

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANO CHARLES FERREIRA

TEMA QUENTE, CABEÇA FRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
INDISCIPLINA ESCOLAR PELOS ALUNOS CONCLUINTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA

2014

ADRIANO CHARLES FERREIRA

**TEMA QUENTE, CABEÇA FRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
INDISCIPLINA ESCOLAR PELOS ALUNOS CONCLUINTE DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

PONTA GROSSA

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

F383 Ferreira, Adriano Charles
Tema quente, cabeça fria:
representações sociais da indisciplina
escolar pelos alunos concluintes do ensino
fundamental/ Adriano Charles Ferreira.
Ponta Grossa, 2014.
215f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Ademir José
Rosso.

1. Indisciplina escolar.
2. Representações sociais. 3. Ensino
fundamental. 4. Desenvolvimento moral.
5. Altruísmo. I. Rosso, Ademir José. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.5

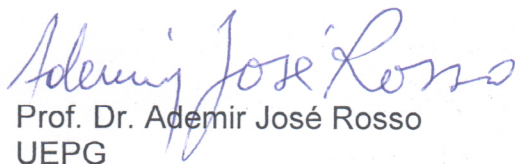
TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANO CHARLES FERREIRA

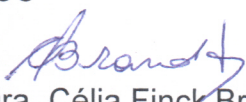
TEMA QUENTE, CABEÇA FRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INDISCIPLINA ESCOLAR PELOS ALUNOS CONCLUINTEs DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG


Profª Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
UNOESC


Profª Dra. Célia Finck Brandt
UEPG


Profª Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon
UEPG

Ponta Grossa, 14 de fevereiro de 2014.

Nas formas de bolo podem ser facilmente depositados ingredientes que se moldam ao formato do recipiente. Contudo, até mesmo os bolos saem com formatos diferentes, independentemente de a massa ser a mesma da receita.

As pessoas não são bolos, cada uma é particular e social ao mesmo tempo. Eu sou eu, você é você nas identidades, ambos com suas responsabilidades. O que impede que um compartilhe com o outro? Eu sou eu, você é você, mas todos somos pessoas e não formas, e se todos estiverem juntos, nós conversaremos e comeremos o bolo depois.

*Dedico a minha família e a todos que colaboraram
direta ou indiretamente para esta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais Neuza Elvira Ferreira e Acir Ferreira que sempre me apoiaram e investiram nos estudos acadêmicos, além de auxiliarem no dia a dia.

Aos meus irmãos Leondenis Ferreira e John Lenon Ferreira que fazem parte da minha caminhada e vivência.

Agradeço a minha amada noiva Ana Rubia Pedroso pelo apoio e auxílio, nos dias felizes e tristes, não só da pesquisa, mas o acompanhamento diário. Não foram fáceis, porém, com muita paciência e dedicação foram realizáveis.

Ao orientador Ademir José Rosso, o qual foi quase que um “pai” na universidade apoiando-me na pós-graduação. Deixei de ser ajudante de pedreiro para aluno da pós-graduação, porém, não mais nem menos valioso que antes, considero um grande passo em minha vida.

Agradeço a banca de qualificação especialmente as professoras: Ana Lucia Baccon, Celia Finck Brandt e Maria Teresa Ceron Trevisol pelas contribuições e críticas.

Aos colegas Bernadete Machado Serpe, Edvanderson Ramalho dos Santos, Juliano Marcelino Deitos e Viviane Koga pelos conselhos, sugestões, broncas e pela amizade que sempre tiveram comigo.

Abro um espaço especial para agradecer ao colega Edvanderson Ramalho dos Santos, “Eddie” que, desde a Licenciatura em Geografia na UEPG (2007-2010) me ajudou na inserção à iniciação científica favorecendo meu interesse pela pesquisa acadêmica. Além do mais, no auxílio em muitos dos trabalhos, vários em parceria. Nos jogos assistidos e comentados do Operário Ferroviário Esporte Clube (OFEC), sua paixão pelo futebol.

Enfim, obrigado a todos do programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG que auxiliaram na conclusão desse trabalho.

“O principal objetivo da educação é criar (...) homens que sejam criativos, inventores e descobridores; o segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido” (PIAGET, 1969, p. 182).

FERREIRA, ADRIANO CHARLES. **Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2014, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

RESUMO

A indisciplina como um problema didático-pedagógico fomenta no espaço escolar discussões e a circulação de informações entre educadores e educandos buscando explicações. O objetivo da pesquisa é apontar criticamente as representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. Parte-se da hipótese que é preciso compreender como os discentes percebem a indisciplina, para buscar subsídios que visem à melhoria das práticas pedagógicas (TREVISOL, 2007). As representações sociais são investigadas segundo a abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2012), dinâmica/processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994). Como aporte teórico para sustentar as representações sociais utiliza-se da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1994), bem como estudos posteriores sobre o desenvolvimento moral (MENIN, 1996; ARAÚJO, 1996; LA TAILLE, 1996). A metodologia é plurimetodológica, com perspectivas quanti-qualitativas. Os dados foram coletados mediante questionário (N=457) e entrevista (N=64). Uma primeira análise se deu a partir dos *softwares* EVOC, SIMI, ALCESTE e SPSS para as informações quantitativas. Em outro momento pela análise de conteúdo nos dados qualitativos. Em grande parte, os dados apontam para uma representação social dos alunos de base hegemônica, em sintonia a representação dos professores, marcadas pelo seu psitacismo e com menos inferência ocorrem representações sociais de formas autônomas e altruístas.

Palavras-chave: Indisciplina escolar; Representações sociais; Ensino fundamental; Desenvolvimento moral; Altruísmo.

ABSTRACT

The indiscipline as a didactic-pedagogic problem at school fosters discussion and circulation of information between educators and students seeking explanations. The objective of the research is critically point out the social representations of the students from 9th grade on school discipline. Part of the hypotheses that we must understand how students perceive the discipline to seek grants aimed at improving pedagogical practices (TREVISOL, 2007). Social representations are investigated according to the dimensional approach (MOSCOVICI, 2012), dynamic/procedural (JODELET, 2001) and structural (ABRIC, 1994). The theoretical support for the social representations is used Genetic Epistemology by Jean Piaget (1994), and subsequent studies of moral development (MENIN, 1996; ARAÚJO, 1996; LA TAILLE, 1996). The methodology is plurimetodológica with quantitative and qualitative perspectives. Data were collected through a questionnaire (N = 457) and interviews (N = 64). A first analysis was done from the software EVOC, SIMI, ALCESTE and SPSS for quantitative information. At another point in the content analysis of the qualitative data. In large part, the data point to a social representation of students of hegemonic basis, in tune representation of teachers, marked by its psittacism inference and less social representations of autonomous and altruistic forms occur.

Keywords: School discipline; Social representations; Primary school, Moral development; Altruism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– Polos teóricos que sustentam a pesquisa.....	18
FIGURA 2	– Abordagens integrantes das representações sociais.....	54
FIGURA 3	– Sistema das representações sociais sobre a indisciplina escolar.....	56
FIGURA 4	– Esferas de pertencimento das representações sociais.....	60
FIGURA 5	– Fichas utilizadas na entrevista para a triagem sucessiva de palavras...	82
FIGURA 6	– <i>Print Screen</i> da Interface do programa Digital Voice Editor.....	82
FIGURA 7	– <i>Print Screen</i> da interface do programa Evoc.....	89
FIGURA 8	– Quadrantes do programa Alceste da opção <i>Rangfrg</i>	89
FIGURA 9	– <i>Print Screen</i> da interface do <i>software</i> SPSS.....	92
FIGURA 10	– Árvore de similitude das expressões discentes dos questionários.....	103
FIGURA 11	– Dendrograma das justificativas dos alunos pelo questionário.....	106
FIGURA 12	– Árvore de similitude das expressões discentes das entrevistas.....	130
FIGURA 13	– Dendrograma das entrevistas dos alunos.....	133
FIGURA 14	– Dendrograma cruzamento das variáveis: gênero e autoavaliação.....	140
MAPA 1	– Mapa conceitual da pesquisa.....	30
MAPA 2	– Mapa do Paraná com destaque para Ponta Grossa (PR).....	85
MAPA 3	– Localização das escolas na cidade de Ponta Grossa (PR).....	87
QUADRO 1	– Questões e objetivos da pesquisa.....	19
QUADRO 2	– Estruturação dos elementos da representação social.....	62
QUADRO 3	– Complex das variáveis dos questionários.....	104
QUADRO 4	– Complex das variáveis das entrevistas.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Plano de coletas de análise.....	79
TABELA 2	– Coleta de dados dos questionários e suas especificidades.....	80
TABELA 3	– Coleta de dados das entrevistas e suas especificidades.....	81
TABELA 4	– Autorizações éticas da pesquisa.....	83
TABELA 5	– Características que definem os sujeitos.....	84
TABELA 6	– Quatro casas da estrutura das representações discentes dos questionários.....	95
TABELA 7	– Situações ocorridas em sala de aula.....	112
TABELA 8	– Reação dos atores escolares sobre a indisciplina de acordo com os alunos...	114
TABELA 9	– Grau de concordância em sala de aula.....	117
TABELA 10	– Características dos sujeitos das entrevistas.....	120
TABELA 11	– Quatro casas da estrutura das representações discentes das entrevistas....	121

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	<i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte</i>
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
OME	Ordem média de evocações
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UCE	Unidade de contexto elementar
UCI	Unidade de contexto inicial
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I – AS DIMENSÕES DA (IN) DISCIPLINA ESCOLAR.....	31
1.1 INDISCIPLINA: CONCEITUAÇÕES E SITUAÇÕES.....	31
1.2. RAZÕES MAIS AMPLAS E PONTUAIS DA INDISCIPLINA ESCOLAR	34
1.3 O CAPITAL CULTURAL NA COMPREENSÃO DA (IN) DISCIPLINA ESCOLAR	39
1.4 CHOQUE NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: O CONFLITO DO-DISCENTE.....	45
1.5 INDISCIPLINA ESCOLAR E SUAS ASSOCIAÇÕES COM O DESRESPEITO, BULLYING, DESINTERESSE E A VIOLÊNCIA	48
CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO MORAL: IMPLICAÇÕES NA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	53
2.1 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O SISTEMA REPRESENTACIONAL.....	53
2.2 ABORDAGEM DIMENSIONAL: ATITUDE, INFORMAÇÃO E CAMPO DE REPRESENTAÇÃO (IMAGEM).....	57
2.3 ABORDAGEM DINÂMICA/PROCESSUAL: O SUBJETIVO, INTERSUBJETIVO E TRANSUBJETIVO ...	59
2.4 ABORDAGEM ESTRUTURAL: NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO	61
2.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESCOLA E MÍDIA.....	64
2.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUA IMPORTÂNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL.....	67
2.8 OS ESTÁDIOS DA MORAL.....	68
2.9 MORAL E ÉTICA E SUAS COMPLEMENTARIDADES.....	73
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	76
3.1 PESQUISA PLURIMETODOLÓGICA E QUANTI-QUALITATIVA.....	76
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA, CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS E TERMOS ÉTICOS ...	78
3.2.1 <i>Questionário: instrumento de coleta de dados</i>	79
3.2.2 <i>Entrevista: instrumento de coleta de dados</i>	80
3.3 LOCAL DA PESQUISA E RELATO DE CAMPO.....	85
3.4 SOFTWARE EVOC E SIMI	87
3.5 SOFTWARE ALCESTE	90
3.6 SOFTWARE SPSS	91
CAPÍTULO IV – RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS	94
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	94
4.1.1 <i>Justificativas discentes pela análise textual e de conteúdo</i>	105
4.1.2 <i>Das situações da sala de aula que geram indisciplina</i>	111
4.1.3 <i>Da reação dos atores educacionais aos atos de indisciplina</i>	114
4.1.4 <i>Grau de concordância sobre as atitudes em sala de aula</i>	116
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	120
4.2.1 <i>Análise textual e de conteúdo das entrevistas</i>	132
4.2.2 <i>Comparativo das variáveis: sexo e autoavaliação</i>	139
4.2.3 <i>Atitudes e imagens dos alunos</i>	145
4.2.4 <i>Trocando os papéis: no lugar de professores, como os alunos agiriam na resolução da indisciplina?</i>	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos	188
APÊNDICE B – Entrevista realizada aos alunos.....	192
APÊNDICE C – Modelo de TCLE para os pais e/ou responsável legal pelos alunos	194

APÊNDICE D – Modelo de TCLE para a equipe escolar autorizar os alunos	198
APÊNDICE E – Modelo de TCLE para os alunos	202
APÊNDICE F – Termo de compromisso do pesquisador responsável.....	206
APÊNDICE G – Termo de compromisso do pesquisador participante	208
APÊNDICE H – Análise <i>crostabb</i> realizada a partir de cálculos do Programa SPSS ...	210

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de mencionarem-se os pontos introdutórios e objetivos da dissertação, faz-se necessário contar a trajetória da pesquisa, visto que ela tem uma história. Essa narrativa pode ser descrita em algumas fases da minha vida e de meus pais. Por isso, expressarei resumidamente os motivos e anseios que levaram a essa dissertação. Achei-me no direito de expor em primeira pessoa, pois é uma escrita que remete a questões subjetivas, até porque não há como desvincular-se do que se escreve nesse momento.

A história começa numa vila periférica do bairro de Uvaranas, Ponta Grossa-PR, com a vida dos meus pais. Meu pai, um senhor de 45 anos com grau de escolaridade da terceira série (atualmente o quarto ano), tendo como profissão a de pedreiro. Minha mãe, 45 anos tem a profissão de doméstica e que após seus 40 anos resolveu terminar os estudos (Ensino Médio) no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Relato a vida dos meus pais no intuito de chegar à questão do que me fez estar na educação. Até o momento não existe a possibilidade de dizer que era devido a heranças culturais ou pessoais, já que ambos têm profissões distantes das que exigem um curso superior. Porém, eles priorizavam o estudo e sempre participaram da minha caminhada na universidade. Todos os anos escolares, desde a escola municipal, Ensino Fundamental e Médio foram em escolas públicas do Estado, o que possibilitou a compreensão das escolas e suas realidades.

Meus pais sempre disseram que era importante ter um curso superior e eu fiquei com essa pretensão na cabeça, e quando terminei o Ensino Médio ingressei no curso de licenciatura em Geografia. Por que razões? Não saberia descrever com exatidão, talvez pelas disciplinas específicas do vestibular: Geografia, História e Português que me atraíam. Mas mesmo assim, não tinha muito sentido a escolha do curso. Adiante explicarei resumidamente as etapas do curso que se concretizou em quatro anos.

O primeiro ano do curso superior não foi fácil, pois trabalhava com meu pai de servente de pedreiro, na verdade, desde meus quinze anos de idade. Isso me fez entender e respeitar as diversas profissões, manifestações e angústias das classes trabalhadoras. Além disso, compreendi que é preciso contemplar as vivências, escolhas, situações pessoais e sociais dos sujeitos.

Somente no primeiro ano de faculdade, fiquei no ofício de ajudante, pois era muito desgastante e sofrido conciliar trabalho e estudo. Foi então que no começo do segundo ano de faculdade surgiu a oportunidade de ingressar na iniciação científica, era um trabalho que me

auxiliaria na continuidade dos estudos acadêmicos. Nesse momento é que fui compreendendo a estrutura dos cursos, da comunidade científica e das regras/normas que cerceiam o ambiente universitário. Não obstante, comecei a ter variadas leituras, a escrever artigos, a participar de eventos, a publicar em periódicos e assim por diante. No terceiro ano aprimoraram-se as pesquisas e os encaminhamentos teóricos-metodológicos com relação à universidade. No último ano surgiram as primeiras leituras em representações sociais, mescladas com a Geografia, divulgadas no trabalho de conclusão de curso “As representações sociais sobre o saneamento ambiental na área de contribuição da represa do Alagados (Ponta Grossa, Paraná)”, defendida no ano de 2010. Depois disso, não obtive êxito na seleção do mestrado, tendo apenas entrado no curso de Licenciatura em História da UEPG, o qual cursei apenas o primeiro ano. Contudo, foi o bastante para conhecer a noiva que tenho, a qual é parte integrante dessa caminhada. No ano seguinte consegui realizar as leituras e aprimorar o projeto para a seleção de mestrado, e finalmente ingressei no programa de pós-graduação em educação.

Acreditar no impossível é possível, quem imaginaria mexer “massa” de concreto com a enxada nas mãos e hoje estudando o espaço geográfico e a educação com os livros nas mãos? Algo que não estava imaginável em determinado momento, mas que aconteceu. Obviamente não foi o acaso que me trouxe até aqui, foram necessários: paciência, leitura, escrita, planejamento, organização, ética, dedicação, comprometimento, etc. Não se trata de um discurso esperançoso, mas uma base de explicação para definir os motivos que me levaram a área educacional. Não saberia explicar definitivamente o ensejo que me levou a educação, mas sei que daqui não quero sair. Além do mais, a profissão docente é o que pretendo por muito tempo em minha vida.

Com relação à pesquisa em si, das representações dos alunos sobre a indisciplina escolar, há quatro momentos que são significativos e importantes: iniciação científica, estágio, pós-doutorado do orientador e a circulação nos meios institucionais e sociais.

A iniciação científica nos primeiros anos de graduação possibilitou abrir um leque de pesquisas na educação ambiental, porém, sempre relacionando com o campo da educação escolar. Foram muitos trabalhos em eventos e artigos científicos nessa temática (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2010a; FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2010b; SANTOS; ROSSO; FERREIRA, 2010; FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2011; SANTOS; FERREIRA; SERPE; ROSSO, 2013), mas o mestrado, não era em educação ambiental, e sim em educação no âmbito geral. A partir disso houve a necessidade de se pensar uma problemática de pesquisa e foi durante o estágio na escola que surgiu a preocupação com a indisciplina escolar. Essa

etapa da universidade constitui fielmente o primeiro contato do licenciando com a sala de aula, que se dá nos últimos anos de graduação. Nesse momento, o graduando percebe que tem a sua frente uma sala de aula, com dezenas de alunos, que possuem suas diversidades culturais, psicológicas, sociais, econômicas e outras. Isso faz com que o recinto escolar apresente intempéries na relação dos professores com os alunos, já que ambos são de gerações e meios diferentes, com disparidades cognitivas e afetivas (TARDIF, 2002), de uma minissociedade heterogênea que é a escola. Ainda, na escola e especificamente na sala dos professores, o graduando se depara com situações nas quais os alunos são “intitulados” ou “etiquetados” como bagunceiros, desrespeitadores e indisciplinados. De tudo isso, chamou a atenção o fato de os alunos serem explicados como os principais “vilões” da indisciplina escolar, e isso foi uma das situações vivenciadas que me levaram a perguntar o que os alunos acham sobre o assunto.

O pós-doutorado do orientador dessa pesquisa foi outra das preocupações para estudar o problema da indisciplina. A partir dos achados de pesquisa do trabalho intitulado “As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses” (ROSSO; CAMARGO, 2011) percebeu-se que uma das principais angústias e desgastes aos professores está atrelada a indisciplina e a outros fatores como o desrespeito e o desinteresse do aluno.

Quanto à circulação nos meios institucionais e sociais, a indisciplina está presente nos diversos meios sociais, institucionais e de comunicação, fazendo com que ela seja um tema circulante que traz preocupação aos professores, pais, alunos, enfim a sociedade. Ela é um tema de representações sociais, vinculado às práticas e experiências pedagógicas (JODELET, 2007), e é preocupante, sendo até impactante no cenário nacional, tanto que está tramitando na câmara dos deputados do Paraná um projeto de lei 267/11¹, postulado pela deputada Cida Borghetti (PP-PR), a qual prescreve punições para alunos que desrespeitarem as normas e regras éticas da escola, bem como desobedecerem aos professores. Caso, o aluno descumpra as normas será punido com a suspensão, em sua reincidência, será encaminhado a uma autoridade judicial competente. A deputada entende que a indisciplina em sala de aula é rotineira e preocupante, também os casos de violência caminham na mesma direção, pois, além de agressões físicas contra os professores, há muitas agressões verbais que ficam

¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/413314-COMISSAO-APROVA-PUNICAO-PARA-ALUNO-QUE-DESRESPEITAR-PROFESSOR.html>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

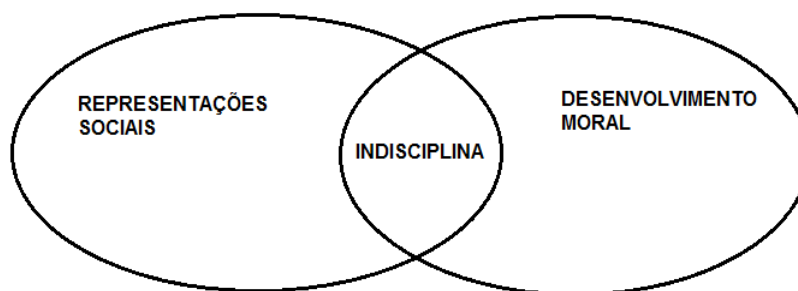
impunes. O projeto de lei está sendo analisado e por enquanto passará por diversas comissões de análise até que seja vetado ou aprovado.

Foram as motivações referentes a trajetória de vida e as situações sociais é que possibilitaram a problematização da temática. Por isso, a indisciplina escolar é um tema que é circulante e faz parte da sociedade brasileira, angustiado, preocupando e necessitando ser analisado criticamente pelas pesquisas acadêmicas. Esse é o intuito desse trabalho apontar criticamente o que os alunos representam sobre a indisciplina escolar, com enfoque aos alunos do 9º ano uma das séries finais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A pesquisa volta-se para a identificação das representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Ponta Grossa (Paraná-Brasil) acerca da indisciplina escolar. Os referenciais teóricos (FIGURA 1) que sustentam a pesquisa são: a indisciplina escolar na perspectiva de Parrat-Dayan (2008), Estrela (2002) e Garcia (2009); as representações sociais nas abordagens dimensional (MOSCOVICI, 2003, 2012), dinâmica/processual (JODELET, 2001, 2007, 2009) e estrutural (ABRIC, 1994, 2003), à luz da epistemologia psicogenética, com ênfase no desenvolvimento moral (PIAGET, 1994), o qual fundamenta a explicação das representações sociais dos alunos sobre a indisciplina.

