua nacionalidade, deficiência, orientação sexual, dentre outros aspectos.

Diferentemente do professor, o aluno também se coloca como um sujeito capaz de cometer atos indisciplinados e os admite, enquanto o professor se coloca num patamar em que ele deve ser respeitado, mas não manifesta a preocupação em demonstrar a necessidade de respeito ao outro, o que nos leva a refletir sobre a posição de poder que ainda sustenta diante dos alunos. Por se considerar um sujeito hierarquicamente superior aos seus alunos, não cogita a necessidade de tratá-los de igual maneira. Tal postura pode ser atribuída ao fato de que “os professores constroem representações de natureza defensiva e idealizada [...]” (SANTOS e ROSSO, 2014) e atribuem a outras instâncias, como à família, à sociedade e ao próprio aluno a responsabilidade pela manifestação da indisciplina escolar.

Ao confrontar os resultados dos dois grupos, podemos mencionar que o aluno pode respeitar seus superiores por medo da punição, ou pela vigilância, como mencionado por Foucault (2013) na maioria dos casos, mas não deixa de julgar necessário respeitar seus próprios colegas, que são os iguais. Pode-se depreender que, para eles, não existe relação de poder ou hierarquia, em que um aluno é mais importante do que o outro, salvo nos casos extremos de

influência de poder pela força ou violência, para submeter o outro, mas não é o que se apresenta nas mensagens expressas nas respostas dos questionários.

Há incidências, nos dois grupos, de conteúdos relativos à necessidade de se controlar comportamentos pela imposição de regras. Os resultados da análise das respostas dos estudantes e dos professores também confirmam que os dois grupos concordam em associar elementos como “atitudes indevidas”, ou “comportamento inadequado” como definições de indisciplina, colocando-se como necessário seguir um padrão de comportamento. Contudo, torna-se contraditória a reivindicação da existência de regras impostas, quando se aponta a necessidade de maior comunicação entre professores e escola, quando se busca um princípio de diálogo onde são referendadas responsabilidades, a partir das propostas previamente combinadas.

Outro aspecto importante a ressaltar é que, tanto para alguns professores como para os alunos, a postura dos professores é essencial para o bom andamento das aulas. Os professores apontam, como fatores causadores da indisciplina, a incidência de aulas desinteressantes, bem como o despreparo do docente para ministrar suas aulas, o que pode até mesmo ser explicado, ao retomarmos a análise do questionário de perfil, pelo fato de que existem professores que não se dedicam à leitura de um único livro ou artigo científico/acadêmico, o que dificulta sua formação profissional. São reportadas, também, condutas como a agressividade do professor para com os alunos, a falta de comprometimento, como consequência de constantes ausências ao trabalho, a falta de pontualidade. Já os alunos observam a falta de cumprimento de regras por parte dos próprios professores e o descumprimento de seus deveres, assim como um comportamento inadequado (falta de educação), levando a se subentender que o professor não trata os alunos com civilidade e respeito.

Compreende-se que o adulto, como menciona Macedo (2005) e Schimidt, Ribas e Carvalho (1989), deve ser aquele que ensina pelo exemplo e, segundo a análise realizada das respostas para essa questão, observa-se que muitos professores não são exemplos de comportamento adequado, civilizado, disciplinado. Nem todos cumprem com suas obrigações, mas exigem que suas ordens sejam cumpridas e não admitem o questionamento a respeito.

Se o professor não for exemplo, em vão será o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os sujeitos. Será apenas um processo em que se objetiva a criação de regras que visem à obediência e ao disciplinamento (FOUCAULT, 2013), isso porque a aceitação das regras deve partir do pressuposto de que essas são essenciais para se atingir um objetivo, como a autonomia humana e o desenvolvimento de uma consciência crítica com vistas a uma boa convivência, de forma democrática.

Naquilo que se refere à categoria “Aprendizagem”, os alunos apontam para a necessidade de auxílio (o que pode demonstrar que, embora já estejam no Ensino Médio, eles ainda necessitam de um suporte por parte dos professores), mas os estudantes acreditam que os docentes podem julgar desnecessário.

Nessa questão, ainda se destaca a semelhança entre as respostas de professores e alunos no que se refere à categoria “família”. Os docentes apontam para a fragilidade desta instituição na vida dos seus estudantes e os possíveis problemas existentes no seio familiar e que podem

interferir na sala de aula. Os alunos também observam aspectos que envolvem possíveis ausências da família, a falta de atenção por parte dos pais que, para eles, são fatores que, em certa medida, contribuem para indisciplina. Tanto para estudantes quanto para docentes, não havendo um diferencial das instituições, família e escola, os alunos tentarão buscar atenção de alguma forma e, às vezes, da forma menos apreciada pelos membros da comunidade escolar.

Sobre o que é a indisciplina na escola, as inspetoras<sup>16</sup> de alunos associam indisciplina às normas ou ao descumprimento destas, verbalizando ainda a falta de respeito dos estudantes para com as pessoas, não se definindo se estavam se referindo aos professores, aos próprios inspetores de alunos, aos colegas de classe ou colegas da escola, nem a outros profissionais que atuam no interior da escola, como os funcionários que se dedicam à merenda ou à limpeza dos ambientes escolares.