Figura 1 - Polos teóricos que sustentam a pesquisa.



Fonte: O autor.

Com isso, o objetivo da pesquisa é apontar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de cinco colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR), referente à indisciplina escolar. Além disso, a pesquisa tem como objetivos específicos: caracterizar as possíveis situações de conflito entre professor e aluno; analisar se o aluno percebe a indisciplina como um fator de impossibilidade de aprendizagem; demonstrar se as diferenças de sexo influenciam nos atos de indisciplina; desvelar as informações atitudes e imagens dos alunos sobre indisciplina; assinalar as características do núcleo central das representações sociais dos alunos sobre indisciplina; apontar por meio de reflexões analíticas, se as atitudes dos alunos em relação à indisciplina escolar são de natureza autônoma ou heterônoma. Os objetivos da pesquisa podem ser visualizados no quadro 1.

Quadro 1 – Questões e objetivos da pesquisa.

QUESTÕES	OBJETIVOS
Quais as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de cinco colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) sobre indisciplina escolar?	Apontar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de cinco colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar.
Quais são as informações, as atitudes e as imagens apresentadas pelos alunos sobre indisciplina?	Desvelar as informações atitudes e imagens dos alunos sobre indisciplina.
Como se caracteriza o núcleo central das representações sociais dos alunos sobre indisciplina?	Apontar analiticamente as características do possível núcleo central das representações sociais sobre a indisciplina.
Os alunos possuem atitudes heterônomas ou autônomas em relação à indisciplina escolar?	Apontar, por meio de reflexões analíticas, se as atitudes dos alunos em relação à indisciplina escolar são de natureza autônoma ou heterônoma.

Fonte: O autor.

A natureza da pesquisa é quanti-qualitativa com abordagem plurimetodológica (CAMARGO, 2005). Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: questionário e entrevista. As informações depois de obtidas foram processadas por meio dos *softwares* EVOC, SIMI, ALCESTE e SPSS, com posterior análise de conteúdo².

Outras pesquisas sobre a indisciplina escolar desenvolvidas por integrantes do grupo de estudos³ da mesma instituição, dentre as quais se destacam as representações sociais dos professores paranaenses sobre a indisciplina escolar (SANTOS, 2013) e as representações sociais das pedagogas paranaenses sobre a indisciplina escolar (MOURA et.al, 2013), foram consideradas, a fim de agregar as diversas manifestações dos atores escolares sobre a problemática.

Os achados de pesquisa de Santos (2013) demonstram que as representações dos professores sobre a indisciplina escolar se alicerçam em situações exógenas a escola ou são ligadas ao aluno. Em grande parte, os docentes culpam a sociedade e a família pela indisciplina escolar, se tergiversando sobre suas responsabilidades. Assim, há um distanciamento dos professores em se colocarem como corresponsáveis frente às situações de indisciplina. Já, o trabalho de Moura et.al (2013), os pesquisadores concluíram que algumas

² Os resultados fornecidos foram analisados à luz do quadro teórico elencado.

³ Grupo de estudos: Educação e Formação de Professores, de coordenação do Professor Dr. Ademir José Rosso.

pedagogas adotam atitudes heterônomas e que um dos principais desafios para elas se encontra na aliança com os diversos atores escolares, visto que os problemas de indisciplina precisam ser pensados em conjunto, por uma equipe que vise a construção de sujeitos ativos da própria história.

Sobre os alunos, as pesquisas demonstram que a incidência da indisciplina se apresenta com maior evidência na faixa etária dos 13-17 anos, com ascendência nos 14 e 15 anos (ESTRELA, 2002), foco dessa pesquisa. Isso justifica o interesse, nesse trabalho, em estudar as turmas do 9º ano, pois essa fase está de acordo com a faixa etária com níveis predominantes de indisciplina. É imprescindível o entendimento de que a indisciplina é um tema quente, porém, para compreendê-la é necessário ter a cabeça fria para não cometer equívocos e práticas precipitadas.

As pesquisas sobre a indisciplina tiveram um crescimento exponencial com auge na década de 90 (AQUINO, 2011). Todavia, até hoje suscitam vários estudos e debates, em que muitos educadores sentem-se confusos diante desse fato que vem se agravando cotidianamente. De tal modo, a escola e a família não conseguem alçar soluções positivas para resolver a indisciplina (TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011). Além do mais, as “ameaças” ou “chantagens” feitas pelos professores, por exemplo, deixar o aluno sem recreio, encher o quadro de atividades e tarefas são mais prejudiciais do que benéficas, já que são ações imediatistas, fazendo com que aumentem os índices do problema (AQUINO, 1998).

Por vezes, a indisciplina é superficialmente debatida, apresentando falta de clareza e consenso quanto a sua conceituação (TREVISOL, 2007). É notável compreender de maneira mais tenaz o fenômeno, pois “tornou-se uma forte demanda no meio educacional brasileiro” (VASCONCELOS; BELLOTO, 2010, p. 1). Então, como podemos identificá-la? O que gera a indisciplina nas escolas? Por que os alunos são disciplinados? Essas questões permeiam o campo pedagógico e acabam gerando uma relação desarmoniosa entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Uma compreensão mais densa sobre a indisciplina, no qual precisam ser revistos e discutidos novos significados no atual contexto escolar é de suma importância para a melhoria das práticas didático-pedagógicas.

A indisciplina é um assunto remoto, já que desde a idade medieval o vocábulo disciplina era uma unidade curricular ou uma arte. Também, a palavra adquiriu – nessa fase histórica – uma denominação moral ou religiosa, como meio para se chegar a certas virtudes. De um lado, o disciplinado era uma pessoa instruída ou doutrinada, por outro lado o indisciplinado era incivilizado ou desordeiro. Em meados do século XIX, o vocábulo passa a associar-se ao regulamento ou norma de conduta. Dessa forma, o conceito de (in) disciplina é

relativo no tempo-espço, marcado pela sua polissemia e ambiguidade (SÁ, 2007). Em tempos atuais, o indisciplinado é visto como baderneiro e bagunceiro, o disciplinado é o que obedece (AQUINO, 1996b).

As salas de aula e escolas com maiores incidências de indisciplina são menos propícias a aprendizagem, uma vez que os docentes empregam mais tempo para criar um ambiente harmonioso antes do início da aula (AQUINO, 1998). De acordo com os resultados do PISA⁴ de 2009, o clima disciplinar é densamente associado ao desempenho do aluno. No Brasil, as salas de aula são mais indisciplinadas comparadas a outras 66 nações analisadas (OECD, 2009, p. 10), promovendo angústias aos educadores tanto nas escolas brasileiras, quanto em todo o globo terrestre.

Tratando-se de um assunto tão preocupante e questionável, vários autores (as) já abordaram sobre o tema da indisciplina (AMADO, 2001; AQUINO, 1998; ARAÚJO, 1996; CAEIRO; DELGADO, 2005; DOZENA, 2008; ESTRELA, 2002; GOLBA, 2008; LA TAILLE, 1996; PARRAT-DAYAN, 2008; PEDRO-SILVA, 2010; REBELO, 2011; REGO, 1996; SILVA; PASSEGGI; CARVALHO, 2004; TREVISOL, 2007; TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011) entre outros. Apesar da relativa quantidade de trabalhos, ela continua sendo um assunto que acende vastas análises e pesquisas.

A revisão de literatura realizada por Golba (2008) aponta que são poucos os trabalhos que discutem a indisciplina escolar pelo viés dos alunos, além do mais, algumas das amostras são insuficientes ou são estudos de caso. Muitos dos trabalhos contêm apontamentos sobre as causas e motivações da indisciplina, mas há poucos que as compararam com estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento moral.

Além dos trabalhos sobre indisciplina escolar, – referidos acima –, os quais a abordam numa percepção mais abrangente ou totalizante, pode-se acomodar a indisciplina em diferentes concepções para interpretá-la, por eixos históricos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos. Tanto a vertente psicológica quanto pedagógica apresenta-se na relação professor-aluno, nas situações funcionais do ambiente escolar ou na relação do- discente pautada pelas pesquisas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral e juízos morais. Os autores Yves de La Taille (1996) e Ulisses de Araújo (1996) são os principais representantes da vertente teórica psicológica e moral. Pela esfera de análise pedagógica consta tanto a organização do trabalho pedagógico em meio escolar, quanto o currículo, metodologias,

⁴ “O Programme for International Student Assessment (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 03 de jun. 2013.

planejamento, projeto político-pedagógico, avaliações entre outros fatores. Destaca-se a importância quanto às funções da escola, a qual precisa se reinventar, quanto ao “restabelecimento da função epistêmica autêntica e legítima” que ela possui (AQUINO, 1996a, p. 52) e o papel do professor em sala de aula. É necessário pensar o aluno atual diferentemente de tempos atrás e é imprescindível uma “reinvenção da relação com o aluno num movimento contínuo” (SZENCZUK, 2004, p. 65).

De outro modo, a indisciplina é interpretada numa visão sócio-histórica, quando traz à tona questões históricas e sociais mais amplas e familiares ao ambiente escolar (SZENCZUK, 2004). A abordagem histórica permite reconhecer as mudanças ocorridas em relação as práticas, as responsabilizações, as causas da indisciplina, em diversos contextos espaço-temporais, isto é, as alterações que ocorreram nas interpretações e comportamentos da indisciplina durante a história, por meio de distintas fontes. As condicionantes sociais permitem explicar a indisciplina em questões que extrapolam o ambiente escolar, nas condições sociais desiguais, políticas e econômicas, numa relação escola-sociedade, pautadas em questões relativas a poder (SZENCZUK, 2004), em outras palavras, na disciplinarização dos corpos. A historicidade da indisciplina escolar aponta para o contexto familiar, na relação escola-família, a qual se ausenta de suas obrigações e deveres. Nesse sentido, muitos professores culpam a família pelos casos de indisciplina (SANTOS, 2012). Contudo, a escola tem um papel a cumprir na educação das crianças, mas ela não é a única responsável por isso. Todas essas formas de interpretar a indisciplina não eliminam as possibilidades de compreendê-la compilando variados modos de análise, por isso a ênfase dessa pesquisa se encontra na vertente da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2012).

A indisciplina é um fenômeno interacional que acarreta transtornos em sala de aula (AMADO, 2001). Esse fenômeno tem sua gênese no próprio contexto escolar, ou seja, no interior da escola, em que os comportamentos de indisciplina ocorrem pelo descumprimento das normas, que orientam e direcionam o trabalho pedagógico. Além disso, esse problema não é uma novidade, ele adquire diferenciados graus de alcance, de importância e de causas, ou seja, variados formatos no contexto escolar. A indisciplina está atrelada a um emaranhado de situações que a definem e das condicionantes do ambiente escolar e social, que estão intimamente ligados ao processo de ensino, suas funções, objetivos e metas.

As pesquisas de Amado (2000) consideram três níveis de indisciplina. O primeiro está relacionado aos “desvios às regras de produção”, os quais causam desestabilidade no andamento da aula, isto é, são interrupções que ocasionam perturbação. O segundo corresponde aos embates interpessoais, são os conflitos em sala de aula causados entre alunos

e alunos, que se manifestam por meio do bullying e a violência. Finalmente, o terceiro está presente na relação conflituosa professor-aluno, pela qual se incluem os atos que afrontam a autoridade docente e seu ofício, além de abranger a ação violenta e a depredação contra o patrimônio escolar.

Os fatores que orientam as condutas indisciplinares são descritos em diferentes ordens. *Fatores da ordem social e política*: desemprego, desigualdades sociais, pobreza, racismo, etc. *Fatores de ordem familiar*: valores distintos ao da escola, ausência dos pais, falta de perspectivas, falta de regras e limites aos filhos. *Fatores institucionais formais*: espaço escolar, capital cultural, horários, currículo, etc. *Fatores institucionais informais*: instituição de lideranças na turma que impossibilitam e inviabilizam o trabalho do professor e da escola. *Fatores pedagógicos*: aulas monótonas, métodos e competências de ensino, má formação do professor, regras coercitivas, entre outros. *Fatores pessoais dos professores*: valores, geração, pessimismo em relação ao aluno. *Fatores pessoais dos alunos*: interesse, adequação ao ambiente escolar, falta de expectativa, bloqueios afetivos, hábitos de estudo e outros mais (AMADO, 1999).

Semelhante discussão encontra-se quanto aos fins e funções dos comportamentos de indisciplina (ESTRELA, 2002), isto é, quanto às funções pedagógicas da indisciplina escolar. A indisciplina possui *função de proposição* quando tem a finalidade de mudar, suavizar ou facilitar a tarefa ou até resistir a mesma, isto é, tem como intuito desviar a atenção e fazer com que a situação fique favorável ao aluno. A *função de evitamento* possibilita que o aluno mude o foco temporariamente durante a aula, um exemplo disso é quando o aluno está fazendo a tarefa de uma matéria no horário de outra. A *função de obstrução* corresponde às rupturas parciais ou totais do andamento da aula e que afetam a turma toda. São interrupções que atrapalham a explicação e os encaminhamentos da aula. A *função de contestação* é quando se coloca em “xeque” a autoridade professoral, trata-se da provocação de sua posição em sala de aula, isto é, o aluno questiona a norma e a regra em questão, como falam os alunos, o professor “quer bater de frente”. Enfim, a *função de imposição* visa não somente a contestação da organização estabelecida, mas também a imposição de uma contra-organização.

Na mesma linha de análise, Amado (1999) aponta para três categorias para interpretar a indisciplina escolar, na relação professor-aluno, relação aluno-aluno e a relação processo-aula. A primeira está relacionada por atos indisciplinares que desestabilizam o andamento da aula, que interferem na autoridade do professor são exemplos a desobediência, as ofensas, gritos, algazaras, entre outros. Já, a relação aluno-aluno interfere na aprendizagem do

grupo/turma por meio de comportamentos desviantes, desequilibrando a relação em sala de aula. São motivações as brigas entre colegas, insinuações, disputas por espaço, entre outras. Por sua vez, a categoria do processo-aula faz menção as ações que impossibilitam o percurso da aula, em que ocorrem brincadeiras, conversas, saídas ao banheiro e diversas outras situações.

O livro *Histórias de indisciplina escolar* (FRELLER, 2001) aborda sobre as atitudes e comportamentos de alunos que estavam sendo considerados indisciplinados pelos educadores. De acordo com a autora, os alunos inferem dois tipos de indisciplina: um considerado *incômodo* e outro considerado *legítimo*, a depender do contexto espacial, dos sujeitos envolvidos e do sentido do ato. Por exemplo, na aula do professor que respeita os alunos e dialoga com a classe, ele será “defendido” pela turma, já que uma indisciplina na aula desse professor é considerada como imprópria. Por outro lado, a aula do professor que desrespeita os alunos, ensina “mal” e é injusto são entendidas como manifestações apropriadas. Assim, as indisciplinas sem justa causa ou sem motivo considerado legítimo não são pertinentes e por isso são desaprovadas pelo grupo de alunos.

Trabalho semelhante é o de Golba (2008), abordando a indisciplina pela perspectiva dos alunos da 8ª série⁵ do Ensino Fundamental numa escola paranaense. A autora divulga que os alunos possuem sentidos atribuídos à indisciplina por situações endógenas e exógenas ao ambiente escolar, variando no espaço em que ocorre. Além do mais, a indisciplina é a resistência dos discentes para “aquilo que a escola oferece” aos mesmos (GOLBA, 2008, p. 73). Os alunos não conseguem se projetar para um futuro melhor, seja em termos de oportunidades ou direcionamentos. Em suas análises, realizadas por meio de entrevistas, a autora aponta para dois grupos de indisciplinas praticadas pelos alunos, como: *legítimas/pertinentes* e outras *inadequadas*. A indisciplina considerada como legítima indica as fragilidades das práticas pedagógicas, isto é, a fragilidade do trabalho docente seria a antessala para legitimar as manifestações de indisciplina (GARCIA, 2009). Já, as inadequadas são consideradas com expressões similares, indicando bravura e ações defensivas ao que os alunos consideram como intimidação. Ainda, em seus achados de pesquisa, a autora enfatiza que os alunos tem uma afinidade marcada entre indisciplina e rompimento com as ordens, a

⁵ Conforme a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o ensino fundamental contém atualmente 9 anos de duração - Até 14 anos de idade. Sendo assim, os anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade e os anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

fim de criar conflitos. São como pontos de ligação que marcam a leviandade do trabalho docente.

O autor português Oliveira (2002), pesquisando uma centena de alunos, com idade média de 14 a 15 anos do 9º do Ensino Fundamental, aponta que nessa faixa de escolaridade e idade, os alunos estão mais perto da realidade, isto é, expressam coerência em suas representações. Os alunos se anunciam como responsáveis pela indisciplina, não se colocando fora do problema. As falas dos alunos estão ligadas as suas vivências em sala de aula, em seus comportamentos diários expressos no desrespeito, mau comportamento, falta de limites e barulho.

Ao cartografar o fenômeno da indisciplina escolar, Trevisol (2007) enfatiza que ao oposto do que se divulga, isto é, que o fenômeno da indisciplina é uma causa exclusiva do alunado, há outros fatores que são pontos importantes para a compreensão da indisciplina. Nessa interpretação, estão contidas *a indisciplina do professor, a indisciplina da escola e a indisciplina da família*. A indisciplina do professor corresponde a sua postura descomprometida em sala de aula, sendo responsável também pela indisciplina, quando se omite de suas funções em sala de aula, de mediador e de educador. Não havendo alternativa, a de mudança de ofício, o professor acaba continuando na profissão mesmo desestimulado. Por sua vez, a indisciplina da escola está na sua organização e exibição das normas e regras, isto é, quando o papel que lhe é atribuída não é desempenhada ou cumprida. Assim, a escola não cumpre, quer dizer, não há concordância ou clareza quanto às suas funções, objetivos, metas e preceitos e da sua proposição para a formação humana. Por último, e não menos importante, a indisciplina da família se apresenta quando os pais pensam que a escola é depósito de alunos e “jogam” a responsabilidade da educação dos seus filhos unicamente aos professores. A educação é um projeto conjunto, em que “os pais, no contexto familiar, são os principais educadores” (TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011, p. 74). A família tem uma parcela de responsabilidade e um papel a cumprir, pois ela serve de exemplo para os filhos, por isso pode contribuir para a educação, com uma postura de autoridade alicerçada no respeito e na confiança com os seus filhos. Contudo, quando a família não exerce a função de educadora, a escola não pode virar as costas para o problema.

A pesquisa de Jesus (1999) mostra que a perspectiva da indisciplina está, na maioria das vezes, associada ao comportamento do aluno, nas atitudes que tem em sala, como barulho, agitação e conversa e que são esses entraves que estorvam o curso da aula. Porém, o autor alerta para o fato de que há outras situações em sala que podem causar a indisciplina como desprazer com os colegas ou professores. Por vezes, os alunos estão insatisfeitos com a aula

que está sendo trabalhada ou da maneira como é conduzida, fazendo com que a energia exponencial que o adolescente possui seja gasta em situações avessas ao aprendizado, isto é, os alunos acabam fazendo bagunça, agito e conversa, uma vez que a aula ministrada não está a contento.

O trabalho de Vasconcelos e Bellotto (2010) foi realizado com cem alunos, de duas escolas públicas de São Paulo com idades entre 8 e 16 anos, de ambos os sexos, das segundas, quartas, sextas e oitava séries, além do segundo ano do Ensino Médio. Os alunos foram entrevistados e apresentados a duas situações hipotéticas de conflito. Os autores chegaram as seguintes conclusões: a grande parte não concorda com a indisciplina (91%); do mesmo modo, a maioria concorda em punir o indisciplinado (88%); nas falas há uma preocupação para se evitar a indisciplina (68%); o evitamento da indisciplina aparece mais nas fases elevadas de ensino, com predominância nas turmas de oitava série e segundo do Ensino Médio.

Salvador (2003) verifica as vivências de 14 alunos, 6 com elevada autoestima e 8 com baixa-estima, numa escola de Lisboa-Portugal, com sucesso escolar no ano anterior e atitudes de indisciplina. A pesquisa teve entrevistas semiestruturadas apontando diferenças entre os dois grupos (elevada autoestima e baixa autoestima). Os adolescentes com autoestima elevada relatam ter bom relacionamento com os colegas e professores, sabendo revelar o gosto pela aula do professor, e ainda as regras de conduta que permeiam o relacionamento entre os pares. Colocam-se como sujeitos de suas aprendizagens, comportamentos e sucessos. Já, os alunos de baixa autoestima, possuem certa insatisfação em relação aos seus colegas e professores, por sentirem-se afastados/excluídos. O relacionamento é problemático quanto às características e ações dos colegas, com isso as atitudes dos alunos de baixa autoestima apresentam situações negativas no contexto escolar, comparadas ao de elevada autoestima.

A indisciplina pode ter relação com a imposição da escola quanto às regras para os alunos em que muitas delas são instauradas coercitivamente (CASTILHO, 2001). Com isso, há um enfraquecimento das ações cooperativas, pois os alunos não conseguem perceber e compreender o motivo das regras e, assim, acabam adotando posturas e “comportamentos de resistência” (ZECHI, 2008, p. 68).

De tudo o que foi explanado, a indisciplina está presente nos meios pedagógicos, sociais e institucionais, sendo um tema que é compartilhado por todos os atores pedagógicos. Contudo, a ênfase dessa pesquisa é a representação que os alunos dirigem a indisciplina, em outras palavras, o que se pretende são as representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar.

As representações são sociais, não estão soltas e vazias do social, pois o social está no sujeito (JODELET, 2001). Elas propiciam compreender como os alunos observam e vivenciam as suas experiências em sala de aula e como significam isso em suas falas. A representação é um saber de senso comum, que está presente nas práticas sociais, edificado no pensamento dos sujeitos, fazendo parte de um coletivo. Os alunos em sala de aula estão compartilhando situações que estão presentes no dia a dia, entre eles transmitem, buscam e agregam informações de meios diferenciados, sejam das conversas entre os pares, dos professores, dos meios de comunicação, isto é, das fontes mais variadas possíveis. As representações sociais fazem parte das interações sociais trans/intra/individuais.