Cabe lembrar que as inspetoras, geralmente, são as controladoras das ações dos alunos fora das salas de aula, verificando a movimentação nos corredores, vigiando o interior da escola. Controlam o horário de entrada de alunos e professores, supervisionam o alunado nos intervalos entre aulas, entre outras atividades. No entanto, ao cotejar as respostas dadas pelas inspetoras de alunos e aquelas dadas pelos professores, percebe-se que não há um distanciamento entre umas e outras.

Um ponto que converge em relação aos demais respondentes, além da falta de interesse (geral) dos estudantes, bem como a “falta de educação”, é a falta de interesse pelos estudos, o que, para as inspetoras de alunos, é uma atitude que demonstra indisciplina na escola.

Nesse tocante, entende-se ser oportuno confrontar os resultados da questão dissertativa com o resultado do processamento do software EVOC, visto que a palavra indutora foi “Indisciplina”. Percebe-se que o aluno entende que é preciso respeitar os professores e, ainda, que a ausência de respeito é indício de indisciplina. Inferimos que o que possivelmente “falta” ao aluno é uma “[...] consciência de si mesmo e a capacidade que outorga de dirigir-se com autonomia” (PUIG *et al.*, 2000, p. 42), o que só é possível quando o sujeito consegue construir uma ideia de si definindo espaços em que pode decidir sobre algo e agir, e perceber-se como um ser capaz de ter iniciativas e, conseqüentemente, adquirir maior responsabilidade (PUIG *et al.*, 2000), que é a “personalidade moral” (PUIG *et al.*, 2000, p.43).

### 3.2.2 O QUE É UM ALUNO INDISCIPLINADO<sup>17</sup>?

Em relação às categorias de regras e respeito, as respostas das duas questões iniciais apresentam-se com certa semelhança. Contudo, podemos perceber algumas peculiaridades da segunda questão para reflexão. Inicialmente, em relação à categoria “regras”, observa-se que professores e alunos entendem o aluno indisciplinado como aquele que transgredir as regras ou as ordens necessárias para uma boa convivência. Nesse tocante, as respostas dos alunos se destacam uma vez que, para eles, as regras transgredidas são necessariamente impostas.

Professores e estudantes relacionam o aluno indisciplinado à desobediência. O que nos leva a inferir que a representação de indisciplina escolar, ou de aluno indisciplinado, pode estar

ancorada na ideia de cumprimento de ordens e regras sem que estas sejam discutidas, como objeto de reflexão, permanecendo num estágio muito primário, se considerarmos os estágios descritos por Kohlberg (1969).

Kohlberg (1969) descreve como primário o estágio de desenvolvimento moral baseado na obediência e no castigo, resultando em obediência acrítica. Infere-se, portanto, que as representações de professores e alunos respaldam-se em uma relação de alteridade baseada em uma polarização de poder. Significa dizer que professores esperariam de seus alunos uma obediência “cega” às suas determinações.

Kohlberg (1969), ao descrever o nível que chamou de pré-convencional, cujo estágio é mencionado, aponta para a questão do poder ou prestígio superior. Todavia, ao caracterizar outro estágio, num nível mais elevado de desenvolvimento, destaca que existe a necessidade de uma orientação para a manutenção da autoridade e da ordem social, onde se determina o cumprimento do dever. Porém, esse respeito à autoridade e à manutenção da ordem não pode ser um objetivo a ser alcançado, devendo ser, como cita Carvalho, um “[...] caminho para a aprendizagem” (1996, p. 132).

Por outro lado, a representação de indisciplina que o grupo de estudantes construiu parece revelar uma concepção do aluno disciplinado como aquele que cumpre seus deveres e respeita a autoridade, seja a autoridade o professor, inspetor de alunos ou diretor escolar, mas também compreende que o respeito deve ser dirigido a todos, não apenas àqueles que possuem autoridade.

Importante mencionar que a maior parte dos estudantes investigados compreende que o aluno indisciplinado é aquele que desrespeita os outros (como professores, colegas e funcionários), bem como não respeita a si mesmo, demonstrando complexidade na representação que possui acerca da indisciplina.

Há outra convergência nas respostas dos dois grupos, o de professores e o de alunos. Trata-se da categoria “atitudes”, que associa a indisciplina escolar ao aluno mal-educado/sem educação. Ambos os grupos de respondentes caracterizam o aluno indisciplinado como aquele que tumultua a aula. Os estudantes que participaram da pesquisa consideram que o aluno indisciplinado é aquele que não sabe se comportar, relacionando-o ao cumprimento do dever, além de compreendem como aluno indisciplinado aquele que briga, ofende com palavras, o que caracterizam como uma agressividade.

Outro aspecto relevante, e que é comum aos dois grupos de respondentes, refere-se à categoria “falta de comprometimento”. Tanto alunos quanto professores associam a indisciplina à não participação nas aulas, ao não comprometimento com os estudos, a não levar a sério, e não assumir compromisso com os estudos. Para alguns professores, há também outro fator, cuja categoria é “desmotivação”, o que pode estar relacionado à falta de perspectiva em relação ao futuro e, sendo assim, à não compreensão da necessidade de dedicação aos estudos.