Os alunos, ao mencionarem suas representações sociais acerca da indisciplina escolar podem estar sustentados na moral da anomia, heteronomia ou autonomia. Por isso, os julgamentos morais estão na base da explicação para compreender as representações sociais. Essas concepções morais são advindas da obra de Jean Piaget *Le jugement moral chez l'enfant* (1994), em que o autor pesquisou as práticas das regras de crianças (meninos e meninas) em jogos infantis.

A moral da anomia é entendida pela ausência das regras, em que as crianças não seguem regras coletivas. Já, o respeito unilateral tem no cerne a coerção e regras impostas por uma superioridade, as quais fazem parte da moral da heteronomia. Ela consiste num conjunto de normas e deveres a serem atingidos, uma obrigação de regras que são conferidas fora do indivíduo. Por isso, os deveres são obrigações, já que advém de sujeitos tidos como respeitados (FREITAS, 2003). Chama a atenção os modos como as regras são compreendidas, à sua origem e possibilidade de mudança, pois a gênese da regra está num ser superior “Deus”. A regra é sagrada e imutável e qualquer mudança implicaria uma proibição ou quebra de acordo com as normas. As crianças não as entendem como práticas que facilitariam a harmonia entre o grupo, e dessa forma não as seguem a “risca” (LA TAILLE, 1992). Por outro lado, o respeito mútuo, a reciprocidade, o altruísmo e a descentração estão no cerne da moral da autonomia, essa é oposta as fases morais anteriores. Nesse caso, se joga “seguindo as regras com esmero” (LA TAILLE, 1992, p.50), as regras agora fazem parte de um acordo e do respeito entre os pares, isto é, alicerçadas na “reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155). Além do mais, podem-se criar regras, mas essas são submetidas à apreciação e legislação do grupo.

A pretensão de compreender o juízo moral, a prática e a consciência dos discentes, em relação ao respeito que têm ou não têm sobre as regras e normas de disciplina em sala de aula,

possibilita ponderar o que os alunos pensam sobre a indisciplina, as situações que vivenciam e suas representações. O convívio dos alunos entre os pares e professores está alicerçado na moral da anomia, heteronomia ou autonomia? Portanto, tem-se como pressuposto que dar voz aos alunos permite a compreensão da indisciplina numa perspectiva diferente às dos professores e, com isso, é possível intervir pedagogicamente com legitimidade. Além do mais, as representações sociais dos alunos sobre a indisciplina podem estar sendo reproduzidas em parte das representações sociais docentes. Também, as representações sociais sobre a indisciplina podem ser predominantemente ancoradas no aspecto normativo e traduzir um quadro de heteronomia. Além disso, na idade média de 14 anos ou mais a descentração e o altruísmo dos alunos está muito mais desenvolvido de que fases anteriores, o que facilitaria que os alunos pensassem e levassem em conta a aprendizagem dos colegas e se colocassem no lugar do outro, ou seja, respeitando-os. Essas são algumas hipóteses que permeiam o caminhar da pesquisa.

De tudo o que foi abordado, a dissertação apresenta-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata sobre as **dimensões da indisciplina escolar**, enfatizando: as diferentes conceituações e situações, bem como as alterações espaços-temporais; as razões mais amplas e pontuais da indisciplina; a carência/falta de capital cultural para constituição da indisciplina; a relação pedagógica pelo embate entre professor e aluno; e a indisciplina escolar e suas associações com o desrespeito, o desinteresse e a violência.

O segundo capítulo aborda a gênese e arranjo das **representações sociais**, sustentadas pela **Epistemologia psicogenética**, com destaque ao desenvolvimento moral (PIAGET, 1994). O capítulo tem subtópicos na discussão das representações sociais que abordam as complementaridades da teoria, pela abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2003, 2012); abordagem dinâmica/processual (JODELET, 2001, 2007, 2009); abordagem estrutural (ABRIC, 1994, 2001); as representações sociais, escola e mídia; a importância das representações sociais nas pesquisas educacionais. Ainda contém as discussões referentes aos estádios da moral e as inter-relações entre moral e ética.

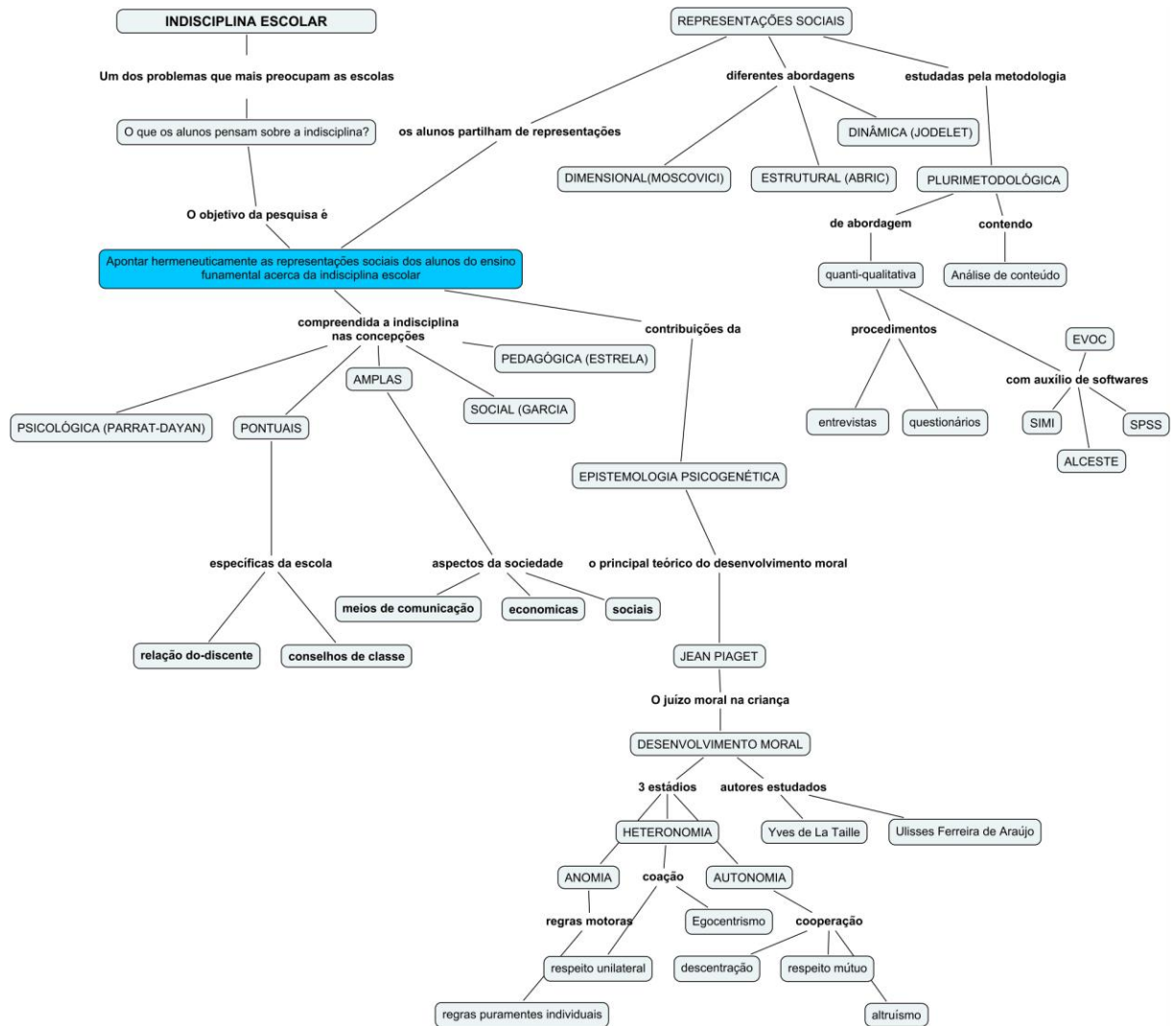
O terceiro capítulo exhibe a **metodologia da pesquisa**, com o aporte plurimetodológico, de caráter quanti-qualitativo; a análise conteúdo; os procedimentos da pesquisa e características dos sujeitos; os termos éticos da pesquisa; o local de pesquisa e relato de campo e os *softwares* EVOC, SIMI, ALCESTE e SPSS.

O quarto capítulo apresenta os **resultados, discussões e análise dos dados**, adquiridos pela coleta dos questionários e entrevistas, com contribuições dos *softwares* EVOC, ALCESTE, SIMI e SPSS e ênfase nas atitudes e imagens discentes; por fim, a análise de

conteúdo obtida pela descentração, em que o aluno se coloca no papel de professor e demonstra qual seria a sua reação aos atos de indisciplina.

O que se espera com essa pesquisa é contribuir para o campo científico educacional, para a melhoria nas práticas pedagógicas e para a linha de pesquisa com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, com a finalidade de elucidar figurativamente/mentalmente a pesquisa, tem-se a possibilidade de compreendê-la no mapa conceitual (MAPA 1).

Mapa 1 - Mapa conceitual da pesquisa.



Fonte: O autor.

CAPÍTULO I – AS DIMENSÕES DA (IN) DISCIPLINA ESCOLAR

A finalidade do capítulo é expor o aporte teórico adotado pela pesquisa, para subsidiar as análises das representações sociais dos alunos acerca da indisciplina escolar. Para isso, o embasamento teórico compreende a indisciplina escolar pela vertente psicológica/pedagógica (PARRAT-DAYAN, 2008; ESTRELA, 2002) e sociológica (GARCIA, 2009).

O capítulo se subdivide em cinco seções: a primeira apresenta as dimensões da indisciplina escolar, suas conceituações e situações cotidianas, sua amplitude e nuances espaços-temporais; a segunda aborda as razões mais amplas e pontuais do fenômeno indisciplina em âmbito escolar; a terceira discute a carência/ausência do capital cultural para a compreensão da indisciplina; a quarta aponta o embate que ocorre nas relações pedagógicas por meio do conflito do-discente; a quinta expõe a indisciplina escolar e suas associações com o desrespeito, o desinteresse e a violência.

1.1 Indisciplina: conceituações e situações

*Wrong, guess again!⁶
If you don't eat yer meat, you can't have any pudding.
How can you have any pudding if you don't eat yer meat?
(Another brick in the wall; Pink Floyd)*

A indisciplina escolar é um dos principais problemas didático-pedagógicos que cerceiam o ambiente escolar. Ela é causa de preocupação entre os educadores nos últimos tempos (LIMA, 2009), sendo uma dificuldade mundial. De tal modo, nos países mais carentes os problemas ampliam-se (PARRAT-DAYAN, 2008). A indisciplina é a antinomia da disciplina e pode ser compreendida em diversas situações que a agregam, sendo uma das principais contingências e desgastes do trabalho docente (ROSSO; CAMARGO, 2011); considerada como ausência de valores e limites (LA TAILLE, 1996); modificada pelas transformações sócio-históricas mais amplas (PEDRO-SILVA, 2010); na carência de capital cultural ou herança familiar (BOURDIEU, 2007a); nas questões morais (PARRAT-DAYAN, 2008); nas relações de poder (FOUCAULT, 1991); nos estádios de desenvolvimento moral (LEPRE, 1999), entre outras. Nas situações pragmáticas – na sala de aula – apresentam-se

⁶ Errado, faça de novo! Se você não comer sua carne, você não ganha pudim. Como você pode ganhar pudim, se não comeu sua carne? Tradução disponível em: <<http://letras.mus.br/pink-floyd/1807746/traducao.html>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

como resistência do discente a didática professoral (GOLBA, 2008). Além do mais, ela é anunciada maciçamente nos *mass media* (PARRAT-DAYAN, 2008). Por tudo isso, a indisciplina é uma multiplicidade de condicionantes e interpretações, um ponto importante na ação pedagógico-didática e moral.

A indisciplina corresponde à quebra de um contrato social do aluno com o professor (informação verbal⁷), também a negação ou privação da disciplina (ESTRELA, 2002), a qual prejudica o andamento da aula e a atenção do alunado, já que “não há a possibilidade de um bom aprendizado” (AQUINO, 1996b, p. 63). Não se pode discorrer sobre (in) disciplina sem levar em conta o seu contexto sócio-histórico, ela está relacionada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19), por isso é maciçamente mutável. Por exemplo, o que é considerado um ato indisciplinado hoje, em alguns anos atrás poderia não ser, já que as condições históricas e sociais eram outras. Para um professor o fato de um aluno não ter seu caderno organizado é considerado indisciplina. Já, para outro, uma turma será caracterizada indisciplinada, se não houver silêncio absoluto, até para um terceiro, pode ser vista como positiva, pois é apresentada como criatividade e construção de conhecimentos.

A escola é o espaço que ocorre a indisciplina, nesse local se inserem discentes das mais diversas faixas etárias, costumes, crenças, atitudes e comportamentos, com distintas maneiras de pensar e agir. Disso, decorrem atritos e incidentes, entre os alunos, com a equipe pedagógica, funcionários e professores, que causam desestabilidade entre todos (PARRAT-DAYAN, 2008). Por isso, as normas internas da escola, para a tão “sonhada” turma disciplinada, não podem ser dadas como prontas e acabadas, com um fim em si mesmo, mas precisam ser discutidas e debatidas com os discentes, professores, equipe pedagógica e família, sendo revistas constantemente, pois, se essas forem impostas autoritariamente acabarão gerando conflito e contestação, o que pode acarretar a desordem em sala de aula. Desse modo, é primordial organizar as regras em conjunto, para que se possam ter ambientes harmoniosos, em que a vontade geral precisa ser a individual, a fim de que se possam originar sentimentos recíprocos e identitários (ESTRELA, 2002). O que beneficia um aluno não pode atrapalhar o outro, precisa haver equilíbrio em sala de aula, já que a liberdade de um não pode interferir na do outro. Entre professores e alunos é imprescindível padrões e princípios para o julgamento de normas, para que haja equilíbrio nas relações entre os mesmos. O que acontece na escola é que os alunos são solidários entre si, ou seja, o aluno assume as “dores”

⁷ Fala realizada pelo Professor Dr. Ademir José Rosso no grupo de estudos Educação e Formação de Professores.

do colega. Porém, são situações defensivas e protetoras quando os professores fazem algo que não seja “justo” com o ato do aluno. Contudo, não se observa essa solidariedade quanto ao aprendizado, por exemplo, os alunos não respeitam o aprendizado do colega, é, em muitos casos, bagunça, barulho, grosseria, etc. É importante que o professor perceba essa situação, para tentar transpor a solidariedade dos alunos para a aprendizagem e, assim, não se desgastar solitariamente.

Pelas pesquisas parece haver dois focos teóricos da temática indisciplinar, por um lado alicerçado pelo aspecto normativo (AQUINO, 2011), de outro lado, pela base estrutural/funcional (PIAGET, 1994). A indisciplina parece estar muito centrada na norma e menos nas relações interpessoais de cooperação, alteridade e/ou altruísmo.

Pelo aspecto normativo, discutem-se as normas e regras, a quebra e o descumprimento das mesmas, que acarretam conflitos entre as partes. O que a escola faz é centrar-se em normas e regras para disciplinar seus alunos, deixando de explorar aspectos relacionados à descentração e altruísmo. As características principais dessa forma de escola são: a ordem e controle. Ainda, para os professores está presente a questão normativa, atualmente “ainda persiste, entre muitos educadores, a ideia de disciplina como algo que solicita processos de controle e punição” (GARCIA, 2008, p. 11562), no espírito da lei e controle, isto é, na docilização do sujeito (FOUCAULT, 1991), característico da heteronomia e do respeito unilateral. Na escola, assiste-se ao reinado da regra heterônoma, com normatizações e regras impositivas. Contudo, é preciso esclarecer que não se vê a norma como negativa, do contrário, é imperativo ter regras para se viver em sociedade e um ambiente harmonioso (LA TAILLE, 2010). No entanto, a forma como essas normas são postas pelos educadores é que causam conflitos, pois elas são inculcadas como absolutas e determinantes, deixando de serem negociadas com os alunos.

A base funcional, do ponto de vista da teoria de Piaget, alicerça-se no cotidiano, na integração e compreensão da norma, pelo respeito que se tem pela regra, isto é, pela compreensão e entendimento de determinada regra ser feita e respeitada. Tem base em procedimentos vocacionais, situações do dia a dia, pela autonomia e respeito mútuo, isto é, não é pela coação e força, mas pelo convencimento e argumento, bem como a autodisciplina e/ou *self government*.

Parte-se do pressuposto de que para intervir na realidade educacional é imprescindível conhecer a forma como os discentes envolvidos diretamente com esse dilema - a indisciplina escolar - compreendem e vivenciam suas práticas, ou seja, levando em conta as suas percepções. Desse modo, “a partir do olhar que eles dirigem sobre essa questão

conseguiremos tomar consciência de onde deve iniciar o processo de intervenção” (TREVISOL, 2007, p. 17). Indagando os discentes abre-se a possibilidade de compreender suas visões comuns socialmente compartilhadas, isto é, suas representações sociais e, assim, obter elementos importantes que auxiliem na compreensão da complexidade do tema, no avanço das pesquisas sobre indisciplina e na promoção da autonomia moral dos alunos.

1.2. Razões mais amplas e pontuais da indisciplina escolar

A indisciplina não tem receita pronta, tendo vários outros motivos que podem estar na sua gênese como: a herança familiar, os professores desmotivados, os pais ausentes, as condições socioeconômicas e outras situações que podem ser agentes desencadeadores da indisciplina escolar.

Os rótulos da indisciplina, muitas vezes, caem sobre os alunos, que na maioria das vezes são considerados como vilões. Contudo, ela é uma multiplicidade de razões, motivos e interpretações que se transformam durante o espaço-tempo, uma vez que ela é produto da conjuntura “sócio-cultural que lhe dá sentido” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19). Nesse contexto, depende do ponto de vista e do modo como o observador a interpreta.

As causas da indisciplina podem ser internas ou externas ao ambiente escolar e elas interessam para evidenciar que não se pode determinar com exatidão que um simples acontecimento desencadeia ou explica o fenômeno. Com isso, as causas internas são pontuais, presentes no espaço escolar, na dualidade ensino e aprendizagem, na convivência, na insuficiência didático-pedagógica do professor, etc. Já, as razões externas podem ser incentivadas pela mídia, na violência social e mesmo no recinto familiar (PARRAT-DAYAN, 2008). Logo, a indisciplina é perceptível nas diversas manifestações sociais, pois não é um problema isolado, pelo contrário, é variável, sendo “exposta e multiplicada graças aos meios de comunicação” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 09). Nesse sentido, as discussões sobre a indisciplina ultrapassam os limites da escola, chegando as mais diversas instâncias sociais, sendo maciçamente exibida e multiplicada nos meios de comunicação, inclusive na internet e nas redes sociais nela integradas (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2012).

Por isso, as razões da indisciplina estão em questões mais amplas, apresentadas por sete situações descritas por Nelson Pedro-Silva (2010): a primeira pela morte ou relativização dos valores morais; a segunda pela divulgação distorcida do saber psicológico; a terceira pela passagem de um modelo de sociedade adultocêntrico para um modelo centrado nas demandas das crianças e dos adolescentes; a quarta pela situação política e econômica do país; a quinta

pela influência dos meios de comunicação de massa; a sexta pelo aumento exorbitante da violência real e da virtual; a sétima pela crise de valores. Na sequência, cada uma das situações será explicada em sua particularidade.

A morte ou relativização dos valores morais tem como marco o fim da década de 1960 (PEDRO-SILVA, 2010), em que muitas pessoas ao interpretarem os movimentos de contracultura, entenderam erroneamente a proposta e acabaram exterminando os valores, baseando-se nas inscrições: “é proibido proibir”. Não há limites, nem regras, ninguém manda em ninguém, fazendo com que haja uma falta de fundamento moral na sociedade (COMTE-SPOMVILLE, 1998; VÁSQUEZ, 2002).

A divulgação distorcida do saber psicológico, principalmente no que concerne o construtivismo piagetiano confundido pelo puro deixar fazer ou *laizz faire*, que acarreta discrepâncias em torno da teoria psicogenética. O construtivismo propõe que o sujeito interaja com o meio social, mas não de maneira desordenada, cabe ao professor o papel de mediar à relação do aluno-conhecimento. O conhecimento em bases construtivistas não é simplesmente *backup* ou absorção da realidade, é uma re-organização dialética entre sujeito e objeto com os modelos abstratos de assimilação, acomodação, estruturas mentais, entre outros. Obviamente, as vontades dos sujeitos podem ser diferentes, mas se um não aceita uma vontade alheia, é necessário que ambos dialoguem, entendendo que o outro é parte importante no processo, não um desejo individual, mas coletivo.

A passagem de um modelo de sociedade adultocêntrico para um modelo centrado nas demandas das crianças e dos adolescentes, fez com que houvesse uma inversão de papéis, em que as crianças têm tudo o que querem e os pais atendem as suas vontades. Isso se deve muito há tempos remotos, em que as crianças pareciam adultos em miniaturas. Porém, essas crianças agora são adultos e tem uma concepção diferente, pois no passado foram muito repreendidas. Atualmente, querem que seus filhos não tenham essa mesma educação de antigamente, almejam que os filhos de agora tenham liberdade, muitas vezes, confundida com libertinagem. Dessa forma, na contemporaneidade a criança tomou o lugar de centro do universo, mas é preciso entender que o adulto tem seu papel de adulto e a criança seu papel de criança, isto é, não é preciso nenhum negar sua condição e se submeter ao outro.

A situação política e econômica do país, em que as transformações sociais do país não foram acompanhadas pelos sujeitos que nele vivem, ocasionando distorções no entendimento educacional. A sociedade promoveu mudanças substanciais e esse processo não foi acompanhando pelos profissionais da educação, que expressam que antes as condições eram melhores, além de não conseguirem se adaptar a novas formas de ensino e as novas

tecnologias. Ainda, a política do país há tempos atrás era a ditadura militar, hoje é o democratismo. Há um negativismo entre ambas as formas de politização, pois a ditadura tem como base o controle, a opressão e as prisões, além de que não havia liberdade de expressão. Finalmente, essa forma de política ditatorial, esse grande mal foi extinto, houve a redemocratização do país (apenas em âmbito político). Porém, há um desencanto quanto a essa forma de política atual, pois ela tem base no individualismo, no consumo de massa e hedonismo. Contemporaneamente vive-se a globalização como fábula (SANTOS, 2010), mascarada pelos meios de comunicação, em que parece que tudo é algo natural e as informações são dadas sem muita criticidade, reproduzindo um espetáculo da mediocridade nos horários “nobres” da televisão brasileira (GUARESCHI; BIZ, 2005).

A falta de expectativas dos alunos é evidente, pois o estudo não é tido como um processo de ascensão social, até porque há muitas pessoas das mídias que não possuem tanto estudo, mas ganham milhões. A escola não consegue dar um sentido para o saber formal, os alunos querem valores agregados à glória (status financeiro, beleza, corpo escultural, etc). Ainda, o pessimismo está na boca dos professores, eles falam que os alunos não querem aprender, os novos métodos de estudo não dão certo em sala de aula e ainda que não adianta perder tempo (PEDRO-SILVA, 2010).

O alcance dos meios de comunicação de massa é uma situação que, por vezes, acaba “educando” os alunos, também a formação moral está bastante influenciada pelos *mass media* (televisão, rádio, internet, etc). Contudo, os alunos não são simplesmente esponjas que absorvem o que lhes é dito (LA TAILLE, 1996), mas se seus filtros de interpretação forem dóceis, por exemplo, a agressão o aluno estará sujeito a ter mais ações agressivas. De outro modo, se o filtro for mais refratário em relação à agressão, as atitudes da criança serão mais pautadas na generosidade. O que torna difícil as ações generosas é que há uma cultura que privilegia o *ter*, desfavorecendo o *ser*, em que o *ser* está sendo suprimido pelo *ter*.

O aumento exorbitante da violência real e da virtual, em que fica em “xeque” a questão da impunidade, parece que se pode fazer muitos males a sociedade saindo impune. Os casos de violência na televisão são tratados como espetáculos, são dias e dias de transmissão de casos de violência, não é um simples ato violento cometido, é algo que merece ser destacado. São discussões que fazem parte de uma globalização como fábula, o mundo como os jornalistas querem que enxerguemos, isto é, um mundo bom de viver, e que apesar de tudo é bom viver. A violência passa a ser vista como algo comum, já não há uma comoção social, pois isso já está encravado nas grandes massas. Ainda, há uma confusão entre o real e o virtual, a pessoa pensa que pode atirar numa pessoa que instantaneamente ela se levantará

como “num jogo de faz de conta” (PEDRO-SILVA, 2010, p. 83). O uso da violência para a resolução dos problemas está sendo muito utilizado e as ações com base no diálogo e conversa estão em decadência.

A crise de valores morais e éticos, pode ser expressa por três motivações: a banalização da vida, as situações da vida resolvidas por ações violentas e a promoção dos valores ligados à glória do indivíduo. A primeira motivação diz respeito ao tal do “cada um por si” e todos por ninguém, pela qual o valor a vida é egoísta e não pelo social. A segunda motivação está ligada ao desconhecimento ou desvalorização dos valores éticos públicos (generosidade, honestidade, etc). A terceira motivação trata dos valores que representam status perante a sociedade como: beleza, força física, status financeiro e outros.

Com a tentativa de desmistificar e desconstruir velhos paradigmas da indisciplina na escola atual, Aquino (1998) descreve três grandes hipóteses explicativas da problemática, a partir das razões dos professores: o aluno desrespeitador, o aluno “sem limites” e o aluno desinteressado.

A primeira hipótese é que para uma boa relação é necessário o respeito, porém há formas distintas de respeito, uma baseada na unilateralidade, na coerção e superioridade, o sujeito respeita por ter medo/temor. Outra tem base na simetria, na cooperação e horizontalidade, em que o respeito se dá pela reciprocidade. Nas escolas, muitos professores guardam no seu íntimo a noção de respeito baseada na coerção. Parece que, “para esses profissionais o bom aluno do dia a dia é aquele calado, imóvel, obediente. Será este um bom aluno, de fato?” (AQUINO, 1998, p. 6). Sobre esse prisma, parece que há uma recusa ao novo aluno, sujeito histórico com características distintas de tempos atrás. Ele tenta resistir as fortes demandas do ambiente escolar, clamando por uma escola fluída e democrática. Com isso, há necessidade de mudanças nas formas e funções no interior da escola, nas relações escolares e no processo ensino e aprendizagem.

Já, a segunda hipótese do aluno “sem limites” é um tanto devaneadora, pois o aluno sem limites, na verdade, tem limites. Desde a convivência em sua comunidade, nos arredores de onde mora, já convive com regras em jogos diários e de uma coletividade. O que é difícil de ser aceito pelos alunos é que as regras, aplicadas de forma verticalizada sobre os alunos, não são acordadas com os mesmos por ações dialógicas, mas sim por atitudes impositivas. Com isso, não se pode dizer que “as crianças padeçam de falta generalizada de regra e de limite” (AQUINO, 1998, p. 7). Além de tudo, essas percepções de alunos sem limites são muito difundidas no recinto escolar. Ainda, outro discurso frequente nas escolas é que a criança desrespeitosa em casa transfere a má educação para escola, na forma de indisciplina.

Não há como se afirmar que isso seja verídico. Até porque muitos professores consideram alguns alunos como indisciplinados e outros da mesma escola não os consideram com a mesma denominação.

A terceira hipótese que os professores apontam para explicar a indisciplina é que o aluno é desinteressado. Contudo, a escola já não agrada tanto quanto os meios de comunicação (televisão, celulares, *internet*, etc) e o interesse é maior pelas mídias. Parece que a escola “parou no tempo” e, com isso, os alunos se desinteressam e a solução seria ela se modernizar, com recursos didáticos, audiovisuais e outras estratégias. Vale destacar que a escola e a mídia não são a mesma coisa, pois a primeira implica uma reapropriação do conhecimento, que se acumula em acertados campos de saber, já a mídia apenas fornece informações, sendo a sua função o entretenimento.

Ao mesmo tempo, em relação as causas e sujeitos da indisciplina escolar, Rebelo (2011), analisando uma escola pública da zona leste de São Paulo – a partir de sua experiência como pedagoga – confere que, muitos professores mostram-se ajustados por uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987). Nessa concepção, o professor ocupa um papel central e exclusivo, apresentando-se como “o único detentor do saber no processo ensino/aprendizagem e em poder da palavra, ocupa posição superior em relação ao aluno que espera, passivamente, receber todos os ensinamentos” (REBELO, 2011, p. 47). Priorizam-se os conteúdos da cultura dominante (BOURDIEU, 2007a), e esse modo de ser é entendido como “antidialógico” (FREIRE, 1987), já que não leva em conta a práxis e as manifestações culturais dos alunos. Nessa visão, acaba-se agravando ainda mais a indisciplina escolar. Além disso, Rebelo (2011) conclui que as causas e sujeitos da indisciplina são diversos, em que a falta de participação dos pais na vida dos alunos, o currículo, as políticas públicas, a formação, a prática e a resistência dos professores são elementos que agravam ainda mais a problemática. Os docentes apontam os alunos como sujeitos responsáveis pela indisciplina e dizem que os pais não educam os filhos antes de levá-los para a escola, sendo os pais responsáveis pela educação dos filhos (SANTOS, 2012). Assim, a educação viria de casa e o professor, em sala de aula, apenas “passaria” conteúdo.

Em contraposição, a escrita de que a educação é obrigação dos pais, a indisciplina parece também ser uma falha do professor, já que os alunos expressam seus comportamentos em resposta “ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel (...) que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel” (AQUINO, 1998, p. 8). Assim sendo, a indisciplina seria uma forma de resistência dos alunos perante a aula dos professores (GOLBA, 2008). Isso acaba gerando atos indisciplinados, que

estariam relacionados, na maioria das vezes, às atitudes dos alunos frente à concepção bancária, essa que leva o aluno a simplesmente memorizar os conteúdos transmitidos (REBELO, 2011). Por isso, o professor também é indisciplinado quando não faz o seu trabalho de educador com ética e profissionalidade.

De tudo isso, há diferenças de julgamentos dos professores e alunos em relação à responsabilidade causal da indisciplina: os professores conferem os motivos da indisciplina a características psicológicas (desinteresse, irresponsabilidade) do aluno e também ao recinto familiar e social (SANTOS, 2013). Por outro lado, os alunos atribuem grande parte da “culpa” ao professor (ESTRELA, 2002, p. 84). Assim, há instituído um jogo de culpabilização do outro, em que o *eu* está fora e não tem a responsabilidade pela indisciplina escolar.

De tudo o que foi abordado acima, pode-se dizer que as razões da indisciplina escolar não se restringem às situações monocausais, sendo uma diversidade de fatores que a ocasionam. Por isso, é preciso levar em conta um pluralismo de condicionantes e situações em suas particularidades, para que não se reduza a problemática a monofatores, e também para que não se caia em armadilhas que estão, de certa forma, pré-estabelecidas na sociedade.

1.3 O capital cultural na compreensão da (in) disciplina escolar

A indisciplina escolar pode estar associada à ausência de capital cultural. Nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), eles criticavam a inserção de alguns “eleitos” no processo educacional e a eliminação de outros, sugerindo um “reprodutivismo que destaca o aspecto cultural (a posse de capital cultural) na relação entre estrutura de classes e estrutura de ensino” (GROPPO, 2011, p. 13). Com isso, pode-se relacionar a cultura como uma agente que contribui para a perpetuação da indisciplina escolar, pois acaba segregando os alunos no espaço escolar. Para tanto, alunos de pais que detém um capital cultural mais elevado em termos de titulações acadêmicas, diplomas e estudos estão, de certa forma, em vantagem em relação aos alunos de meios desfavorecidos em termos sociais, econômicos, entre outros, o que pode facilitar a sua inserção nesse espaço. Enquanto que alunos de classes menos favorecidas tendem a ter reações e ações díspares da cultura escolar homogeneizante que se apresenta no espaço escolar.

Nos escritos de Bourdieu o capital cultural é uma analogia a tese econômica, já que o capital é uma acumulação que se dá por meio de operações de investimento e bens econômicos. O capital, sendo uma conceituação heurística, não se restringiria a área econômica (BONNEWYTZ, 2003). O capital cultural é um conjunto de títulos intelectuais,

transmitidos pelo conhecimento escolar ou herança familiar apresentando-se de três modos: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado (BOURDIEU, 2007b).

O estado incorporado apresenta-se sob o aspecto de disposições duráveis no organismo do indivíduo. É um trabalho de inculcação e assimilação de saberes e práticas do meio social, que não se pode ser transmitido instantaneamente. A pessoa acaba gastando tempo com isso, esse capital “é um ter que tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007b, p. 74-75). Já, o capital objetivado apresenta-se na forma de bens culturais, como: livros, quadros, dicionários e outros podendo ser transmitido em sua materialidade, passível de ser apropriado pelos indivíduos sociais. Por fim, o capital institucionalizado, diz respeito à diplomação, por exemplo, atribuindo capital cultural por meio de determinado agente um prestígio institucional ou título escolar possibilita comparar diplomados e não diplomados, entre suas relações e sucessões no campo. A acumulação ou posse do capital cultural tenderia a favorecer determinados grupos, pois “facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Com isso, haveria uma desigualdade, a qual provocaria nos alunos que não se sentem “pertencentes” a saberes tão distantes de sua realidade sejam mais indisciplinados que outros. Ainda, possibilita compreender as diferenças nos desempenhos escolares, juntamente com o *habitus*, no qual os meios de funcionamento do sistema escolar revelam uma imposição velada de legitimação e favorecimento dos grupos detentores de poder (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002).

Os sujeitos advindos de grupos dominantes trariam das casas uma bagagem cultural muito mais complexa e aprofundada, em termos de domínios, saberes e informações do que sujeitos oriundos de um meio predominante desprovido e inacessível em termos de saberes, por não possuírem herdeiros, que já fossem estudados e com titulações acadêmicas. Portanto, a escola evidencia descaminhos no processo educacional e acaba priorizando determinados saberes em detrimento de outros (SANTOMÉ, 2011).

Os alunos de grupos oprimidos ficam distantes dos saberes do currículo escolar e “sofrem as consequências”, com alguns valores e requisições da escola, pois elas “só podem ser plenamente atendidas por quem previamente (na família) foi socializado nesses mesmos valores” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Dessa forma, os desempenhos escolares são desiguais (BOURDIEU; PASSERON, 1975) e o sistema escolar nega as diferenças de públicos e ainda legitima o “arbitrário cultural” dominante (BONNEWYTZ, 2003). Com isso, negam-se os saberes populares e tradicionais, em contrapartida, se valorizam saberes de um

grupo dominante e essa imposição de saberes se dá no plano cultural, que exerce o papel mediador.

A legitimação do arbitrário cultural se apresenta de maneira natural, pelo desconhecimento dos dominados, isto é, por meio da imposição disfarçada de arbitrário cultural, consentida por dominantes e dominados. Ela se revela por meio do plano simbólico, personificado na autoridade pedagógica, na legitimação de contribuições e valores dominantes, a qual se assentam a autoridade professoral, a ação pedagógica, o sistema escolar e a base do sistema educativo (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A ação pedagógica é a ordenação do arbitrário cultural dominante, que classifica e impõe a cultura privilegiada, promovendo e instituindo o *habitus* da cultura predominante. Para que isso seja possível, é necessário creditar a autoridade pedagógica, a fim de que seja garantida sua ação (ALMEIDA, 2005) e essa ação tem como base o poder simbólico que se mostra “disfarçado” por meio da violência simbólica. Ela não se dá no sentido lato da palavra, isto é, de brutalidade física, mas sim pelo plano simbólico, uma violência sutil, quase que imperceptível. Ela é “inerente ao sistema, cujas instituições e práticas reverterem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37). Essa violência pode de certa forma, estar “camuflada” no discurso de muitos agentes de um campo.

No campo educacional, a violência simbólica se apresenta como forma de designação, de normatizações e regras criadas por instituições de ensino, a fim de inculcar dogmática e impositivamente aos discentes, de maneira natural, algumas representações, juízos e valores dos dominantes. Isso ocasiona e amplia as situações de indisciplina em sala de aula.

Nas ações pedagógicas, muitas vezes, a culpabilização recai sobre o aluno ou ainda pela meritocracia, isto é, pelas próprias dificuldades em que o aluno se encontra, sejam cotidianas, sociais, econômicas, etc. Com isso, os professores acabam “idealizando” os bons e maus alunos (ALVES-MAZZOTI, 2006). De um lado, o aluno ideal ou bom aluno contém uma boa aparência, limpeza e uniforme em boas condições, além do mais, o bom aluno é disciplinado. Por outro lado, o mau aluno ou aluno problema (AQUINO, 1998) é o sujo, com aparência deplorável, não usa uniforme, cheira mal, entre outras conotações. Com isso é o inadequado ao ambiente escolar, “um estranho”, sem razões e motivos de estar na escola. Na maior parte, o mau aluno é o indisciplinado, o qual é proveniente do nível socioeconômico baixo (BARRETO, 1980).

Parece existir um “determinismo educativo” em que alunos oriundos de classes socioeconômicas baixas e com famílias desestruturadas terão níveis de ensino precários, isto

é, são apontados de acordo com as suas condições sociais. Dessa forma, se o aluno é pobre terá uma educação pobre, um aluno rico terá uma educação rica. As condicionantes sociais são transferidas para o âmbito escolar e fazem com que as representações sociais dos professores, em relação aos alunos, sejam determinadas pelas suas classes e famílias.

Por seu turno, há uma sobrevalorização de um discurso dominante na sociedade, que reflete na escola, já que esse bons alunos almejados e esperados pelos professores, pedagogos, diretores, governo e sociedade estão muito longe dos diversos níveis da real situação de muitas escolas públicas (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Sem qualquer generalização, nas escolas públicas encontram-se crianças pobres “cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 350). São pessoas com problemas familiares, sociais, econômicos, isto é, da classe trabalhadora, advindos de um mundo globalizado perverso (SANTOS, 2010).

Por tudo isso, a escola contribui para conservar as desigualdades sociais, um discurso do grupo social dominante, isso se evidencia pela arbitrariedade cultural e bagagem familiar. Desse modo, a escola seria uma instituição em favor da conservação das desigualdades sociais e legitimação da dominação articulada pelos grupos dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Essa dominação é consentida tanto por dominantes como dominados. Contudo, trata-se de uma dominação que passa pela não-consciência, pela ocultação da violência simbólica. Por uma dominação mascarada, enfim, simbólica, “e sua eficiência será maior quanto menor for a consciência dos agentes nela envolvidos” (ALMEIDA, 2005, p. 146).

Sendo a escola acrítica, - em relação aos conteúdos e disciplinas que transmite, dos meios e práticas de transmissão, dos critérios avaliativos, das disparidades culturais entre as crianças dos diferentes grupos sociais – ela deixa, mesmo veladamente que “sejam os favorecidos mais favorecidos e os desfavorecidos mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2007a, p. 53). Assim, a escola contribui para a legitimação do discurso dominante, pois ela não dá condições iguais no processo, o que ela faz é reforçar e conservar as distinções dos grupos, utilizando-se via de regra do saber difundido pelo discurso da cultura dominante, com as alusões sociais nela incluídas (BONNEWITZ, 2003). Ainda, a escola possui uma representação dissimulada com base no conhecimento e preparação de cidadania. Reforça a lógica dominante, a qual se expressa pelo princípio *denegação*, negação de interesse, que tem como papel transferir simbolicamente, uma troca interesseira para “uma relação efetuada por pura formalidade, e conforme as regras estabelecidas, isto é, por respeito puro e desinteressado dos usos e convenções reconhecidos pelo grupo” (BOURDIEU, 2004, p. 210).

Em outras palavras, uma fala “diplomática”, a fim de agradar ambas as camadas sociais, é isso que a escola acaba promovendo.

Uma das peças responsáveis pela diferenciação escolar das crianças, diz respeito a herança familiar, sendo uma das primeiras formas de distinção na experiência escolar e êxito no ensino, já que, indiretamente ou diretamente, a família transmite certo capital cultural e um modo de ser aos seus filhos. Por exemplo, uma criança advinda de um grupo social que participa dos diversos meios culturais, como: cinema, teatro, viagens internacionais, está relativamente em vantagem a outra oriunda de um meio social que não possui esses “privilégios”. Desse modo, o sucesso escolar não é uma questão de dom, mas de orientação familiar ou transmissão de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Contribui para isso, também, a posse do capital cultural que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. O capital cultural (na forma incorporada) constitui o elemento da bagagem familiar com maior impacto na definição do destino escolar. Os alunos oriundos de uma cultura que não é tão preocupada com o ensino, muitas vezes, não têm tanto estímulo para o estudo, pois trabalham ou ajudam em casa. Porém, há exceções, aqueles alunos que melhor se adaptam às regras do campo escolar.

A educação escolar em classes economicamente favorecidas, com incorporação de *habitus* e capital cultural mais elaborado, seria apenas uma continuidade. Na outra esteira, a educação escolar em classes desfavorecidas significaria algo “estranho” e distante da realidade que vivenciam. Assim, os investimentos em educação nos grupos sociais são díspares. No caso, do grupo carente em capital econômico e cultural, os investimentos em educação são atenuados, já que as chances de sucesso e êxito escolar, em grande parte, são ínfimas. Por isso, fitam a educação como um investimento impreciso. Já, para os grupos oriundos do estrato mediano da sociedade, investiriam de forma densa e sistêmica na escolarização. As crianças do estrato social médio apresentam medianas chances de conseguirem êxito na escola, maiores perspectivas de futuro e elevação social por meio dos estudos. Por fim, os grupos elitistas investem fortemente na vida escolar de seus filhos. Aqui, o sucesso e o bom desempenho escolar são dados como naturais, pois não carecem de mobilização familiar. O puro convencimento, certificação e diplomação legitimaria a condição de controladores, avalizados por meio do capital econômico. Portanto, os herdeiros possuem uma preocupação maior pelo estudo, enquanto que a classe mais baixa, a preocupação seria para fatos imediatos do dia a dia (BOURDIEU, 1964).

A escola acaba contribuindo para conservar as desigualdades sociais. Porém, Bourdieu alerta que não é uma mera reprodução mecânica, mas que o sistema escolar “contribui para

conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva*, *reproduz*; digo *contribui*, para conservar” (BOURDIEU, 2002, p. 14).

A teoria Bourdieusiana não é uma simples reprodução mecânica da sociedade capitalista, dividida em classes. A reprodução acontece quando não se tem consciência ou uma não consciência sobre o processo. No entanto, se pensar opostamente, isto é, pelo princípio de consciência/conhecimento de todo esse processo, pode ser a “utopia racional” para a transformação social (ALMEIDA, 2005). Quando o indivíduo toma consciência do processo que o enclausura, isto é, “o reconhecimento da ilegitimidade do processo” (ALMEIDA, 2005, p. 149), os agentes partem para a desconfiança. Com isso, os agentes podem suspeitar e favorecer uma virada no jogo, para passar da mera reprodução para a transformação.

No ambiente escolar, os discursos dos professores para definir bons e maus alunos segue a mesma retórica “reprodutivista”, o bom aluno é o “cheiroso”, “bem arrumado”, “obediente”, por outro lado os maus alunos “cheiram mal”, são “mal vestidos” e “desobedientes”, isso reforça a reprodução de cunho dominante, pois, em muitas escolas públicas os alunos não possuem determinadas características que os professores solicitam, o que, por vezes os alunos não têm. Muitos dos pais desses alunos não têm titulações ou heranças familiares elitistas, com isso, as ações indisciplinadas podem ser decorrentes da “requisição” do professor por um aluno tido como ideal (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

De tudo isso, não se pode negar que as pessoas resistem e não são simplesmente “fantoques” e manipuláveis. Os alunos, em sala de aula, não aceitam mecanicamente as normas e regras que lhe são impostas. Por isso, há uma resistência ativa (MOSCOVICI, 2011a) que se opõe ao que se está posto. Há uma minoria anômica em sala de aula que consegue exercer influência sobre a maioria nômica. Essas minorias “podem ser emissores de influência e criadores em potência de normas” (MOSCOVICI, 2011a, p. 73) e essa influência tem duas direções: da maioria sobre a minoria e vice-versa. O fato de resistir ocasiona certo “incômodo” às regras já estabelecidas, fazendo com que haja um conflito cognitivo sobre os demais, já que se exerce uma influência e que implica num “processo recíproco que implica ação e reação tanto da fonte como do alvo” (MOSCOVICI, 2011a, p. 74). Um indivíduo minoritário que “perturba” o que até então estava pautado em bases sólidas num primeiro momento não é visto com muita simpatia pelos outros, mas ele pode ascender uma “admiração por seu valor, sua sinceridade, sua originalidade, etc” (MOSCOVICI, 2011a, p. 80) o que pode contribuir para ações indisciplinadas.