Cabular aulas pode também ser um indício de que o estudante não vê significado real para os estudos ou para a permanência em sala ou na escola, local que pode sentir como

desmotivador, enfadonho, principalmente se considerarmos a postura do professor, apontada por um aluno, cuja afirmação é de que professores com diferentes posturas conseguem resultados diferentes da mesma turma.

Ou seja, cabular as aulas, por exemplo, pode não ser uma atitude de rebeldia ou de alienação negativa, mas como menciona Maffesoli (1987), uma forma de resistir ao que não faz sentido, resistir à imposição de conhecimentos que, por não serem contextualizados, não têm significado prático, ou ainda como demonstração de resistência às práticas metodológicas que não contribuem para a criatividade, a inovação.

Quanto à questão do que é um aluno indisciplinado, as inspetoras de alunos mantêm basicamente os mesmos padrões de respostas dos demais grupos, mencionando a falta de interesse, a falta de obediência às normas, a falta de respeito aos professores. Um ponto que se considera importante ressaltar é que, para elas, o aluno indisciplinado é aquele que não cumpre o regimento escolar. Chama-se atenção para tal fato, visto que, considerando todos os demais respondentes, as respostas se restringiram às normas, regras, mas não foi frequentemente mencionado o documento que rege essas regras e normas escolares, dado que somente uma inspetora de alunos alude a esse documento.

### 3.2.3 O QUE LEVA À INDISCIPLINA?

Com relação à questão sobre os principais problemas que levam à indisciplina, podemos destacar a alta frequência de respostas de docentes referentes à questão familiar, ou seja, os professores consideram a falta de orientação da família e conseqüentemente da estrutura familiar como fator que contribui para a indisciplina dos alunos no ambiente escolar, sendo que os respondentes alunos também consideram a categoria “família” como um fator a ser levando em conta nos casos de alunos indisciplinados.

Fica evidente, por meio das respostas dos alunos que, embora adolescentes, em idade entre 15 e 18 anos, realçam a importância da família e de seu acompanhamento. No entanto, embora os respondentes tenham a família como grande responsável pelos problemas de indisciplina existentes no interior dos ambientes escolares, vale lembrar as reflexões de Rego (1996), que afirma que os alunos passarão por várias instituições educativas, a começar pela família, posteriormente, a escola, a instituição religiosa, o trabalho, dentre outras, o que seria intransigência considerar a família como única responsável pelo comportamento do aluno, reforçando que “[...] mesmo [...] provenientes de lares comprometidos [...] terão condições de superar estas adversidades, caso tenham oportunidade de vivenciar um modelo diferente de educação em outros contextos educativos” (REGO, 1996, p.98).

Por sua vez, “Desinteresse” é categoria temática na análise das respostas dos dois grupos de respondentes, professores e alunos, com maior frequência entre os alunos, o que pode estar atrelado à postura dos professores em sala de aula, visto que tal categoria também se apresenta para os dois grupos mencionados, e é referido o método de ensino como um fator que contribui para que exista o aluno indisciplinado. Sobre isso, do total de respostas dos professores, 9 foram a frequência do conteúdo “método de ensino inadequado” e 4 a frequência

do conteúdo “ensino ou aula pouco interessantes”, o que condiz com a percepção dos alunos quando mencionam a dificuldade do docente em utilizar novos métodos de ensino que possam auxiliar melhor no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse ponto, é possível identificar uma nova questão: se os professores têm a consciência de que as práticas e metodologias adotadas por eles em sala de aula contribuem para despertar no aluno a indisciplina, seria importante refletir sobre as razões para que não modifiquem sua forma de abordar os assuntos educativos. Logo, se os professores resistem a novas formas de tratar os conhecimentos, como apresentado nas respostas desse grupo, pode-se apontar para uma fraqueza desse segmento, seja pela falta de formação, seja pela dificuldade de pensar nessas novas formas de ensinar e, talvez, por não saberem lidar com essa fraqueza pedagógica, recorrer às regras como forma de controle, razão pela qual a categoria “regras” possui frequência alta para professores (se somadas, 20 respostas são relacionadas a “regras”).

A categoria temática “comportamento”, evidenciada pela análise de conteúdo, tem como ponto relevante que, dos aspectos especificados, os professores identificaram a falta de educação e o mau comportamento como principais problemas que levam à indisciplina. Por outro lado, o grupo de estudantes delinea aspectos como “rebeldia”, “querer aparecer”, “usar a indisciplina como forma de integração” (o que pode ser considerado um “pedido de socorro” por parte do aluno excluído).

Deve ser enfatizado que, para os dois grupos de respondentes, há outro aspecto que se assemelha. Trata-se da dimensão emocional. Ambos os grupos apontam para a dificuldade que os alunos apresentam em lidar com problemas pessoais, que podem ser próprios da idade ou provenientes de problemas familiares, entre outros. Especificamente para os alunos, a Escola é referida como uma instituição em crise, com ações em direções distintas. Neste sentido, podemos pontuar que há escolas chamadas de:

[...] exteriorizadoras que se caracterizam por serem mais organizadas, por contarem um corpo de profissionais mais completo e estável, por contar com mecanismos internos de exclusão daqueles que não se adequam a suas normas [...] escolas preferenciais. E por outro lado, as escolas desencantadoras têm como características a falta de organização, a estrutura física precária, quadro de profissionais incompleto [...] são as chamadas pelo sistema de escolas vulneráveis. Contudo, essas escolas apresentam maior capacidade de acolhimento dos diferentes, possuem uma atitude bem mais inclusiva que as outras (ALMEIDA; NHOQUE, 2014, p. 2).