1.4 Choque nas relações pedagógicas: o conflito do-discente

E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou
(Raul Seixas “O dia em que a Terra parou”).

A epígrafe acima relata o momento em que os cidadãos resolveram não sair de casa, como que se fosse combinado, ninguém saiu de suas casas. O que isso quer dizer? Os alunos não saíram para estudar, pois o professor não estava na escola; e o professor não saiu para lecionar, pois não haveria para quem e o que ensinar. Isso aponta que a relação professor e aluno se faz pela sua dialética, em que um não é sem o outro, não se ensina a ninguém, sempre se ensina a alguém.

O que aconteceu é que a Terra não parou, foi apenas um sonho, ela está aí. Com isso, professores e alunos continuam frequentando as escolas, mas como está ocorrendo essa relação, de forma harmônica ou desarmonica? Em muitos casos, com angústias e transtornos entre as partes, devido à indisciplina escolar. Ela é apontada em ações avessas às regras e preceitos da instituição escolar e com uma complexidade que deve ser ponderada (GARCIA, 1999). Solucioná-la não é uma tarefa fácil, pois demanda tempo e ações efetivas no contexto escolar. Contudo, o que dificulta as ações é que, muitas escolas vivem sobre o império da regra heterônoma, indicando que as regras são verticalizadas, o que implica em dizer que “mais controle externo, corresponde a menos controle interno” (LA TAILLE, 2010, p. 13), dificultando ações altruístas. Além do mais, com muitas regras as escolas se esquecem de mencionar princípios para se viver com ética e valores morais.

Não há como fazer uma discussão simplesmente dos alunos, sem tratar as relações interpessoais de alunos e professores, as quais constituem as bases práticas do processo educacional, – juntamente com outros profissionais – mas comumente as principais reclamações partem deles devido a maior convivência na sala de aula. Na relação dos professores e alunos há a “manifestação de um conflito” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 8) causado pela relação cotidiana. Dessa convivência entre as partes derivam conflitos e angústias, atravessada por motivos mais variados possíveis: particulares, familiares, culturais, socioeconômicos e outros. Com isso, constitui-se uma relação do-discente encerrada por intempéries, em outras palavras, uma “geopolítica imaginária” (AQUINO, 1996), em que alunos e professores instituem no ambiente escolar uma relação de amor e ódio ao mesmo

tempo. Entre eles há um conflito de gerações (NETO; FRANCO, 2010) constituído pelas constantes mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas, trata-se de um “conflito permanente” em sala de aula.

Quando os alunos apresentam um comportamento indisciplinado é sinal que algo na escola não está ocorrendo de maneira satisfatória para os mesmos, que acabam “reivindicando” mudanças, para que se realizem os propósitos da escola (uma educação que desperte o interesse dos alunos!). Ao não estarem integrados ao processo de ensino e aprendizagem passam a apresentar atitudes que causam preocupação à escola, são manifestações que surgem na forma de agitação ou contrária a ela, comportamentos de apatia e descomprometimento, dificultando o andamento das atividades escolares (TREVISOL, 2007).

De um lado, os professores desejam o silêncio e o interesse dos alunos. Por outro lado, os alunos buscam um professor motivador e aulas contagiantes. Assim, as partes tentam se defender de suas maneiras, por meio de vivências, informações, atitudes e experiências. A indisciplina escolar circula entre a desmotivação (ECCHELI, 2008), o desinteresse (TEIXEIRA, 2007) e o desrespeito às regras (ARAÚJO, 1996). Tais situações caracterizam a visão dos professores sobre os alunos. *Pari passu*, surgem queixas (SILVA, 2001), sofrimentos (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008) e desgastes (ROSSO; CAMARGO, 2011). Nesse sentido, a indisciplina escolar atravessa esses males e desestabiliza as relações pedagógicas.

A geopolítica imaginária mencionada, se expressa quando os professores pensam conter os alunos e os alunos pensam controlar os professores. Disso resulta um constante campo de lutas, com batalhas imaginárias, sujeitas a ultrajes e prejuízos (AQUINO, 1996b). Os professores “contemplam o lugar discente como se fossem alunos; alunos espreitam o lugar docente como se fossem professores” (AQUINO, 1996b, p. 156). Ocorre uma inversão imaginária dos lugares constituídos, “com vistas à normatização da conduta do outro” (p. 156). Tal conflito de gerações “requer que um dos lados abra mão de alguma coisa, isto é, para o aluno, a obediência voluntária, para o professor a sua hegemonia de seu lugar” (p. 71). O que há é uma inveja instituinte, para controlar o lugar alheio, com a finalidade de “deter a normatização do espaço de sala de aula” (p. 156).

O que se evidencia é que os iguais se encontram e os diferentes se estranham, uma vez que “grupos de iguais organizam-se em classe e na vida” (PIAGET, 1994, p. 192). Explicarei melhor, os alunos no espaço da sala de aula fazem a turma (grupo) defendem os “seus” amigos e colegas, isto é, são solidários quanto a constrangimentos ou coações, talvez por

possuírem características de pertencimento e identitárias (ULLER, 2006). É um grupo com identidade própria, mas que recebe informações da mídia, dos adultos, dos professores e familiares. Suas representações têm certa convivência e solidariedade. Já os professores se protegem com representações externas, há um distanciamento e eles se tergiversam sobre a indisciplina, apontando causas externas à escola para justificar o problema (SANTOS, 2013). A representação do professor interfere/influencia, pois ele não se comunica simplesmente com o aluno, mas sim com o grupo, e exerce certo “poder”, ao ser o “portador” de conhecimento. Nessa geopolítica, os alunos parecem estar mais fortes, pois eles são o grupo em sala de aula, enquanto o professor é apenas um. Na verdade o professor não está na frente de alunos “individuais”, mas a um grupo de alunos com princípios internos, solidários, defensivos, isto é, com pertencimento (ULLER, 2006). A estratégia que o docente precisa ter é conquistar o grupo, já que os alunos formam uma “aliança” em sala de aula. É preciso transpor essa solidariedade dos alunos para a aprendizagem, isto é, para que os alunos se interessem e participem da aula e não apenas se unam quanto às ações de constrangimentos e coações que o professor ocasiona.

Os professores têm problemas pessoais, mas os alunos também têm. Com isso, é preciso saber apaziguá-los e deixá-los de lado (informação verbal⁸), se todos descontarem suas angústias e problemas em sala de aula, estará se esquecendo do papel primordial da escola da formação cidadã crítica e transformadora.

Um papel central que cabe ao professor é “delegar responsabilidade ao aluno, fazer devolução. Não se trata da minha vontade, mas do que vocês querem” (LERNER, 2008, p. 115). Delegar responsabilidade não quer dizer que sua ação é autoritarista, mas que compreende o aluno como sujeito ativo do processo educacional e percebe que “ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas” (LERNER, 2008, p. 120).

Os alunos possuem muita energia em sala de aula e essa energia é exponencial, precisa expelir para algum lugar e, quando o professor não gera o interesse, essa energia vira bagunça. Se a criança não encontra meios construtivos, ela gera meios destrutivos, expressos na agitação, bagunça, rebeldia e outras situações. O aluno fica apenas quieto e imóvel, fazendo com que essa repressão gere “neurose”, pois, se o aluno fica estático e sem fazer algo que o estimule, isto é, sem interesse, ele fica “neurótico”. Por isso, o aluno fica

⁸ Fala do Professor Dr. Ademir José Rosso no grupo de Estudos Educação e Formação de Professores.

cultivando neurose em sala de aula e isso não é bom. A energia que o aluno possui poderia ser gasta positivamente no ambiente escolar, por exemplo, em atividades em grupos.

Há impregnada, em muitas escolas, uma moda, na qual o professor, para ser aceito entre os pares, acaba entrando no modelo adotado pelos seus companheiros, e que subsiste uma ideia perene que resiste as novas mudanças teóricas e práticas (ROSSO, 1995). Numa escola, alicerçada numa moral heterônoma e com professores heterônomos, refletem uma moral heterônoma aos alunos. Além dessa moda educacional, um conformismo é velado nas escolas, refletido em alguns professores conservadores, que não aceitam novas ideias, prosseguindo o sistema educacional arcaico (ROSSO; MAFRA, 2000).

1.5 Indisciplina escolar e suas associações com o desrespeito, bullying, desinteresse e a violência

A indisciplina escolar está comumente associada a outras situações que a compõem. As palavras desrespeito, desinteresse, bullying e violência são as mais corriqueiras, todas elas são similares, mas todas possuem suas particularidades, ocasionando práticas diferentes que causam estranhamento entre os atores envolvidos no processo de ensino.

Tanto alunos como professores compreendem que as palavras acima são constantes no ambiente escolar, mas, ao que parece, os alunos percebem mais o desrespeito, bullying e a violência como representativas. Para os professores está mais em evidência o desrespeito e o desinteresse, sendo que o desrespeito é a palavra que entrecruza as representações de ambos. Falemos sobre essas palavras, respectivamente: desrespeito, desinteresse, bullying e a violência, associando-as com a indisciplina escolar.

A pesquisa participante de Marques e Castanho (2011) com alunos de 10 a 13 anos, sobre o que é a escola a partir do sentido atribuído por alunos do Ensino Fundamental, numa comunidade periférica de São Paulo, elencam aspectos negativos apontados pelos discentes. Vários são eles: aulas vagas e sem significados, cópias de atividades, ausência de materiais adequados, ausência de professores, professores sem didática alguma e sem autoridade, professores autoritários, desrespeito e falta de investimento do Estado. Os alunos revelaram também o total desafeto pelos professores e pelos funcionários da escola por não “serem respeitados [...] reagem com a falta de respeito” (MARQUES; CASTANHO, 2011, p. 31). O desrespeito é o bumerangue da relação do-discente, pois tudo que vai acaba voltando com a mesma proporção, isto é, “toma lá da cá”.

Os trabalhos de Estrela (2002) abordam sobre a “etiquetagem dos alunos” pelos professores e enfatizam que os alunos necessitam agir conforme o professor. O professor possui distintas maneiras de tratar os alunos, por exemplo, o aluno exemplar ou estudioso os elogios são mais frequentes e menores as cobranças. Já, a maneira de o professor tratar o “mau” aluno é com cobranças e posturas mais críticas. Com essas imagens que o professor faz do aluno – bom e mau – faz com que os discentes justifiquem e se identifiquem quanto a sua “rotulação” e acabam agindo de acordo com essa etiquetagem, isto é, o aluno fica “marcado” e essa situação dificilmente mudará. Contudo, não quer dizer que o bom aluno é disciplinado e o mau aluno é o indisciplinado, mas há uma forte associação entre obediência = disciplina e desobediência= indisciplina, ainda assim parece que aos olhos de muitos atores escolares a situação de bom aluno disciplinado e mau aluno indisciplinado pode ser uma posição adequada de entendimento.

O trabalho de Rosso e Camargo (2011) aponta que o desrespeito causa desgaste e sofrimento aos professores, esse desrespeito se encontra na sociedade e o professor se apresenta abandonado e vulnerável. O desrespeito é assinalado como “fonte de tristeza para o docente” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 279) e encontra-se como núcleo central para justificar os desgastes e sofrimentos dos docentes, juntamente com a indisciplina, falta de reconhecimento, salas lotadas e desinteresse.

Como se percebe, o desinteresse é outra expressão que aparece como contraponto ao trabalho docente. Os alunos são desinteressados, mas será que, não é a aula que seja desinteressante? O professor é quem seja o desinteressado pela sua prática? Ainda, os alunos estando desinteressados, “negam-se o esforço empreendido e a razão de ensinar e educar” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 278). O desinteresse do aluno é tido como forma de negação e indiferença ao esforço do professor, já que o esforço do professor ao lecionar sua aula é ensinar e a rejeição, por parte do aluno, acaba bloqueando o processo da aula.

Há de se salientar que os alunos se desinteressam por aquilo que não os atrai, caso o professor não estimule o aluno não há geração de interesse. Além disso, muitos professores não sabem orientar os alunos de como estudar, exige-se que o aluno estude em casa, não apenas em sala de aula, mas como fazer isso sem um encaminhamento e/ou direcionamento⁹ (informação verbal).

Na mesma linha de análise, os professores pensam o aluno como uma “caixa vazia”, isto é, um sujeito a-histórico, que não tem conhecimento sobre os acontecimentos, e isso não é

⁹ Fala do Professor Dr. Ademir José Rosso no grupo de Estudos Educação e Formação de Professores.

bom, pois pensando dessa maneira, os alunos podem se sentir inferiorizados e os conteúdos muito distantes de suas realidades. O resultado disso é o desinteresse do aluno, devido à postura do professor em sala de aula (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

No artigo de Cunha et.al (2009) com 25 professores e 54 alunos da quinta e sexta série do Ensino Fundamental de escolas do norte do Paraná, especificamente Maringá, as características dos alunos são: disciplinados e indisciplinados que foram apontados pelos professores. O que pode ser relativamente considerado sobre o desinteresse é que o conceito de indisciplina não se restringe apenas ao descumprimento de regras ou maus comportamentos, todavia está ligado ao aluno “que não é motivado, o desinteressado, o que não aprende, o que não entende o conteúdo” (CUNHA et.al, 2009, p. 207). O desinteressado está muito associado também, ao aluno que não compreende a matéria. Nesse caso, o aluno com dificuldade de aprendizagem, em muitos casos, é tido como desinteressado, isto é, o “aluno problema”. É entendido pelos professores como mau aluno, com etiquetas de: indisciplinado, insuportável, rebelde, desinteressado e, também, não possui suporte familiar adequado (LUCIANO, 2006).

Nas pesquisas que enfatizam sobre o *bullying*, esse é caracterizado como agressão física, psicológica e social, uma “combinação entre a intimidação e a humilhação das pessoas” (CHICOTE; MARTINS, 2009, p. 346). O *bullying* pode ser compreendido como “uma faceta da violência que machuca, mas que para muitos educadores se encontra longe de ser entendida e mesmo legitimada” (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 450). Nesse caso, está muito mais próximo da violência do que da indisciplina. Ainda, o *bullying* está mais presente na cabeça dos alunos, em relação aos professores.

O *bullying* está ligado a diversos fatores que o complementam: preconceito, apelidos, aparência física, agressão e xingamento, em que os alunos vivenciam essas situações em sala de aula como testemunhas, autores ou vítimas. Os sujeitos que praticam o *bullying* são denominados de autores do *bullying* e agem em grupos. As ações intimidadoras, quando acontecem em grupo aumentam a possibilidade das humilhações, pois há um encorajamento e valorização “do comportamento do valentão ou do grupo de valentões” (SCHULTZ et.al, 2012, p. 251). Os indivíduos que sofrem com os malefícios do *bullying* são considerados como vítimas ou alvos de *bullying*, sendo diferenciadas em vítimas passivas ou provocadoras. Além disso, há os que *sofrem bullying* e que *fazem bullying*, sendo caracterizados como alvo-autores (OLWEUS, 1993).

As vítimas passivas de *bullying* apresentam comportamentos de timidez, baixa autoestima, personalidade dócil e frágil. Elas podem ser consideradas como não adequadas a

um grupo já estabelecido, isto é, possuem características físicas e comportamentais diferentes como: cor de pele, estatura, postura, timidez, roupa pouco usual, etc. Não está, de certa forma, de acordo com modelos e padrões socialmente estabelecidos como “aceitáveis” (SCHULTZ et.al, 2012).

As pessoas que convivem ou presenciam situações de *bullying* são as testemunhas. A maioria das testemunhas não delata o “agressor” com medo de represálias. Há também os que fazem parte do grupo do sujeito que faz o *bullying*, esses não participam das humilhações, porém nada fazem para conter ou denunciar o autor. Em muitas escolas há incidências de *bullying*, causando muitos prejuízos e transtornos. Algumas pesquisas apontam que a violência física é a mais considerada que a verbal, pois a física é mais visível, enquanto que a verbal passa despercebida.

Estudos brasileiros sobre a violência apontam a existência do *bullying*, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) percebem o *bullying* associado ao comportamento hostil, agressão ou contestação. Não se pode confundir *bullying* com violência, pois a violência é uma questão mais ampla, de muitos anos de estudo e não deve ser substituída simplesmente por *bullying*, que, resumidamente, é uma intimidação ou insubordinação contra os outros.

O *bullying* é muito mais perceptível do que se imagina, está presente em muitas escolas, desenvolvendo-se por uma violência simbólica ou sutil “que acomete meninos e meninas, alvos de *bullying*, e que denota o fato de outros tantos meninos e meninas, autores de *bullying*, também precisarem de ajuda para inverter uma hierarquia de valores” (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 459), expressas pelo poder, intransigência e força física.

O que mais se destaca nas pesquisas de Tognetta e Vinha (2010) é uma violência velada, oriunda das pessoas que, em tese, deveriam ser os educadores da moral, isto é, os professores. Em alguns momentos, os professores em sala de aula não percebem (ou percebem!) que estão “constrangendo” seus alunos e faltando com respeito. Desde chamar o aluno por um apelido, por uma brincadeira que faz em sala, a qual expõe o aluno ao ridículo, dizendo que não sabe fazer e não vai explicar de novo, coloca de castigo ou para fora da sala e outros tantos (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 461). No caso em tela – nas entrevistas com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental de Ponta Grossa (PR) – o *bullying* aparece como a principal escolha de palavras que lembram a indisciplina, a qual será discutida detalhadamente nos resultados.

Em relação à violência, não se pode dizer que há uma violência, “mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas dentro do contexto social e histórico em que ocorrem” (TIGRE, 2002, p. 37). Nos seus

estudos Tigre (2002) aponta que os casos de violência não são muito frequentes, alguns casos de agressões físicas entre alunos e brincadeiras agressivas. Por outro lado, há mais causas de indisciplina escolar, como: o desrespeito, descaso com a autoridade, palavras ofensivas entre os alunos-alunos e professores-alunos. O que se percebe é o que o tema da violência se confunde muitas vezes com a indisciplina escolar. Ambos os termos se tornam conceitos “chaves”, pois servem de explicação para quaisquer atos que não se adéquem as normas e preceitos morais e sociais. Os conflitos em sala de aula ou são entendidos como violência ou como indisciplina, sendo que a indisciplina pode ser “a ante-sala da violência” (TIGRE, 2002, p. 40).

A confusão de conceitos não é boa para ninguém, pois quando não se fala em indisciplina ou em promover a disciplina dos alunos e, no lugar, se fala que qualquer ato ou ação desviante ou insubordinada é caso de polícia ou uma ação violenta e perigosa, a escola acaba se eximindo da sua responsabilidade e joga a “culpa” para o contexto social. Com isso, a escola se ladeia sobre a questão, culpando os outros e procura soluções externas para resolver questões internas. Dizem que a “violência não é a escola que resolve” (TIGRE, 2002, p. 127). Porém, a escola é sim responsável pela indisciplina escolar, já que tem como função a educação moral dos cidadãos. E, a violência pode até ser caso de polícia, mas a escola não deve negar o fato de que, ocorrendo em seu estabelecimento, isto é, em seu recinto, precisa procurar soluções para conter o problema.

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO MORAL: IMPLICAÇÕES NA INDISCIPLINA ESCOLAR

O capítulo trata sobre a gênese e a composição das representações sociais, bem como suas diferentes abordagens: dimensional (MOSCOVICI, 2003, 2012), dinâmica ou processual (JODELET, 2001, 2007, 2009) e cognitivo-estrutural (ABRIC, 1994, 2001). Além disso, aborda o desenvolvimento moral (PIAGET, 1994) nas fases de anomia, heteronomia e autonomia, que sustentam a explicação das representações sociais.

2.1 Origem da teoria das representações sociais e o sistema representacional

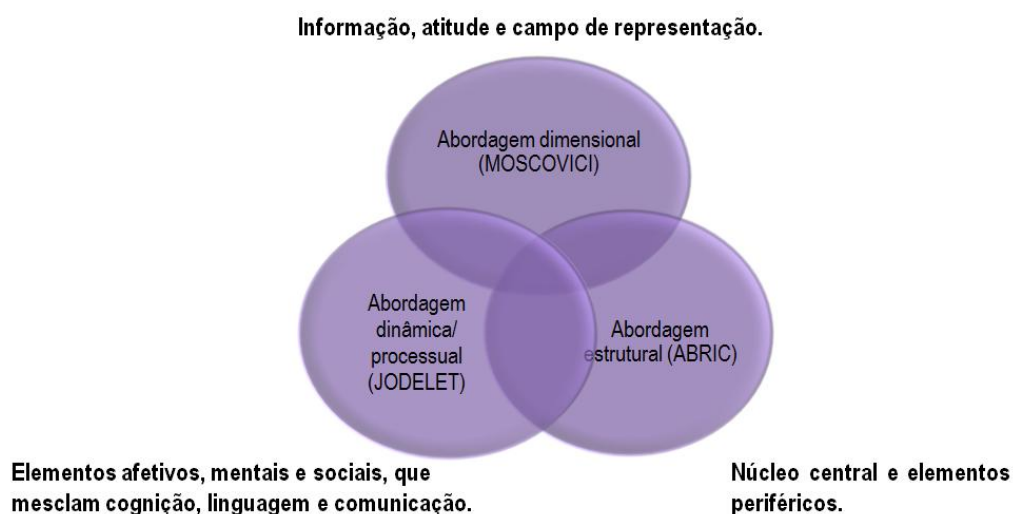
O conceito de representação social tem como gênese as representações coletivas de Durkheim. As últimas denotam que os seres humanos – que fazem parte da sociedade – podem ser reduzidos a algo como o conjunto de representações individuais. Durkheim mira as representações como configurações estáveis de compreensão coletiva, com a capacidade de sujeitar que possa servir para unificar a sociedade. Porém, a representação social não se limita “à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Ela é de fato um dos sinais da primazia do social sobre o individual, da invasão deste por aquele” (MOSCOVICI, 2012, p. 26).

Devido à amplitude do conceito de Durkheim, Moscovici se afasta da perspectiva sociologista, voltando-se para uma perspectiva psicossociológica própria. A fim de explicar o caminho das representações coletivas às representações sociais, é mister “fazer da representação uma passarela” (MOSCOVICI, 2001, p. 62), com órbitas entre os mundos individual e social e associá-las ao mundo globalizado, explorando as variedades de ideias coletivas nas sociedades contemporâneas. Enquanto, as representações coletivas se preocupam com sociedades primitivo/tradicionais, as representações sociais se interessam pela atual sociedade, do atual modelo político, econômico, humano, etc. As representações sociais são tributárias de uma sociedade em constante movimento e flexibilidade (MOSCOVICI, 2003). A finalidade não é mais apreender a tradição e, sim, a inovação; e “não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). Elas se desvinculam do universo comportamentalista (behaviorista), o qual busca analisar as pessoas pelos seus comportamentos. As pessoas não são telas em branco, as quais se podem pintar ou escrever certas informações e serem aceitas passivamente. Elas estão

envoltas por diversos polos sociais e conversações cotidianas e, com isso, assimilam e acomodam informações de maneiras diversas, além de resistir e transformar suas informações e do entorno. Os seres humanos pensam pela boca e não apenas manipulam informação e agem de maneira mecânica e determinista (MOSCOVICI, 2012).

De tudo isso, o aporte teórico utilizado para a compreensão dos discentes acerca da indisciplina se assenta nas representações sociais de Serge Moscovici. Essa teoria surge a partir da publicação de sua tese, escrita em 1961, sobre as representações sociais da Psicanálise. O estudo em representações sociais “se focaliza na maneira pela qual os seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam” (MOSCOVICI, 1981, p. 1). Essa teoria está de certa forma, solidificada no campo acadêmico, ramificando-se em pelo menos três abordagens teóricas complementares (SÁ, 1998), sendo a primeira, sequência da obra precursora de Moscovici, com uma perspectiva antropológica - relacionada às experiências - idealizada por Denise Jodelet (2001, 2007, 2009). Já, a segunda concentra-se na produção e circulação das representações sociais, numa ênfase sociológica, mais difundida por Doise apud Sá (1998) e, por fim, a terceira enfatiza a matriz cognitivo - estrutural, versada também como teoria do núcleo central, proposta por Abric (1994, 2001). Segundo Torres (2010) a representação social se apresenta em três abordagens: a abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2012); a abordagem dinâmica (JODELET, 2001) e por fim, a abordagem estrutural de Abric (2001). Elas podem ser visualizadas na figura 2.

Figura 2 – Abordagens integrantes das representações sociais.



Fonte: Adaptado de Torres (2010).

As representações sociais não são simplesmente senso comum, antes de tudo, são conhecimentos construídos espontaneamente por meio de informações de grupos e não simplesmente individuais. Elas “são ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (MOSCOVICI, 2001, p. 62), uma vez que o social faz parte do sujeito. Por isso, considera-se uma representação social quando faz parte da “ideação coletiva” (MOSCOVICI, 2012, p. 63). Ela é uma forma de pensamento particular socialmente elaborado, sendo afluente das relações diárias, das pessoas na sociedade, “um conjunto de conceitos, enunciados e explicações originados na vida cotidiana” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

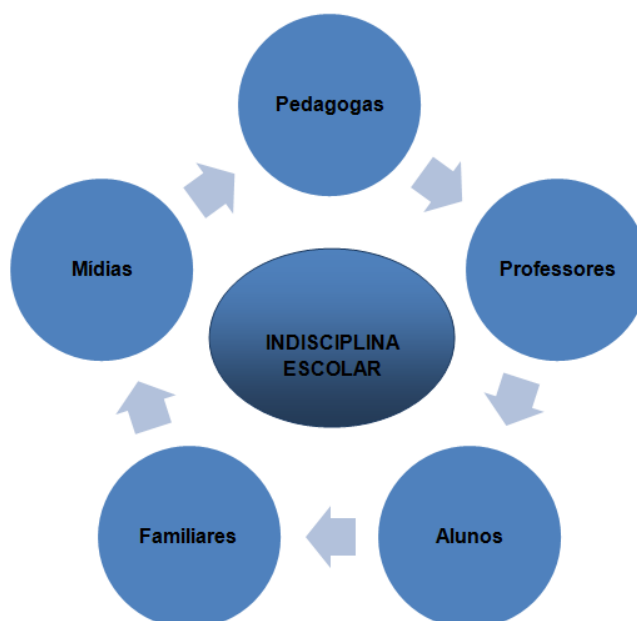
As pessoas por estarem na realidade social têm a necessidade de representá-la, significando-a em suas interlocuções espaciais e temporais, em forma de representações. Essas são “conjuntos dinâmicos” (MOSCOVICI, 2012, p. 47), que ocorrem no dia a dia, “no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p. 181). As representações sociais dão significado e compreensão ao mundo que cerca os indivíduos, presumindo pensar o que ele é ou deva ser, explicando, justificando e descrevendo situações cotidianas, esquematizando-as em domínios familiares (CAMARGO; WACHELCKE, 2010). Para representar uma realidade, sempre alguém representará outro alguém, algo ou objeto, ou seja, “uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

A indisciplina é um fenômeno presente/constante no cotidiano dos alunos, os quais produzem conceitos que são socialmente elaborados, e posteriormente compartilhados sobre a temática. Por meio de informações e experiências em sala de aula, os alunos constroem ideias, significações, atitudes, informações e imagens acerca da indisciplina, que acabam sendo compartilhadas socialmente (em grupo). Quando os alunos se comunicam e conversam entre si e com outros se estabelecem representações sociais. No caso, as representações sociais dos discentes podem ser constitutivas das vivências com pessoas do seu entorno, do meio social, dos meios de comunicação e outros lugares. Por isso, um campo de representação social pode receber influência de outro campo de representações sociais (CAMARGO; WACHELCKE, 2010). Mesmo que uma representação seja estudada separadamente – no caso em tela as representações dos alunos – ela pode ser interferida ou interferir em outros campos de representação.

Uma representação é arquitetada com elementos de interpretação/hermenêutica sobre um conhecimento prévio, já existente. Posteriormente, as representações sociais “já compartilhadas por um grupo servem como um ponto de referência para a nova representação,

a velha e a nova representação mantêm uma relação entre si”¹⁰ (CAMARGO, WACHELCKE, 2010, p. 24.3). Elas são formadas em conjunto e consenso, por um processo organizado em redes (BREAKWELL, 1993), como se pode visualizar na figura 3.

Figura 3 – Sistema das representações sociais sobre a indisciplina escolar.



Fonte: O autor

As representações interagem entre si, formadas por uma macroestrutura, com relações formalizadas pelos esquemas cognitivos básicos (CAMARGO; WACHELCKE, 2010). Por vezes subordinam ou influenciam, segundo três razões (ROUQUETTE, 1994 apud CAMARGO, WACHELCKE, 2010): a) a representação é social, e com isso um objeto de representação não está no vácuo, não é pensando separado de outro objeto representacional; b) não é possível delimitar o alcance que atingem as representações sociais, pois elas não se apresentam naturalmente determinadas e porque são criadas por tomadas de decisões; c) as representações são produtos históricos, “relacionadas a objetos que foram entrelaçados ou inter-relacionados no curso dos acontecimentos históricos”¹¹ (CAMARGO; WACHELCKE, 2010, p. 24.3), carregando as marcas do tempo, uma herança de acontecimentos e experiências passadas.

Mesmo que as representações sociais sejam normalmente estudadas separadamente, elas são organizadas em conjuntos ou nas palavras de Breakwell (1993) em redes, isso está

¹⁰ Tradução do autor.

¹¹ Tradução do autor.

tácito no mecanismo de ancoragem, discutido por Moscovici (2012) nos primeiros escritos sobre a teoria das representações sociais.

Em todo caso, as representações interagem umas com as outras, podendo partilhar os mesmos valores (FLAMENT, 1994), em que “cada representação constitui vastas redes com outras representações”¹² (WACHELKE, 2012, p. 8.3). Elas podem partir do início de outra representação, que posteriormente pode influenciar a outra ou até mesmo compô-la, em outras palavras, a estruturação de uma forma a outra. Formam um conjunto, em que se apresentam em três ocasiões: a primeira diz respeito à dependência ou anexação, em que uma representação é submissa a outra, o objeto relacionado com o que domina é encontrado no núcleo da representação subordinada e o rótulo do objeto desta última corresponde a um periférico elemento da antiga. No segundo momento duas representações que tem núcleos que se negavam são aproximados, isto é, informações que provinham de matrizes de conhecimento dissociados são agora fundidos. Nas palavras de Camargo e Wachelke (2010) incluem *cognemes* que se negam diretamente entre si. A terceira situação é a reciprocidade, em que duas representações contêm o marcador objeto do outro nos seus núcleos. Como exemplo disso, podemos encontrar na dissertação de Santos (2013), em que a indisciplina é representada por pedagogos e professores, tendo em comum a família, mas se dissociam nos elementos de natureza didático-pedagógica.

2.2 Abordagem dimensional: atitude, informação e campo de representação (imagem)

As representações sociais são formadas por três dimensões: atitude, informação e campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 2012, p. 62). A primeira é uma questão interna do sujeito, destacada pelo posicionamento frente a uma circunstância, isto é, “a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65). A atitude é uma das mais frequentes das outras dimensões. Quando se informa ou representa alguma coisa é quase que imediato ter um posicionamento referente a um fato e em função desse. Já, a informação destaca “a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62), aqui em foco a indisciplina escolar. Assemelha-se a transmissão sobre a temática, e essa informação pode aparecer por meio de uma “pluralidade de representações sobre um mesmo objeto” (VALA, 1993, p. 363). Elas não

¹² Tradução do autor.

circulam da mesma forma, além do mais, a ambiguidade das informações não é entendida da mesma forma entre os grupos sociais.

Por fim, a dimensão campo de representação relaciona-se a imagem, de arquétipo social, “ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). A imagem se apresenta como uma comparação, é transformar uma ideia em sua materialidade.

Dois universos servem de análise para se compreender as representações sociais: consensual e reificado. As representações fazem parte do universo consensual, sua “natureza específica [...] expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e qual elas pertencem exclusivamente” (MOSCOVICI, 2003, p. 53). Por isso, para ser uma representação é necessário que haja o consenso em alguns grupos.

O mundo reificado é a objetivação, em que se “produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, [...], sua compartimentação em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1995, p. 28). É o mundo onde se encontra a ciência e a objetividade (MOSCOVICI, 2003).

Toda representação tem como fim a familiarização de determinada temática circulante, com isso tem a intenção de “tornar familiar algo não-familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). O não-familiar como alguma coisa incomum e o familiar como algo que nos é comum. Sendo assim, a “familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação” (MOSCOVICI, 1978, p. 20). Nessa mesma linha de análise, a ancoragem é o processo pelo qual se transforma algo compartilhado socialmente ou alguma coisa que intriga, no mundo privado de classificação, confrontando-a com um paradigma de categoria que se ajuíza ser apropriada. De forma simplificada, é “tentar ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61), numa rede de significações sobre o objeto, intercalando a valores e atuações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008), para acomodá-lo em construções familiares, isto é, aproximando-a da realidade do sujeito, no contexto em que vive.

A objetivação é a união da não-familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira realidade. Ela aparece, então, diante dos olhos dos sujeitos, física e acessível. É a transformação de uma coisa abstrata para algo em sua concretude, no mundo físico (MOSCOVICI, 2003), sendo “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 1978, p. 289). Em outras palavras, a objetivação é a trajetória de conceitos ou ideias da mente para esquemas concretos ou imagens reais (MOSCOVICI, 2012). Enfim, reproduzir um conceito em uma imagem, isto é, o campo de representação ou a imagem é a objetivação.

As representações sociais fazem parte do pensamento natural, articulando a situação social e o aparelho cognitivo, precisando passar pela circulação entre os pares. Elas são abordadas em três moldes fundamentais: primeiro, a disseminação das informações, em que os elementos que o sujeito contém ou arranja no seu cotidiano sobre uma novidade ou uma nova situação prática são muito díspares, demasiadas e raras, colaborando para a imprecisão do sujeito frente aos domínios sociais e demandas contidas; segundo, pela ligeira pressão para a inferência, quando o sujeito precisa expressar uma opinião, pronunciar-se em qualquer ocasião, nas situações práticas, nas conversações, isso gera “desvios nas operações intelectuais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 26), acarretando uma ação exterior sobre algo, com elevada improbabilidade; terceiro, foco muito forte sobre um fato, ponto de vista ou compreensão, o que acarreta em um estilo reflexivo influenciado, que se apresenta do sujeito sobre o objeto.

As representações atuam em termos de conveniência, com a finalidade de facilitar a rotina. Elas circulam em diferentes grupos sociais, em que cada grupo tem um modo distinto. Do mesmo modo, um sujeito pode ter diferentes conhecimentos em níveis distintos simultaneamente, coexistiria quase que diferentes estágios cognitivos, explicados pela “polifasia cognitiva” (MOSCOVICI, 1978, p. 287), um dos principais elementos do pensamento natural.

Há dois modelos cognitivos que interferem sobre uma representação social: sistema operatório e metassistema normativo. O primeiro é embutido de compreensões, agregações discriminações e deduções que são ligeiramente agregadas por valores do espaço social, das comunicações interpessoais, determinando intensivamente o sistema e o raciocínio operatório. Já o segundo opera por relações de controle, que estão indispensavelmente ordenadas, elas verificam, selecionam e reelaboram, isto é, o metassistema conduz e rege o sistema operatório apoiado pelas normas sociais ou de grupo (MOSCOVICI, 2012).

2.3 Abordagem dinâmica/processual: o subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo

As pessoas têm grande necessidade de estar informadas sobre o mundo que as cerca, em decorrência de não viverem num “vazio social” (JODELET, 2001), compartilham o mundo e suas vivências, comunicando representações sociais.

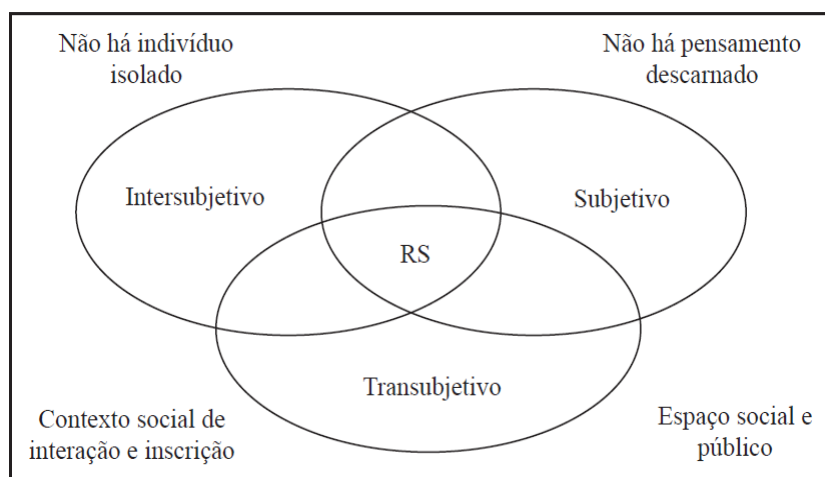
As representações sociais indicam um modo específico “de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais

socialmente marcados” (JODELET, 1984, p. 361). Estão presentes as experiências antropológicas dos grupos e sujeitos, nesse processo de construção das representações sociais, ficam incluídas as credences e as percepções (REIGOTA, 2004).

Os sujeitos incluídos na sociedade ao representarem algo, referem-se a um sujeito e/ou objeto, podendo ser, desde uma pessoa, até uma coisa, ou seja, um acontecimento, uma imagem, um conceito, entre outros, podendo “ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto” (JODELET, 2001, p. 22). Entretanto, não se pode generalizar o objeto, ele necessita ser alvo de interesse e assimilação de certo grupo de pessoas, para que se constitua uma representação social (MOSCOVICI, 2012). Assim, no caso em tela, os alunos, inseridos em sala de aula, partilham de experiências e conhecimentos similares e díspares, ou seja, estão imbuídos no mesmo ambiente, cercados pelos mesmos enfrentamentos, constituindo representações diárias socialmente compartilhadas.

Para tanto, há representação social quando se tem consenso, em torno dela estão contidos atitudes, imagens e conhecimentos que promovem intensos debates e questionamentos entre os atores escolares. No mesmo enfoque, as representações sociais são acontecimentos complexos, que aludem ao “jogo de muitas dimensões”, as quais se referem a três domínios de pertencimento: subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo (FIGURA 4).

Figura 4 - Esferas de pertencimento das representações sociais.



Fonte: Jodelet (2009).

A primeira esfera de pertencimento abrange processos no nível da subjetividade, isto é, nos próprios indivíduos. Apesar das representações sociais comporem o pensamento compartilhado em grupo, elas respeitam os “processos através dos quais o sujeito se apropria

e constrói [...] representações” (JODELET, 2007, p. 61). Tais processos se apresentam pela cognição, emoção ou vivências do indivíduo (JODELET, 2009). Porém, a representação no plano subjetivo não está descolada do social, pois não há pensamento racional descarnado da sociedade (JODELET, 2007).

A esfera intersubjetiva atua por meio do filtro social, dela faz parte as situações de um determinado contexto, que contribuem para as representações, nas trocas dialógicas e interacionistas entre os sujeitos. A esfera pertence a espaços de interlocução com trocas dialógicas, (FREIRE, 1987) produtos da “transmissão de informação” (JODELET, 2009, p. 697).

Finalmente, no nível transubjetivo a sociedade pensa dentro do sujeito. Esse nível de pertencimento atravessa tanto o subjetivo quanto o intersubjetivo, abarcando “tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais” (JODELET, 2009, p. 698). A transubjetividade se manifesta pelo acesso de informações oriundas do aparato cultural, remetendo a espaços sociais e públicos, que transpõem os espaços de vida locais. Os indivíduos estão mergulhados nessa esfera de pertencimento, em que circulam as informações por meio de diversas fontes: meios de comunicação de massa, as instituições sociais, entre outros meios (JODELET, 2009). Enfim, as representações sociais estão no vivido, nas experiências diárias e toda e qualquer mudança delas passa pela compreensão das próprias representações sociais.

2.4 Abordagem estrutural: núcleo central e sistema periférico

As representações sociais possuem uma estrutura, são “um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação” (ABRIC, 2001, p. 156). As representações são grades de explicação e de decodificação da realidade (ABRIC, 2001), não são apenas explicadas pelos sujeitos (experiências, vivências), mas pelos sistemas sociais e ideológicos, os quais estão inseridos e pelas interações que mantêm.

As representações sociais são abordadas a partir de uma abordagem cognitivo-estrutural (ABRIC, 2003), organizam-se em dois polos: o núcleo central e o sistema periférico (QUADRO 2). O núcleo central é um sistema organizado (ABRIC, 2001), que tem a função de abrigo, ou seja, “preserva” a significação da representação; aqui os elementos que constituem a representação são primeiramente lembrados e com frequência elevada pelo indivíduo. O núcleo central apresenta-se duro, coeso, consensual, ríspido e historicamente

determinado (SÁ, 1996). É necessário o questionamento de um núcleo central para que haja transformação na representação, porém, raramente é possível mudar uma representação que é central.

O sistema periférico tem o papel de “defesa” em relação ao objeto representado pelo núcleo central, contém elementos de representação que são lembrados tardiamente e com frequência baixa. Do mesmo modo, a periferia “serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178). O sistema periférico é maleável, adaptativo e relativamente diversificado quanto ao seu conteúdo, assim para que ocorra uma possível mudança da representação, é necessário que se inicie pela periferia.

Quadro 2 – Estruturação dos elementos da representação social.

CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: Franco (2004).

Há dois grandes tipos de elementos no sistema estrutural: normativo e funcional. O papel normativo permeia as “dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas” (ABRIC, 1994, p. 23). Nessa conjectura, a representação mostra-se fortemente influenciada pelo social, pelo que circula na sociedade, com certas informações e isso “energiza” fortemente a fala do sujeito. É a grandeza essencialmente social do núcleo e da representação (ABRIC, 2003), é ligeiramente assinalada por normas, estereótipos e pelo “julgamento e as tomadas de posição” (ABRIC, 2003, p. 41). São fortemente sócio-históricas, uma vez que os sujeitos não representam um acontecimento de maneira neutra e unívoca, os elementos do contexto imperam sobre suas representações. O sistema normativo no núcleo central é categoricamente consensual, por outro lado, um aspecto pueril, funcional, mas nada impede que se interliguem

na realidade social. Para tanto, o núcleo central tem um duplo papel: avaliativo e pragmático, em que o primeiro justifica e valida os julgamentos valorativos. O segundo (pragmático) atribui significância às práticas específicas e características do objeto representado (ABRIC, 2003). Por sua vez, o sistema funcional está associado às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais, o sistema está ligado “à natureza do objeto representado” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352), prevalecem as condutas dos indivíduos frente ao objeto.

A representação social não se explica simplesmente por olhar e relatar os comportamentos dos indivíduos, ela se interessa pelas dimensões simbólicas e significantes por meio das quais o sujeito representa o mundo que o cerca (ABRIC, 2001). Para tanto, a objetivação, no caso da indisciplina, não é suficiente para explicar o fato, pois as circunstâncias não são determinadas pelas características objetivas do acontecimento (ABRIC, 2001). É imperativo a representação do acontecimento e do fato por razões mais amplas.