Quando o aluno registra que não há fraternidade no ambiente escolar, pode-se considerar a preocupação da escola e dos profissionais da educação com o conteúdo a ser transmitido, o que não significa ser ensinado (com o cumprimento das determinações da Secretaria de Educação), contudo esse trabalho burocrático pode estar contribuindo para as situações apresentadas na citação acima descrita, que, embora seja uma escola de preferência da comunidade, dedica-se mais à exigência do cumprimento às regras do que a escola que se dedica ao trabalho de inclusão de todos os alunos no ambiente escolar.

A falta de diálogo, de orientação, pode significar que a escola, ou melhor, seus profissionais não estão cumprindo com sua função de orientar e, dessa forma, dialogar com os estudantes,

embora alguns dos respondentes alunos ainda julguem necessário que a direção da escola tenha um “pulso firme”. Talvez essa observação não se restrinja apenas a aspectos envolvendo as regras, mas a situações como aulas vagas, horário, como percebido em outras passagens desta análise e que são relevantes.

Quanto aos principais problemas que levam à indisciplina, vê-se outra convergência entre professores e alunos em relação à família, direcionando para o histórico familiar, sobre a falta de domínio em relação à transmissão dos princípios básicos para uma boa educação; no entanto, não são detalhados quais seriam tais princípios básicos.

Novamente a falta de interesse torna-se presente nas respostas das inspetoras de alunos. Contudo, ao considerar a resposta de uma delas, nota-se que ela aponta para a ociosidade e destaca a falta de interesse não somente por parte do aluno, mas por parte do professor. Um dado interessante, visto que as inspetoras de alunos, por sua natureza funcional, têm seu foco no aluno, na movimentação do aluno, em que espaços estão circulando e fazendo o quê, no momento da aula, no interior da classe, como espaço físico, controlando inclusive a quantidade de idas ao banheiro, visto não possuírem problemas de saúde que os obriguem a se retirar da sala com maior frequência que os demais alunos.

Outro ponto a ser considerado é a menção por uma respondente desse grupo do egocentrismo, sem, contudo, discriminar a quem se refere. Quem são essas pessoas que se consideram sempre certas, que sabem tudo, ou seja, que não admitem correções por parte deles. Não há como afirmar que estão se referindo somente aos alunos ou se essa observação é extensiva também aos professores.

### 3.2.4 QUAIS AÇÕES DEVERIAM SER ADOTADAS PARA LIDAR COM A INDISCIPLINA NA ESCOLA?

Em relação às ações que poderiam ser adotadas para lidar com a indisciplina na escola, novamente professores e alunos consideram importante a presença da família na escola. Alguns professores entendem que os pais têm de ser conscientizados. Tornar os pais conscientes do comportamento dos filhos significaria que deixassem de ignorar as atitudes do filho e tomassem conhecimento de seu comportamento em sala de aula (uma vez que, como responsáveis legais, se não o fizessem estariam negligenciando a educação de seus filhos).

Outra categoria, com conteúdo similar, sugerida pelos professores, registra ação compartilhada entre os profissionais da educação e o desenvolvimento de palestras que abordem temas sobre comportamento, ordem, respeito, limites, cumprimento de regras, atitudes estas que visam à obediência, relacionada àquela que trata das regras no que tange ao dever de cumprir as regras da instituição e ao emprego de mecanismos de vigilância e punição (FOUCAULT, 2013), o que nos remete à aplicação de sanções punitivas, como suspensão, advertências e encaminhamentos a Conselhos Tutelares. É preocupante a insistência, tanto dos respondentes professores como dos alunos, em relação às regras, mencionando-se que estas devam ser rígidas, e às sanções, o que demonstra um repúdio e intolerância aos diferentes, àqueles que se destacam da maioria e que podem ter tal comportamento por terem a coragem

de alienar-se (MAFFESOLI, 1987), de transgredir as regras por entendê-las como injustas e desiguais.

Aliás, o aluno apático e passivo também poderia ser considerado um aluno indisciplinado, uma vez que decide acreditar em um “[...] desencantamento, que reenvia ao trágico destino de uma vida precária [...] a qual pouco importa que uma coisa seja verdadeira contanto que ela seja bela” (MAFFESOLI, 2001, p. 100). Para esses alunos que raramente aparecem como indisciplinados, porque não chamam a atenção para si, há uma compreensão de que pouco importa o que ocorra, desde que consigam terminar o Ensino Médio, por exemplo, o que poderíamos classificar como uma vida escolar precária.

A situação apresenta-se de forma preocupante, porque os alunos que desejam mais diálogo são os mesmos que exigem rigidez nas normas, na sua aplicação aos “infratores”, firmeza de atitudes dos superiores. Demonstram atitudes extremamente severas para com os colegas, excluindo-se da possibilidade de, eventualmente, estarem no lugar do outro. Veem a situação como se não fizesse parte do seu mundo, e talvez essa postura seja adotada pela falta de consciência de que a indisciplina não se restringe ao não cumprimento de regras, sendo a questão muito mais complexa do que se deseja transparecer.

Contudo, se, por um lado, parte dos alunos exige regras rígidas, punições severas, outros apontam alternativas mais humanizadas, porque vislumbram razões que podem justificar algumas atitudes representadas como indisciplinadas, como bagunçar, fazer barulho, entre tantos outros aspectos que já foram mencionados. Entre as ações que poderiam ser adotadas com a intenção de auxílio aos alunos, sugerem encaminhamento a um psicólogo e o diálogo, fortalecimento de vínculos entre alunos e funcionários, entendendo-se por funcionários todos os profissionais da educação da escola. Tal compreensão coincide com a dos professores que entendem que os docentes devem conversar com os alunos na tentativa de identificar o problema. O diálogo, para o professor, seria um meio de auxiliar o aluno, em primeira instância, com a preocupação de trabalhar a autoestima dos estudantes.

Novamente a dimensão das práticas de ensino se coloca, e os respondentes fazem referência às aulas que precisam ser mais interessantes. Ou seja, o grupo de professores parece demonstrar preocupação quanto às suas metodologias de ensino, ao perceberem que estas devam ser mais significativas, criativas.

Em termos das ações que deveriam ser adotadas para lidar com a indisciplina na escola, as inspetoras de alunos se dividem consideravelmente em suas respostas. “Diálogo” assume o sentido de ouvir o outro, de ser um instrumento de estímulo em relação ao aluno, ou seja, a inspetora se coloca não somente como uma controladora, fiscalizando os passos dos alunos, mas como aquela que pode auxiliar na conscientização participativa, e daí entenda-se a não imposição de regras, ou seja, se coloca como educadora, que tem funções de ensino e aprendizagem, visando à formação do aluno como cidadão.

Essa é uma resposta singular, visto que, embora sob um aparente diálogo, visam mais o controle, com a participação dos pais ou responsáveis, com atividades que envolvam a todos; entretanto, num contexto diverso do apresentado, como um sujeito que agrega, que se

preocupa com a educação, que é também a função dos profissionais que estão no ambiente escolar, sejam eles da merenda, da limpeza, do atendimento ao público.

A rigidez em relação às regras se apresenta como uma necessidade de maior controle, o que facilitaria, no entendimento das inspetoras, o trabalho diário na escola. Acrescentam que essa rigidez deveria estar presente desde o Ensino Fundamental, modalidade que a escola pesquisada não possui. Ou seja, existe uma forte inclinação em considerar a obediência indiscutível como essencial ao bom andamento da escola.

Em verdade, verifica-se a necessidade de domínio sobre os alunos que, na visão da maioria das inspetoras, são sujeitos subordinados a elas e esta seria razão suficientemente forte para a aplicação de regras rígidas. Há, portanto, uma necessidade declarada de demonstrar o poder, como mencionado por Foucault (2013), da mesma forma que pudemos depreender dos discursos dos professores em relação aos alunos.

## CONSIDERAÇÕES E ALTERNATIVAS

Os resultados obtidos com a pesquisa evidenciaram que as representações de disciplina (e de indisciplina) para os grupos pesquisados voltam-se para a presença da ordem, da obediência às regras. As respostas para as questões iniciais do questionário eletrônico, quando sistematizadas por meio dos procedimentos de análise de conteúdo, evidenciaram que as representações se ancoram em uma compreensão tradicional de que o apego às regras, e o respeito à autoridade do professor e à do inspetor por parte do aluno são os significados nucleares daquilo que se representa por disciplina escolar.

Uma situação conflituosa pode ser resolvida com o diálogo e a conscientização ou por meio do controle, como apontaram os trabalhos de Moraes (2008) e Teixeira (2010), baseados nas críticas de Foucault. Acredita-se que, quando há um controle excessivo sobre o comportamento dos alunos, os estudantes se apresentam em sala de aula de maneira inquieta, insatisfeita, que necessariamente não são comportamentos indisciplinados, mas demonstração de que há conflitos na relação professor-aluno, por exemplo, ou que os alunos tentam, em vão, na maioria das vezes, chamar a atenção dos professores para situações tão importantes quanto os conhecimentos que lhes desejam transmitir.

A participação da comunidade precisa somar-se à ação de docentes e gestores para a resolução dos quadros indisciplinados, tal como debatido por Silva Neto (2011). Assim como se espera que o professor interaja com seus alunos, estimulando-os a contribuir com seu processo educativo, também deve ser estimulado que os demais componentes da comunidade escolar estejam voltados à participação democrática, para que todos, professores, alunos, pais, funcionários, possam contribuir para reverter a indisciplina no ambiente escolar.