Sobre uma situação os indivíduos apresentam representações distintas, pois uma pessoa que responde, pode ser de meios socioeconômicos, gostos, crenças, e modos de pensar diferentes, o que faz com que possuam visões de mundo, atitudes e opiniões heterogêneas. Os indivíduos realizam “para uma mesma tarefa, duas representações diferentes (que) levam o grupo a adotar dois processos cognitivos diferentes” (ABRIC, 2001, p. 160). De tal modo, as representações dos alunos variam de acordo com a relação que eles têm com o problema, em que a situação é elaborada e feita pelo indisciplinado, enquanto o disciplinado apenas observa e, por meio do social, representa de modo distinto ou não. A representação antecede a ação e a preestabelece, por meio da ação que se estabelece na realidade social (ABRIC, 2001). Os alunos, muitas vezes, não possuem opiniões diferentes dos adultos, uma vez que não foram motivados a pensar de outra maneira, pois o ambiente a sua volta não lhes proporciona outra visão ou modo distinto de ver as situações.

Nas buscas sobre as representações sociais, a identificação apenas de seu teor não é suficiente para se reconhecê-la e determiná-la. Assim, aspira-se como imperativo compreender e atuar no campo das representações sociais, levando em conta sua organização, isto é, a “hierarquia dos elementos” constituintes, bem como as relações desses elementos entre si (ABRIC, 2003, p. 60).

Quando uma representação é um tema quente que ocasiona uma mobilização social, o sujeito é categórico em sua fala, com uma fala diplomática. O sujeito atribui a explicação de um objeto externo a ele, uma fuga de responsabilidade ou substituição de tarefas, chamada de

zona muda da representação. Ela é de conhecimento do sujeito que está sendo perguntado ou entrevistado, porém ela não é anunciada, isto é, “ela *não pode* ser expressada, porque o indivíduo ou o grupo *não quer* expressá-la pública ou explicitamente” (ABRIC, 2005, p. 23). São ações que são veladas e que necessariamente não aparecem prontamente na representação dos sujeitos.

2.5 Representações sociais, escola e mídia

Os alunos estão envolvidos por informações dos meios de comunicação e a escola também está envolvida pela influência do círculo de ferro da mídia (GUARESCHI; BIZ, 2005). As informações estão presentes nas mídias, e formam muitas vezes a opinião pública, compilando representações sociais.

No atual contexto vive-se uma sociedade permeada pela avalanche de discursos e informações que elaboram produtos de mídia, permeados de imagens que tornam as pessoas quase que imperceptíveis (MORIGI, 2004). Nessa conjuntura capitalista, as distâncias estão reduzidas, o tempo e espaço estão comprimidos. Essa dialética do sistema faz com que as pessoas, objetos e tudo a sua volta passem com uma velocidade descomedida. Isso se torna um complicado modelo de absorção das informações entre os atores educacionais e pode formar representações sociais.

Além disso, há algumas características peculiares embutidas na atual sociedade, como o consumismo, flexibilidade, precarização do trabalho, entre outros elementos. Porém, uma das principais características é a onipresença da mídia. Ela apresenta-se como um novo modelo de desenvolvimento, capaz de elevar a produtividade da matriz capitalista. Nos dias atuais “quem detém a informação, de modo geral, dentro da mídia, detém o fator central de desenvolvimento”. Desse modo, a mídia representa o “coração da sociedade de informação” (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 38).

As diversas instâncias estão submergidas pela influência da mídia, desde a política, economia, cultura, sociedade, bem como a educação e outras, percebe-se que há uma relação profunda com os *mass media*. Várias pesquisas dissertam sobre os meios de comunicação, mídia e *mass media*, Rouquette (1985), Guareschi; Biz (2005), Gomes (2001) são apenas alguns exemplos.

A escola está envolta por diversos círculos midiáticos e os professores compartilham suas opiniões e crenças em relação à indisciplina escolar. O trabalho realizado por Ferreira, Santos e Rosso (2012) sobre os comentários de professores internautas em redes sociais

apontaram que existe um interesse sobre a indisciplina escolar, demonstrando a preocupação sobre a temática e solicitando auxílio quanto às resoluções do problema. São comentários com atitudes defensivas e exteriores ao âmbito escolar, com grande ênfase em aspectos sociais, responsabilizando tanto a sociedade quanto a família pelas causas da indisciplina cometidas pelos alunos.

Desse modo, na contemporaneidade possibilita-se a divulgação e discussão em ambientes virtuais sobre problemas que impossibilitam a relação social na escola. Assim, não há um dia que passemos sem que assistamos a TV ou leiamos um jornal ou revista ou acessemos a *internet*. Há um cerco da mídia que é “tanto individual como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos ou não” (GUARESCHI, 2007, p. 8). Sendo assim, os alunos estão cercados por tudo isso, e dessas mídias podem derivar ou serem influenciadas as representações dos atores escolares.

Os *mass media* se pautam em interesses que perpassam a neutralidade têm grande influência nas políticas públicas para a educação em nosso país. Além do mais, os meios de comunicação são restritos a determinados grupos dominantes, que ordenam e ditam o que será apresentado nas diversas formas de comunicação. Portanto, essas informações da mídia necessariamente não são discernidas em conhecimento, pois apenas dão as respostas à população, e não fazem as perguntas. As informações estão dadas, mas será que são verossímeis? Também, não se pode negar que a mídia é uma importante ferramenta de alcance nas instâncias sociais. Ainda, a ideologia permeia no campo midiático, e essas intencionalidades estão inseridas nesses aparelhos que constituem o quarto poder de uma nação (GUARESCHI; BIZ, 2005). Ela (a mídia) serve de juiz dos poderes judiciário, executivo e legislativo, entretanto, não há quem a fiscalize de forma sólida e acurada.

Os *mass media* são os “porta-vozes” do grande capital e estão no cerne do mesmo, fazendo parte da “ideologia da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). O que é produzido na indústria cultural visa o lucro, adota-se como base de propaganda a imagem cultural da sociedade e a capacidade de “compra” e da vontade da população sem ser instaurado o olhar crítico do observante. Muitas das produções midiáticas são as inspirações de muitos alunos, o que faz com que haja pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre os acontecimentos, promovendo reproduções ou psitacismos¹³, que acabam reforçando muitos tradicionalismos presentes nas escolas, reforçando a lógica do autoritarismo.

¹³ Trata-se do processo de repetição meramente mecânica de palavras (PIAGET, 1994).

A indústria cultural dificulta a formação de seres autônomos, com aptidões, avaliações e decisões de caráter consciente. Assim, caso não se tenha crítica e reflexão em torno do que se faz, ela transforma as pessoas em instrumentos e objetos de trabalho do metabolismo capitalista, forjando o caráter identitário, tanto social, quanto individual e produzindo um ser “flutuante, aberto a todas as pressões do consumismo, e sem senso crítico” (PARRAT-DAYAN, 2008, p, 62). Por isso, em muitos casos, os meios de comunicação ditam o modo como as pessoas se relacionam, eles dizem como os indivíduos devem se comportar, estudar, namorar, morar, etc. Para isso, são usadas técnicas de manipulação que fazem com que as pessoas fiquem “presas” aos *mass media*.

Para tanto, há quatro perspectivas de entendermos a “autoridade” dos meios de comunicação na sociedade (GUARESCHI; BIZ, 2005). A primeira perspectiva diz respeito à construção da realidade, ou seja, tudo que a mídia passa nos meios de comunicação é visto como real, algo que aconteceu e aquilo que não é transmitido parece que não tem significância. A segunda perspectiva complementa a primeira, no sentido de que a realidade é existente se veiculada nos *mass media*, e passa a ser importante. A mídia constrói crenças e valores, assim quem está na mídia é pessoa que inspira importância e admiração. A terceira perspectiva amplia a compreensão da primeira, os meios de comunicação colocam a agenda de discussão, na medida em que constroem o conteúdo das pautas, isto é, o que lhes interessa é transmitido, o que não é importante é recusado. Por último, a quarta perspectiva é que a mídia constrói e captura nossa subjetividade, na qual o relacionamento é diário com a mídia. Nas casas, a “personagem midiática” é praticamente a única que fala e dá as respostas, não faz perguntas e questionamentos. Ela causa a “captura da subjetividade humana” e perpassa o consciente do cidadão, usando de técnicas que visam influenciar o comportamento dos indivíduos sociais (ALVES, 2009). Por isso, o papel da escola é importante para a reflexão crítica de assuntos do cotidiano, fazendo seu papel, o que acontece é que a escola dos alunos gradativamente está sendo a mídia. A mídia está influenciando demais os alunos, com isso parece que a escola pode estar perdendo seu espaço e ficando desinteressante.

Com a cultura do espetáculo (KELLNER, 2004), a mídia atrai as pessoas para seu entretenimento audiovisual, propiciando a formação de um povo que não critica e absorve tudo o que vê, sem parar para refletir. Tudo que a mídia divulga, muitas vezes, apresenta-se como a “verdade”, e isso é a marca da propaganda de uma lógica neoliberal.

Com o cariz neoliberal, o campo da educação sofre as consequências, e carrega consigo a lógica capitalista de mercado em sua base, estrutura e debate. Com a “posse” da economia e o enfraquecimento do Estado, o mercado dita as regras do jogo. Além disso,

percebe-se o “enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado” e isso aconteceu “ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo” (SADER, 2005, p. 16).

O sistema capitalista não percebe a educação como um lugar capaz de proporcionar a emancipação humana, democrática e cidadã, mas passa a ser parte da propaganda dos agentes neoliberais, que veiculam opiniões pautadas na meritocracia. Por isso, as implicações desse sistema são perniciosas para a escola pública, por que as exigências neoliberais pautam-se em ações educacionais que visam à minimização do dever do Estado, pela exacerbação do capital em relação aos serviços sociais. Nesse sentido, o papel da escola que era de humanização e socialização do sujeito, está voltada a atender aos interesses do mercado (BOTTOS, 2008).

O que as escolas podem fazer é a resistência, a fim de que sejam revistas as suas intenções e objetivos, na busca de uma escola participativa e democrática. Por isso, é necessário o estudo das representações sociais que podem contribuir para a explanação das pessoas, do pensamento expressado pela boca (TZARA, 1987). Para que as vozes digam o que as aflige para que sejam buscadas novas alternativas de superação de uma lógica dissimulada do capital.

2.6 Representações sociais: sua importância no campo educacional

As representações sociais no campo educacional (ALVES-MAZZOTI, 2008; MENIN; SHIMIZU, 2005; GILLY, 2001; FRANCO, 2004) merecem atenção para “o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321). Elas proporcionam a articulação entre a Psicossociologia e a Sociologia Educacional, ainda o ambiente educacional abre a possibilidade de se compreender as representações dos sujeitos que falam e tratam sobre a escola. Elas refletem as práticas sociais, educacionais e o cotidiano, interligadas às pesquisas educacionais proporcionam um melhor aprofundamento nas questões relativas ao campo educacional, possibilitando a conversação entre os diversos atores nela inseridos. Tem-se a premissa que a valorização aos estudos educacionais “representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento [...]” (FRANCO, 2004, p. 170), do campo científico em geral, já que são pontos imprescindíveis para o entendimento da atual sociedade.

Para causar impactos nas práticas educativas, as pesquisas em educação necessitam adotar uma visão psicossocial (ALVES-MAZZOTTI, 2008), de um lado restituindo “o sujeito social com um mundo interior, e de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”

(ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 20). Por sua multiplicidade de simbolismos, significações e imaginários, e por orientarem condutas dos sujeitos nas suas práticas sociais as representações sociais constituem “elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (p. 21).

As representações propiciam guiar o pensamento, no modo como enfrentamos os fatos diários e também permitem “definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos e tomar decisões e se posicionar frente a eles” (JODELET, 2001, p. 17). A articulação das representações com as pesquisas na área educacional favorece “o estudo de questões relativas à construção e às funções das representações sociais” (GILLY, 2001, p. 322). As representações sociais na educação permeiam as visões dos sujeitos educacionais, em que as pessoas observam, representam e agregam determinadas informações, que se veiculam e circulam.

Por isso, uma representação é social, quando está vinculada a valores, crenças, atitudes, conhecimentos e imagens que um indivíduo possui sobre determinado evento que agrega da sociedade. Os sujeitos conversam, debatem e dialogam certos assuntos em seu cotidiano, “criam representações no decurso da comunicação e da cooperação” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Portanto, as representações sociais aliadas ao campo educacional permitem dar voz aos sujeitos, para que sejam participantes e atuantes na escola. Com toda sua complexidade e criticidade as representações contribuem na interpretação dos atores educacionais nas suas diferentes ações e funções.

2.8 Os estádios da moral

Medo não é respeito. A moral se constrói na humildade.
(Grafite no muro de um colégio em Uvaranas, na zona leste de Ponta Grossa-PR).

A indisciplina se constitui pela transgressão a códigos e normas, que geram incivilidade e atos conflitantes. Com isso, pode-se dizer que se associam “com problemas de moral” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 31). Quando os alunos xingam e também os professores retrucam e se desrespeitam, além de outras ações que ocorrem na escola, acabam criando situações relacionadas a moralidade.

Para uma melhor compreensão sobre os estudos da moral, o epistemólogo Jean Piaget (1994) elabora uma teoria sobre o desenvolvimento moral infantil que é referência no mundo

e sobre o tema em tela. O mesmo buscou nas representações dos meninos e meninas informações sobre o juízo moral que possuem na sociedade.

Para Piaget, a moral é “uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295) que se constitui na prática, isto é, nas ações da vida. Além do mais, a moralidade é um “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).

Apesar de Piaget não ter estudado ou pesquisado sobre a indisciplina em si, seus estudos em relação ao desenvolvimento moral podem contribuir para a interpretação das representações sociais dos alunos, o que possibilitaria a compreensão das situações de indisciplina que ocorrem em relação à moralidade. O autor constata que o desenvolvimento moral é descrito por fases (*creodos*), na qual os sujeitos passariam necessariamente, mas não quer dizer que elas são estáticas e inertes, que seguem uma ordem cronológica exata.

As fases iniciam-se com a fase da anomia, passando pela heteronomia, em direção à autonomia (PIAGET, 1994). A primeira fase (anomia) significa a ausência de regras, ou seja, uma criança recém-nascida e nas fases iniciais da vida, que não entende as regras da sociedade e não sabe o que deve ou não ser feito. Já, o prefixo hetero significa vários, assim a heteronomia (ou moral da coação) sugere a existência de regras para a criança, mas com fonte variada, isto é, são exteriores. As crianças sabem que existem regras que devem ou não ser feitas, porém quem as determina são os outros, característico dessa abordagem é o respeito unilateral, que se consolida no temor e na afeição (ARAÚJO, 1996). A moral da heteronomia “consiste em um conjunto de deveres a serem cumpridos”, uma moral de pura obediência (FREITAS, 2003, p. 91), oriunda exteriormente aos indivíduos. Por fim, tem-se a autonomia, o sujeito sabe que existem regras para conviver em sociedade, e essas estão intrínsecas. Essa fase é caracterizada pela cooperação, reciprocidade e altruísmo, conduzindo à ética da solidariedade e de respeito mútuo, que conduzirá a uma autonomia progressiva da consciência, “há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional” (FREITAS, 2003, p. 92). Portanto, a autonomia pode ser compreendida como resultante do processo de socialização, que leva o indivíduo a sair do seu egocentrismo (PIAGET, 1994), característico dos estados de heteronomia, para cooperar com os outros e submeter-se (ou não) conscientemente as regras sociais.

A indisciplina também pode estar relacionada ao pertencimento do grupo, da falta de capacidade de se colocar no lugar do outro. Por isso, os alunos têm no grupo a sua proteção, mas essa proteção só ocorre quando o professor tem uma atitude incoerente ou errada quanto há um ato desviante do aluno. Porém, quando há uma bagunça ou conversa durante a aula, os

alunos não se “protegem” e parece que há uma dispersão, pois alguns querem prestar atenção, já outros nem tanto. Isso quer dizer que o pertencimento no grupo depende do momento que ocorre e que por isso a capacidade de se colocar no lugar do outro não acontece, na maioria das vezes, na díade ensino e aprendizagem.

A pré-disposição de se colocar no lugar do outro (altruísmo), se torna possível por meio da descentração, capacidade essa de se pôr no lugar do outro. Nesse enfoque são importantes os relacionamentos entre os indivíduos “que vão facilitar e propiciar a descentração ou aprender a colocar-se na perspectiva dos outros” (ULLER, 2006, p. 50). Essas relações necessitam do respeito mútuo, pautados na reciprocidade entre os pares. Logo, na relação pedagógica, o professor necessita pensar o aluno não como um “acidente de percurso”, mas como o principal sujeito do processo de ensino, pois se ensina a pessoas, não a objetos inertes.

A construção das regras conjuntamente – entre professor e aluno – facilita a relação entre os mesmos e, pode atenuar ou amenizar, por exemplo, atos de indisciplina. Participando da construção das regras, o discente aprende que faz parte de um grupo, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia. Desse modo, com a presença de todos os partícipes do contexto escolar na construção das regras, podem-se ter momentos que priorizem as organizações pensadas na coletividade, o que contribui para o desenvolvimento, tanto da autonomia moral, quanto intelectual. A construção moral e de valores pode contribuir na constituição da autonomia, pois, nas concepções psicogenéticas, é imprescindível o papel autônomo do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, nas primeiras formas de relação com o meio escolar e social.

Nos estudos sobre a moral, Piaget vê nas ações do sujeito a capacidade de autonomia, o sujeito é quem elabora as regras e normas por meio de relações recíprocas e cooperativas. Essa concepção é apenas uma possibilidade subjetiva, de elaboração, em parte, das próprias normas (FREITAS, 2003). A autonomia gera uma “atividade disciplinada ou autodisciplina, igualmente distante da inércia (anomia) ou da atividade forçada (heteronomia)” (BATTRO, 1978, p. 42). Ela ocorre pela reciprocidade, em tratar os outros como a si mesmo. Além disso, para que o sujeito alcance a autonomia, respeite as regras e as normas é necessário um ambiente que se apresente como um lugar cooperativo, para o desenvolvimento da autonomia porque os valores morais são constituídos nas relações interindividuais de harmonia e colaboração.

A intenção de Piaget não é simplesmente compreender a moralidade infantil em si, mas, por meio dela, entender a moralidade humana (LA TAILLE, 1994). Ao descrever as

regras do jogo e a consciência dos jogos de meninos e meninas, o autor percebe que a noção de justiça se dá por dois aspectos: sanção expiatória e sanção por reciprocidade. A sanção expiatória ocorre quando “não há relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado” (FREITAS, 2003, p. 90). As crianças pequenas tem a sanção expiatória como a mais adequada para prevenir a reincidência de maus atos. Por sua vez, na sanção por reciprocidade é resguardada “a proporcionalidade entre a gravidade do ato e o rigor da sanção” (FREITAS, 2003, p. 91). Levando em conta a prática das regras, por meio de interrogatório com meninos no jogo de bolinhas de gude, Piaget descreve quatro estágios sucessivos: o primeiro estágio é a regra puramente motora ou individual. A criança manipula apenas por meio de seus desejos e hábitos motores, não são regras coletivas ou regras propriamente ditas, elas são “esquemas mais ou menos interiorizados” (PIAGET, 1994, p. 33). Do mesmo modo, atuam por “simples práticas regulares individuais” (Idem, p. 50). O segundo estágio é o egocêntrico, em que as crianças jogam cada uma para si, em que o exemplo é externo ao sujeito. Porém, imitando os exemplos que vê, ainda joga sem a preocupação de vencer o adversário. A criança joga apenas pelo simples ato de jogar, sem regras uniformes e o egocentrismo é o meio termo entre a conduta socializante e a puramente individual. O terceiro estágio é o da cooperação nascente, aqui cada jogador tenta vencer o oponente, na qual há uma preocupação na codificação e uniformização das regras, mas ainda são muito variáveis. As respostas sobre as regras são, em muito dos casos, variantes e contraditórias sobre as regras do jogo. Nesse estágio de cooperação nascente “o jogo tornou-se social” (Idem, p. 46), porém, ainda não são consistentes, são “coordenações coletivas momentâneas” (Idem, p. 47). O quarto estágio é a cooperação das regras, na qual as regras possuem semelhanças, as codificações das regras são uniformes, elas são aceitas em suas particularidades. O código a ser seguido é inteligível a todos que jogam e as concordâncias são o ápice desse estágio. O interesse é pela regra como ela realmente é por isso a importância é “pela regra em si mesma” (Idem, p. 50).

Em relação à consciência da regras, a qual mais nos interessa nessa pesquisa – até por que as representações dos alunos são de suas falas e não de suas práticas em sala de aula –, o desenvolvimento “da consciência da regra pode ser dividida em três etapas” (LA TAILLE, 1992, p. 49). A primeira etapa ainda não é coercitiva, pois ela é puramente motora. Essa etapa não é uma realidade obrigatória (PIAGET, 1994), é um estágio puramente individual, em que as crianças adquirem regras e costumes individuais. A segunda etapa, a regra é sagrada e intangível, sua origem é externa, advinda de adultos e qualquer mudança das regras é considerada uma transgressão ou uma falta. Os indivíduos são conservadores no domínio das regras (PIAGET, 1994), há um respeito mítico e sagrado às regras, na qual a tradição não

deixa com que os indivíduos mudem as regras. Nessa etapa o “egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação” (PIAGET, 1994, p. 58), em que está presente a coação implícita por um respeito unilateral, de autoridade e de prestígio. Há uma força exercida pelo adulto que estabelece suas vontades e a criança as aceita sem se dar conta (FREITAS, 2003). A terceira etapa é uma cooperação das partes, baseada no consentimento mútuo. A moral da cooperação é consensual, advinda da reciprocidade e da troca interpessoal, sendo uma livre decisão das próprias consciências, estruturada na aprovação coletiva. As regras já não são eternas e sagradas, a pessoa “toma consciência da razão de ser das leis” (FREITAS, 2003, p. 64). E como dito acima se a cooperação é um método, ela se constitui na sua prática e exercício (FREITAS, 2003).