Portanto, mais do que identificar e compreender quais representações sociais determinados sujeitos possuem sobre um dado objeto, visto que muito se tem feito em representações sociais no sentido de compreender e explicar a realidade, é preciso propor ações com vistas a transformar as representações estereotipadas, principalmente se estas impedem o desenvolvimento da autonomia. Aqui não se defende uma posição contrária à existência de regras,

dados que são acordos sociais estabelecidos. No entanto, ao se desejar que as escolas formem cidadãos autônomos e críticos, que favoreçam o desenvolvimento moral dos jovens, a instituição escolar terá de repensar as formas com as quais vem trabalhando para interpretar os sentidos subjacentes a essas regras. O primeiro passo é considerar que problemas como a indisciplina escolar não podem ser encarados de “[...] forma compartimentalizada [...]” (ARAÚJO, 2002, p. 9), centralizando-se apenas no comportamento dos alunos.

O estudo desenvolvido indica a necessidade de se considerar indisciplina escolar como um fenômeno complexo, e que muitos são os fatores que contribuem para sua ocorrência; isso se nota pelas representações dos respondentes, tanto professores e inspetoras quanto alunos, que não apontam para uma única direção. Entretanto, o que se percebe mais fortemente em relação às representações sociais sobre a indisciplina escolar é que elas têm como elemento nuclear o respeito às regras impostas, o que significa que não se está formando para a autonomia, mas para a manutenção da heteronomia, submetendo o aluno ao poder do professor, destacando que a punição pode assumir várias formas, haja vista que, segundo Devries e Zan (1998, p. 36), referenciados por Vinha e Tognetta (2006, p. 48), “[...] as recompensas são trocadas por obediência à autoridade”, o que é resultado de uma educação autoritária, na qual se mantém uma relação de coerção, contrária à relação de autonomia e cooperação, obtida por meio da educação democrática.

Pensar a democratização da escola ou, mais especificamente, a democratização dos processos educativos, “[...] é pensar uma ação transformadora a partir da atuação de sujeitos coletivos<sup>18</sup> [...] e sobre as relações sociais condicionadoras das práticas escolares” (SILVA, 2014, p. 52). As práticas educativas, com vistas à formação cidadã e democrática dos alunos, precisam basear-se em valores vinculados a “[...] liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade [...] cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância [...] diálogo e a ato-regulação” (PUIG; *et. al.*, 2000, p. 30).

Araújo (2002) apontou para a necessidade de adotar mudanças que contribuam para a transformação das simbolizações dos atores da instituição escolar, sob o prejuízo de se manter um sistema autoritário, com ações e atitudes autoritárias que, conseqüentemente, contribuem para a presença de comportamentos de indisciplina na escola.

Nesse sentido, é possível vislumbrar o desenvolvimento de um trabalho com vistas à convivência democrática, em que se possibilita a discussão sobre as regras, por exemplo, que permitirá uma reflexão consciente capaz de buscar soluções respeitadas para com os colegas que apresentam comportamento de indisciplina na escola, que será, com certeza, diferente da proposta de exclusão do colega do convívio com o grupo.

A coletividade, portanto, é necessária ao desenvolvimento dessas mudanças. Embora esse assunto esteja presente na legislação, a adesão social da comunidade escolar não se obtém por meio de leis e ordens, mas pelo envolvimento dos sujeitos nos problemas existentes no interior das escolas. Nesse tocante, serão elencadas algumas ideias que podem favorecer a condução dos membros da comunidade escolar rumo a uma escola democrática, que privilegie um ensino democrático, capaz de incluir os diferentes no contexto educacional.

Araújo (2002) e Puig (2000) propõem a instituição de assembleias, entendidas como “[...] o momento [...] da palavra e do diálogo. [...] [quando] o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para se transformar em tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno” (PUIG; *et al.*, 2000, p. 86). Em síntese, os autores propõem que as assembleias tenham dois momentos distintos, mas com a possibilidade de um terceiro momento. Nesses momentos, se propõe a “[...] assembleia de escola, com a participação representativa da direção, docentes, estudantes e funcionários; [...] [posteriormente] é o da assembleia docente, com a participação de todos os professores e professoras e da direção da escola” (ARAÚJO, 2002, p. 74).

Em relação à assembleia de escola a proposta é “[...] regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência nos espaços coletivos” (ARAÚJO, 2002, p. 74). Esse momento não será para todos os alunos, professores e funcionários concomitantemente, até porque seria improdutivo ter um número total desses segmentos num mesmo ambiente, mas seriam convidados a participar, fazendo-se um rodízio entre cada segmento. Assim, dois representantes de alunos de cada turma, quatro professores e quatro funcionários, sem distinções se estes são inspetores de alunos ou agentes que se dedicam ao trabalho administrativo, com o intuito de discutir sobre assuntos diversos.

Já na assembleia docente, para o autor, deve-se “[...] regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola” (ARAÚJO, 2002, p. 74).

As duas assembleias mencionadas têm como proposta a reunião mensal de seus membros e com um rodízio entre eles, a fim de se atingir ao maior número possível de integrantes da comunidade escolar.

Um terceiro momento seria incorporado a essa dinâmica que é a assembleia de classes, onde se criaria

[...] um espaço para elaboração e reelaboração constante das regras voltadas à convivência escolar, [pois] promove-se diálogo para a negociação e o encaminhamento dos conflitos cotidianos. [...], o espaço das assembleias propicia uma mudança radical na forma com que as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenado com relações de respeito mútuo, permite verdadeiramente a construção de um ambiente escolar democrático (ARAÚJO, 2002, p. 66).

Partindo-se do princípio de que a escola é um elemento vivo, em que se concentram sujeitos singulares, ao intentar promover o diálogo, seja em qualquer esfera, é preciso buscar atitudes de afetividade, respeito, acolhendo-se a diversidade, com foco nos valores universais (PUIG; *et al.*, 2000), humanizando-se as relações.

Dada sua complexidade, a indisciplina escolar não pode ser apontada como consequência de comportamento inadequado do aluno, porque há várias situações que podem contribuir para a indisciplina, como foi debatido neste trabalho. Sendo assim, é temeroso, diante de uma atitude de desrespeito do aluno, por exemplo, colocá-lo à margem do processo educativo,



excluindo-o, impedindo-o de usufruir de seus direitos fundamentais. É preciso estabelecer uma relação de respeito, atenção e diálogo, o que só é possível com a busca incessante de desenvolver uma escola democrática.

Nesse sentido, espera-se que este trabalho tenha oferecido elementos que favoreçam reflexões sobre a indisciplina escolar e que as escolas sejam capazes de promover ainda mais espaços de debate, conscientização e colaboração entre seus membros.

## NOTAS

- 3 Segundo Foucault, a escola produz os comportamentos que tanto critica. Nas palavras do filósofo, “o indivíduo é [...] átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ [...] é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina[...]’” (2013, p. 185).
- 4 Por escola entende-se não apenas a instituição ou espaço físico, mas, sobretudo, as pessoas que a compõem.
- 5 Amparada por documentos como o Sistema de Proteção Escolar e o Regimento Escolar.
- 6 Em seu estudo seminal (1961/1978), Moscovici expõe como a psicanálise, o saber reificado, era representada por diferentes grupos sociais de acordo com as características, interesses e motivações de cada um desses grupos. Fenômeno similar ocorre no interior da escola, quando os diferentes grupos da comunidade escolar elegem elementos do saber reificado existente sobre indisciplina para construir suas representações sociais.
- 7 Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas pelas crianças e jovens não se limitam apenas aos contextos familiares, o que gera uma situação mais atenuante, visto existirem outras possibilidades de apreensão de conhecimentos sociais.
- 8 No mesmo sentido, Passos considera que é o “universo simbólico cultural (valores, crenças, representações) que dá sentido a suas atitudes e comportamentos” (1996, p.121).
- 9 Interessante lembrar o significado atribuído à disciplina por Comenio em sua obra *Didática Magna* (1976): [...] se os estudos são adequadamente regulados [...], são, por si mesmos, atractivos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos [...]. Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos é, sem dúvida, em vão que se emprega a força.[...] É desta maneira que se deve chegar a criar, nos alunos, um amor harmonioso dos estudos, se se quer evitar que a sua indiferença se transforme em hostilidade, e a sua apatia em estupidez (COMENIO, 1976, p.402-403).
- 10 Neste caso, os alunos podem desenvolver uma particularidade da resistência que se refere ao “[...] espírito de conjunto, à solidariedade [...]” (MAFFESOLI, 1987, p.115), ou seja, embora sempre existam diferença, disputas, competições entre os alunos, estas desaparecerão se for para combater um excesso de autoridade, ou melhor, um autoritarismo desmedido, mesmo sem ter a consciência desse posicionamento. E assim, esse professor, de um ano para o outro, terá em suas aulas maior número de alunos que se unem sob o princípio da resistência, que será analisado pelo professor de forma simplista, como indisciplina do aluno.
- 11 A coleta de informações ocorreu junto a estudantes dos 2º e 3º anos do período da manhã, do Ensino Médio, com idade de 16 aos 19 anos; professores e 5 inspetores de alunos também do Ensino Médio, de uma escola pública, estadual, localizada na Região Leste da Cidade de São Paulo; informações detalhadas do perfil socioeconômico dos respondentes são encontradas em Munhaes (2015).
- 12 A referida escola que atende exclusivamente a alunos do Ensino Médio, os quais, em sua grande maioria, são oriundos de outros bairros, distantes, em média, 10 a 20 km de suas residências, sendo essa considerada uma escola de passagem.
- 13 A técnica de associação livre solicita ao próprio sujeito que elenque uma lista de palavras associadas ao objeto de pesquisa, sendo esse processo chamado de associação livre ou “[...] associação de palavras [...]” (ABRIC, 2001, p. 163). Ao propor a técnica, Abric justifica que a mesma permite “a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas” (SÁ, 1998, p.91).
- 14 O software EVOC é um programa de informática criado por Pierre Vergès (2000) que visa permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres. Apesar de ter recorrido à técnica de associação livre e ao processamento pelo EVOC, a presente investigação não teve a pretensão de assumir a Teoria do Núcleo Central como norteadora.
- 15 Uma análise entre a relação ideológica com o conhecimento também é feita por Bates em seu artigo sobre Gramsci, que “[...] preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menores poderosos de pessoas ou classes” (BATES, 1975, p.360).

- 16 Reitera-se que ela não foi assumida neste estudo.
- 17 As matrizes detalhadas, resultantes da análise de conteúdo, podem ser encontradas em Munhaes (2015).
- 18 Por serem todas do sexo feminino.
- 19 Na redação, foi usado o termo aluno indisciplinado, sem considerar se este é do sexo masculino ou feminino, apenas com vistas a padronizar a caracterização.
- 20 Segundo Silva, 2014, p.52, "sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e [...] percebem-se fazendo parte da mesma realidade comportamental".

## REFERÊNCIAS

**ABRIC**, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

**ABRIC**, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JO-DELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

**ALMEIDA**, Julio G.; NHOQUE, Janete R. Autoavaliação institucional: a mobilização da comunidade na definição de indicadores de qualidade. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação**: III CONAVE. Bauru. CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - 12.

**APPLE**, Michael W. **Ideologia e currículo**; trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**AQUINO**, Julio R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

**ARAÚJO**, Ulisses F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.

**ARAÚJO**, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

**BATAGLIA**, Patrícia U.R.; MORAIS, Alessandra; LEPRE, Rita M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p.25-32, jan/abr. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/04.pdf>>Acesso em: 21 abr. 2017.



**BATES**, Thomas R. Gramsci and the Theory of Hegemony. *Journal of the History of Ideas*, XXXVI, abr/jun, 1975.

**BIAGGIO**, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 abr. 2017.

**BOFF**, Leonardo. Ética e moral: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**CARVALHO**, José S.F. Os sentidos da indisciplina. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

**COMENIO**, João A. **Didática Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

**D’ANTOLA**, Arlette. Disciplina Democrática na escola. In: D’ANTOLA, A. (org). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

**DEVRIES**, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**. Proto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

**DURKHEIM**, Émile. **A educação moral**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**FOUCAULT**, Michael. **Vigiar e punir: nascimento na prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**FRANCO**, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

**FREIRE**, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

**GILLY**, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro/RJ: EdUERJ, 2001.

**GUARESCHI**, Pedrinho; ROSO, Adriane. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, Edna M. Q. O.; GUARECHI, Pedrinho A.; CAMPOS, Pedro H. F. *Textos e debates em representação social*. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

**GUIMARÃES**, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

**JODELET**, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

**JOVCHELOVITCH**, Sandra. **Os contextos dos saberes: representações, comunidade e cultura**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

**KHOURI**, Ivonne. Disciplina x Antidisciplina. In: D’ANTOLA, A. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. p. 41-47.

**KOHLBERG**, Lawrence, Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.). **Handbook of socialization theory**. Chicago: Rand McNally, 1969. (p. 347-480).

**LA TAILLE**, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

**MACEDO**, Lino de. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. *Revista Nova Escola*. Ed. Abril, Ago. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/disciplina-conteudo-como-qualquer-outro-431413.shtml>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

**MAFFESOLI**, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Ed. *Revista dos Tribunais*, 1987.

**MAFFESOLI**, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

**MORAES**, Antônio L. **Disciplina e controle da escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo e pedagogias culturais) - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Canoas, 2008. Disponível em: <<https://memphis.ulbr.net.br/BIBLIO/PPGEDUM064.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

**MOSCOVICI**, Serge. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961

**MOSCOVICI**, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

**MUNHAES**, Cristina. **Indisciplina: representações sociais da comunidade escolar e a contribuição do gestor como agente transformador**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

**NETO**, Roque C. A; **ROSITO**, Margaréte M. B. **Ética e moral na educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

**PASSOS**, Laurizete F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 117-127.

**PIAGET**, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

**PRYJMA**, Leila C. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 146 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina< Centro de Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_PRYJMA\\_Leila\\_Cleuri.pdf](http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_PRYJMA_Leila_Cleuri.pdf)>. Acesso em: 24 dez. 2016.

**PUIG**, Josep *et al.* **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

**REGO**, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

**SÁ**, Celso P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

**SANTOS**, Edvanderson R.; ROSSO, Ademir J. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/775>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

**SCHMIDT**, L. M.; RIBAS, M.H.; CARVALHO, M.A. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. *In*: D'ANTOLA, A. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. p. 29-40.

**SILVA**, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

**SILVA NETO**, Cláudio M. **(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Didática teorias de ensino e práticas escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-151957/pt-br.php>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

**SOUSA**, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina O. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. *In*: ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; BEHRENS, M.A. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

**SPINK**, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

**TEIXEIRA**, Alcionéia. **Cenas de uma escola contemporânea: uma geração indisciplinada ou uma geração de novos sujeitos?** 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo e pedagogias culturais) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010. Disponível em: <<https://memphis.ulbranet.com.br/BIBLIO/PPGEDUM123.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

**VÈRGES**, P. (2002). **Manuel Evoc2000** – Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations. Disponível em: <<http://tinyurl.com/manualevoc>>. Acesso em: 04 set. 2017.

**VIANNA**, Ilca *et al.* Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. (org). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. p. 1-12.

**VINHA**, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Revista Educação Unisinos*: São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. v. 10 n. 1. jan/abr 2006, p 45-55. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Desktop/6040-18538-1-SM.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

Recebido em 30/12/2016

Aprovado em 31/03/2017