O que dificulta as ações de autonomia é que se uma cultura for excepcionalmente “coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos” (FREITAS, 2003, p. 19). Por isso, é necessário que a escola faça a sua parte, para uma educação moral que priorize o desenvolvimento da autonomia do aluno, não apenas por “belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida” (FREITAS, 2003, p. 19).

Duas são as formas de compreensão da moral: a coação e a cooperação. A coação é “toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio” (PIAGET, 1973, p. 225). Por sua vez, a cooperação é “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebam como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade e prestígio” (Idem, p. 226). A grande diferença entre a coação e cooperação é que a primeira tem base no respeito unilateral, com regras completamente feitas e dadas como prontas, para serem adotadas pelo grupo. A segunda se firma pelo respeito mútuo, “um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (Idem, p. 83).

Outra característica da moral heterônoma é o realismo moral, que se apresenta pelos sujeitos ao “considerar os valores e deveres como subsistentes em si, independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias as quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1973, p. 93). Ainda, são três características que definem o realismo moral: a primeira é que o dever é essencialmente heterônomo. O ato será bom quando o sujeito for obediente à regra e mau será todo ato que não se conforme as regras, por isso o bem é ato benévolo e obediente. A segunda característica é que não é no espírito da regra que se respeita, mas é simplesmente por que é ao pé da letra uma regra. A terceira

corresponde a uma responsabilidade objetiva do sujeito. O indivíduo não compreende as ações pelas suas intenções, mas “em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1973, p. 94). Ainda, o sujeito que é “coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias” (LA TAILLE, 1992, p. 19). As crianças nessa fase heterônoma tendem a ver as atitudes em relação à materialidade dos acontecimentos.

As crianças de fase autônoma levam em conta as intenções das ações (PIAGET, 1994). Por isso, a noção de justiça pelo realismo moral é a responsabilidade objetiva que se dá na coação moral imposta pelo adulto, no qual interessa o resultado final dos fatos, e não tanto o processo que levou ao término das ações.

Piaget preocupa-se em entender a prática e a consciência que se tem das regras, está mais preocupado com a forma dos juízos morais e não tanto quanto ao seu conteúdo, isto é, se uma resposta era certa ou errada, mas quanto ao respeito que se tinha sobre a regra. As regras e normas são importantes para uma boa convivência em sociedade, e na escola, o caso não é diferente. Assim, Yves de La Taille (1996) corrobora que a indisciplina, pode ter relação com a *desobediência às regras*; todavia, assinala que a não observância das normas tem dois motivos, que seriam: a revolta contra as regras ou o desconhecimento delas. Segundo o mesmo autor, os alunos precisam sim ter regras (morais e de conduta) essas advindas dos pais e professores, e que precisam ser seguidas. Os limites que essas regras implicam, não podem ser vistas pelo aspecto negativo, isto é, “o que não pode ser feito ou ultrapassado” (LA TAILLE, 1996, p. 117). Mas, devem também ser percebidas no sentido positivo, pois o “limite situa, dá consciência” ao indivíduo sobre sua disposição no espaço social – escola, família e sociedade em geral.

As discussões sobre a indisciplina, associadas à teoria do desenvolvimento moral possibilitam explicar e compreender as representações sociais dos alunos, se elas se objetivam na moral heterônoma ou autônoma. Isso facilita perceber a estruturação; as imagens e atitudes; e as experiências e vivências intrínsecas nas falas dos alunos.

2.9 Moral e ética e suas complementaridades

Os termos ética e moral são ambivalentes em suas interpretações e, para não cair em imprecisões, pretende-se apresentar as afinidades dos termos. Os problemas éticos são mais complexos em sua generalidade, já os problemas morais fazem parte das situações concretas

do dia a dia (COMTE-SPONVILLE, 1998), mas não é algo que está posto (VÁSQUEZ, 2002).

A ética e a moral podem ser estudadas como complementares, porém, com sentidos diferentes (LA TAILLE, 2010). A moral tem a ver com a harmonia da sociedade, já a ética tem relação com a procura da harmonia individual (vida boa). A ética é uma ciência que se ocupa de um objeto específico, o qual é a realidade humana, constituí-se por “um tipo peculiar de fatos ou atos humanos” (VÁSQUEZ, 2002, p. 23), uma especificidade comportamental do ser humano. Portanto, a teoria ética tem como objeto de estudo o mundo moral.

A ética vem do grego *ethos*, significando caráter, a forma de vida que o indivíduo adquiriu para viver, uma “vida boa”, ela “pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral” (VÁSQUEZ, 2002, p. 20). A moral é oriunda do latim *mos* ou *mores*, que tem a ver com costumes, isto é, regras e normas adquiridas nos hábitos. É o modo de ser adquirido, o comportamento alcançado pela pessoa ao longo da vida.

A ética e moral não são disposições naturais da pessoa, isto é, elas são adquiridas/incorporadas durante o processo da vida, elas servem para garantir a vida. Pode-se dizer que somos seres humanos da moral, ou seja, *homo morus* (PEDRO-SILVA, 2010).

A moral corresponde a um conjunto de regras e normas que permitem regular as relações sociais numa dada comunidade (VÁSQUEZ, 2002), ela evolui durante a vida, na prática, comprometida com certos valores, princípios e regras (LA TAILLE, 2010). Tendo caráter histórico que comportaria três fundamentos principais: Deus como fonte da moral, a natureza como gênese da moral e o homem (vida) como origem da moral (VÁSQUEZ, 2002, p. 38). Ao que concerne Deus como fonte da moral, as leis gerais são externas ao homem, advindas de um ser supremo que cujos mandamentos e normas regem a vida das pessoas. A natureza como gênese da moral compreende a moral como intrínseca ao homem, em sua gênese biológica, sendo parte integrante dos instintos. O homem (vida) como origem da moral é um ser composto de “uma essência eterna e imutável inerente a todos os indivíduos” (VÁSQUEZ, 2002, p. 38), ela é um aspecto da maneira do ser que perdura no tempo histórico. No entanto, a moral não é estável em seus fundamentos, quanto aos valores morais.

Os valores da sociedade são “vazios” e vive-se numa crise de época, quando Nietzsche (2008) afirma que Deus está morto, os valores se desmancham no ar, não há mais um fundamento quanto aos valores morais. Deus pode até estar morto, mas para quem acredita nele está é muito bem vivo, na verdade, Deus está socialmente morto, uma vez que fundamentar em Deus a coesão social já não é provável, em outras palavras, já não é possível “basear em Deus o valor dos seus valores” (COMTE-SPONVILLE, 1998, p. 140). Confiar à

natureza a base para a moral também é improvável, pois considerar que “algo é natural ou não, nada diz sobre o valor deste” (Idem, p. 141). Ainda, que tudo aquilo que é moral é natural e imoral, tudo o que não é natural “seria voltarmos a uma moral... bestial” (Idem, p. 142). A natureza é tudo que existe, porém ela não faz as normas, não há como fazer julgamentos sobre a natureza, não há como avaliá-la. Por isso, não tem consistência para fundamentar a sociedade nos valores morais. O homem, em si só, não garante um fundamento conciso para a moral, pois a vida é ao mesmo tempo a morte, ela devora e mata, sendo “essencialmente imoral ou mesmo amoral” (Idem, p. 142). Por exemplo, eliminar os fracos em nome de uma raça superior seria um evento moral? Claramente que a resposta é não, pois não se pode basear na vida ou no homem para estruturar a moral. De tudo isso, não há fundamentos sólidos para os valores morais, e não há substitutos de fundamentos ou deuses, vivendo-se o vazio do absoluto. Um duplo vazio: teórico, em que já não existem certezas absolutas; e prático onde já não existem valores absolutos.

No vazio de valores da sociedade, a indisciplina é atravessada por questões morais, em que nem tudo que se vê é indisciplina, ela se define por uma rejeição aos valores que estão cristalizados nas escolas, que é o peso da tradição. São outros valores que não condizem com os ideais dos alunos e, sendo distantes, causam conflitos.

O valor da disciplina está baseado no bom aluno, o que cumpre com as tarefas escolares, é estudioso, que não conversa, etc. Esse valor está competindo com os valores da sociedade, que os alunos precisam ter atitude, estilo próprio e independência, assim vive-se uma crise de valores em que os professores estão arraigados em valores antigos. Esses valores são distintos aos dos alunos que tem um projeto advindo da sociedade, e os professores tem outros valores. Nisso, há uma negação ou distração por parte dos alunos, a fim de contrapor esses valores que estão ultrapassados e não atendem às novas questões sociais implantadas.

Os alunos das escolas convivem nesse “vazio”, não conseguem ter/ver um direcionamento quanto às regras e normas. Até porque, muitas das vezes, as regras são assimétricas e não são construídas na base da cooperação e respeito mútuo, mais difícil ainda, numa sociedade do cada um por si e todos por ninguém. Disso, decorrem atos de indisciplina, incivilidade e violência, palavras que traduzem a ausência do outro nas “buscas existenciais do plano ético” (LA TAILLE, 2010, p. 18).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O capítulo tem como finalidade expor a metodologia adotada pela pesquisa, na base plurimetodológica, de caráter quanti-qualitativo; apresentando os procedimentos utilizados: questionários e entrevistas; o local da pesquisa; a característica dos sujeitos investigados, bem como os *softwares* EVOC, SIMI, ALCESTE e SPSS que serviram de análise para processar as informações.

3.1 Pesquisa Plurimetodológica e quanti-qualitativa

A pesquisa é plurimetodológica, com abordagem quanti-qualitativa (CAMARGO, 2005), ainda se vale da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Ela (a pesquisa) não se determina pela unicidade metodológica, sendo mais ampla em suas análises, explorando as variadas formas de compreensão dos fatos.

As pesquisas em representações sociais possuem caráter “fundamental e aplicado”, requerendo “metodologias variadas” (CABECINHAS, 2004, p. 129), não se restringindo a um único método de análise. A metodologia possibilita encontrar respostas levantadas em relação ao objeto investigado, sem ter uma “visão monoteísta”, mas uma “visão politeísta” (MOSCOVICI, 2011b).

O campo das representações sociais é um campo aberto a diversas frentes de pesquisa, até porque as representações sociais são o campo de estudo da Psicologia social, a qual abrange tanto a subjetividade como a objetividade e as relações que estabelecem entre si. A psicologia social é uma área mista (MOSCOVICI, 2011b), sendo a junção dos fenômenos psíquicos e sociais. Por isso, a abordagem plurimetodológica apresenta-se como uma necessidade e uma realidade nas pesquisas no campo da educação (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A ênfase dessa abordagem recai sobre o fato de não se restringir ao conteúdo explícito da resposta em si, mas no processo que levou a sujeito a uma resposta (ROSSO, 1998).

A teoria das representações sociais permanecerá e será criativa por longo tempo, pelo “quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer” (MOSCOVICI, 2011b, p. 13). Pode-se dizer que isso caracteriza Moscovici como um “metodólogo politeísta” (MOSCOVICI, 2011b, p. 14). É necessário usar de uma metodologia flexível e equilibrada, a fim de que se abra “possibilidade de projetos multimétodo na pesquisa educacional a partir de uma atitude integradora” (SANDIN-ESTEBAN, 2010, p. 10).

Os métodos usados nessa pesquisa tem uma abordagem mista, quanti-qualitativa, tendo em vista uma “perspectiva intermediária entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, a abordagem quanti-qualitativa” (CAMARGO, 2005, p. 20). O que motiva o predomínio dos métodos a serem utilizados é o objetivo principal da pesquisa e o grau de conhecimento prévio que já exista a respeito do objeto em análise. Para responder aos objetivos propostos nessa pesquisa, é imprescindível a união das abordagens, sem uma concepção solapar uma a outra, pois cada uma explora “uma dimensão diferente da realidade, de maneira que não existe ou não se pretende o solapamento entre os métodos” (SANDIN-ESTEBAN, 2010, p 10). É importante mesclar os métodos, pois permitem examinar questões mais amplas e pontuais, valorizando “paradigmas alternativos em educação” que contribuem para a comunidade científica (SANDIN-ESTEBAN, 2010).

Os métodos qualitativos buscam a descrição de “características do objeto que não se sabe se existem” (CERVI, 2009, p. 127). Os métodos quantitativos auxiliam a “estudar características do objeto de pesquisa que, sabe-se, existem” (p. 127). Mas, não há pesquisa social que seja produtiva que apenas se utilize “com exclusividade técnicas quantitativas ou qualitativas” (p. 127). Com isso, o motivo de aproveitar variados métodos de pesquisa está no fato de sua utilização, pois tanto um, quanto outro método pode ser utilizado de forma dialética, sem negar o outro.

A abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que as entrevistas tem um caráter mais detalhado dos fatos sociais, a qual implica na obtenção de dados descritivos que servem para a construção de significações. Ela se apresenta no contato do pesquisador com o pesquisado, com o intuito de explicar a conduta e a prática humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O método qualitativo é frequentemente usado em casos específicos, mais pontuais, a fim de detalhar o que se pretende explicar, para delinear uma realidade social, buscando compreender a estruturação, “a partir de uma predição formal” (CERVI, 2009, p. 127).

A abordagem quantitativa é explorada para a identificação de padrões e correlações entre muitos casos. O intuito é identificar padrões gerais e suas relações, servindo de um método quantitativo que descreve uma grande parcela de pessoas, analisando várias de suas características (CERVI, 2009). A abordagem quantitativa se aplica quando há um grande número de sujeitos, avaliando muitas das suas características, assinala-se como uma fonte de explicação causal por meio “de uma predição linear” (CERVI, 2009, p. 127). Ela aponta para generalizações teóricas significantes sobre os fatos sociais (ROSENBERG, 1971, p. 16). A relação entre as ideias que se tem e as evidências a campo, tem como resultado uma

representação social do que é a realidade em sua complexidade e, por isso, são necessários os recortes de pesquisa, para detalhar e analisar alguns aspectos do social.

O objeto, ao ser analisado, descreve um recorte da realidade, a partir de ferramentas de pesquisa que busquem a compreensão dos dados recolhidos, permitindo que nas informações “sejam incorporadas explicações a respeito do objeto de interesse delimitado pelo pesquisador” (CERVI, 2009, p. 131). As deduções possíveis das pesquisas quantitativas “servem para validar, questionar ou avançar as teorias” (Idem, p. 135). As pesquisas quantitativas podem auxiliar nas generalizações dos fatos sociais, e se utiliza de instrumentos estatísticos para explorações de realidades, com o intuito de mostrar uma grande quantidade de amostras em contextos mais amplos.

Além disso, a pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, com procedente análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A última caracterizada como um conjunto de técnicas de tratamento de dados, a qual se utiliza de métodos objetivos e ordenados que descrevem o conteúdo, tendo como finalidade a identificação e interpretação sobre o que se diz de determinado assunto. É um método que fornece uma ferramenta de compreensão e significação de conjunto de dados expressos pelos atores sociais, propiciando o entendimento das representações sociais dos sujeitos sobre o cotidiano. A análise de conteúdo é qualificada como um conjunto organizado para apuração de dados, fazendo uso de procedimentos objetivos e coordenados que descrevem o teor da mensagem.

3.2 Procedimentos da pesquisa, características dos sujeitos e termos éticos

A pesquisa almeja “dar voz” aos alunos para melhor compreender suas representações sociais no espaço em que se encontram cotidianamente, a escola. O trabalho foi realizado em cinco colégios públicos estaduais de Ponta Grossa-PR, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com jovens na média de 14 anos. A justificativa da proposta está em buscar por meio das representações sociais dos discentes, subsídios que possam melhorar as práticas pedagógicas escolares. E, também buscar nos discentes as suas formas de entender a problemática, já que esses são os sujeitos que vivenciam as práticas indisciplinares no cotidiano escolar.

A escolha pelo estudo da indisciplina escolar e a relação com o desenvolvimento moral, emerge de problemáticas já relatadas em outras pesquisas (LA TAILLE, 1996; PEDRO-SILVA, 2010; REBELO, 2011; ZANDONATO, 2003; TREVISOL, 2007). Porém, essas não compararam as justificas discentes com os postulados da epistemologia

psicogenética de Piaget (1994), pelo desenvolvimento moral, nas fases de heteronomia ou autonomia.

3.2.1 Questionário: instrumento de coleta de dados

Quanto aos procedimentos adotados, foram aplicados 457 questionários (porém, apenas 402 foram autorizados) com perguntas semiabertas, em 4 colégios públicos estaduais do município de Ponta Grossa – PR. Os questionários têm base nas pesquisas de Caeiro; Delgado (2005) e Curto (1998). Na sequência encontra-se o plano de coleta das informações referentes ao questionário (TABELA 1).

Tabela 1 – Plano de coletas de análise.

Plano de coleta de informações e análise		
Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de organização analítica dos dados
Adolescentes	Questionário para no mínimo 457 adolescentes que participam das escolas	Utilização dos <i>softwares</i> EVOC, ALCESTE, SIMI e SPSS.
Sujeitos	Variáveis a serem investigadas	
Adolescentes	Sexo, idade, escola, ano de nascimento, trabalho, família, religião, condições socioeconômicas, renda familiar, participação dos pais na vida escolar, situações de indisciplina em sala de aula, causas da indisciplina, sujeitos da indisciplina, escola ideal para os alunos.	

Fonte: O autor.

Os questionários foram aplicados em horário de aula junto aos alunos concluintes do Ensino Fundamental, com aprovação das escolas e o consentimento dos próprios alunos. Os colégios estão indicados pelas letras A, B, C, D, tratando-se das escolas que foram aplicadas o questionário, a fim de contemplar os termos éticos da pesquisa. Vale ressaltar, que os quatro colégios (A, B, C e D) se situam no bairro de Uvaranas, zona leste do município de Ponta Grossa-PR.

Além do mais, os questionários continham perguntas abertas e fechadas, tendo um caráter misto. Por isso, a fim de detalhar cada etapa de análise, segue uma tabela (TABELA 2), informando os programas que foram usados e as perguntas que foram analisadas por cada um deles.

Tabela 2 – Coleta de dados dos questionários e suas especificidades.

Instrumento de coleta de dados	Questões	Software
Questionário	Dados censitários: sexo, colégio, ano de nascimento, trabalho, pais, irmãos, religião, renda familiar e bairro	SPSS
	Perguntas com escala de atitude	
	Pergunta que trata sobre as palavras ou expressões que lembram a indisciplina	EVOC
	Perguntas que necessitavam de uma justificativa ou descrição mais detalhada	ALCESTE

Fonte: O autor.

Nenhuma amostra é perfeita em si, podem ocorrer erros ou equívocos nas escolhas. No caso, a amostra é não probabilística por meio de critérios na escolha dos sujeitos investigados (FREITAS et. al, 2000). Os estudantes foram selecionados pelos professores, em que o pesquisador pedia que os mesmos indicassem quais alunos achavam ser disciplinados e indisciplinados. Procurou-se ter uma média de alunos do sexo feminino e masculino, bem como dos disciplinados (as) e indisciplinados (as). A escolha obedeceu ao critério de mais similares ou mais diferentes, por “representarem uma situação similar ou, o inverso, uma situação muito diferente” (FREITAS et.al, 2000, p. 106).

3.2.2 Entrevista: instrumento de coleta de dados

Realizaram-se 64 entrevistas, de caráter semipadronizado (FLICK, 2009), em três colégios públicos estaduais de Ponta Grossa-PR, sendo gravadas¹⁴ e autorizadas pelos pesquisados. A entrevista tem base nas teorias subjetivas, as quais compreendem que o sujeito possui uma “representação” sobre certos assuntos. Por exemplo, os alunos quando indagados sobre a indisciplina escolar, possuem saberes complexos em relação ao tema, são “suposições que são explícitas e imediatas” (FLICK, 2009, p. 148). Na sequência se apresenta o plano de coletas das informações das entrevistas (TABELA 3).

¹⁴ Gravador da marca Olympus Digital Voice Recorder WS-300M (2012).

Tabela 3 – Coleta de dados das entrevistas e suas especificidades.

Plano de coleta de informações e análise		
Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de organização analítica dos dados
Adolescentes	Entrevista com 64 adolescentes que participam das escolas	Utilização do <i>software</i> ALCESTE, além da análise de conteúdo.
Sujeitos	Variáveis a serem investigadas	
Adolescentes	Sexo, idade, escola, ano de nascimento, trabalho, família, religião, condições socioeconômicas, renda familiar, participação dos pais na vida escolar, situações de indisciplina em sala de aula, causas da indisciplina, sujeitos da indisciplina, escola ideal para os alunos.	

Fonte: O autor.

As entrevistas se realizaram em intervalos de aula, recreio ou extra-turno, dependendo do horário mais propício, com aproximadamente vinte minutos para cada aluno. As entrevistas continham questões abertas, deixando que os alunos se expressassem abertamente, a identificação dos alunos foi respeitada, por isso eles serão denominados por números nessa pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas em três colégios (C, D e E), já que nos primeiros colégios (A e B) que foram aplicados os questionários, não permitiram a continuidade da pesquisa. Por isso, um terceiro colégio precisou ser elencado (E), já que os colégios foram resistentes quanto à aplicação das entrevistas.

Em relação à entrevista, utilizou-se primeiramente a triagem hierarquizada sucessiva, ela é mais sugestiva, pois foram apresentadas, previamente, fichas com as palavras anteriormente coletadas nos questionários (SÁ, 1996; WACHELKE; WOLTER, 2011). A triagem é uma técnica que consiste em evocações livres de palavras¹⁵ formadas por um conjunto de elementos satisfatoriamente grande (32 itens, em geral, expressos na figura 5). Esses itens são apresentados em forma de fichas, no caso em tela, contendo situações que lembram a indisciplina na escola, que foram respondidas nos questionários por alunos de quatros colégios da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR. Solicitaram-se aos participantes da pesquisa que dividissem os 16 itens mais característicos da pesquisa, escolhidos os 16 mais constitutivos, pediu-se ao informante que repetisse a operação, separando os 8 mais importantes. Para finalizar, os alunos escolheram os 4 mais importantes. Assim, começou a entrevista, arguindo o porquê da escolha dos 4 elementos finais mais representativos e centrais, conseguindo-se, assim, uma categorização por relevância (SÁ, 1996).

¹⁵ Também chamada de análise prototípica.

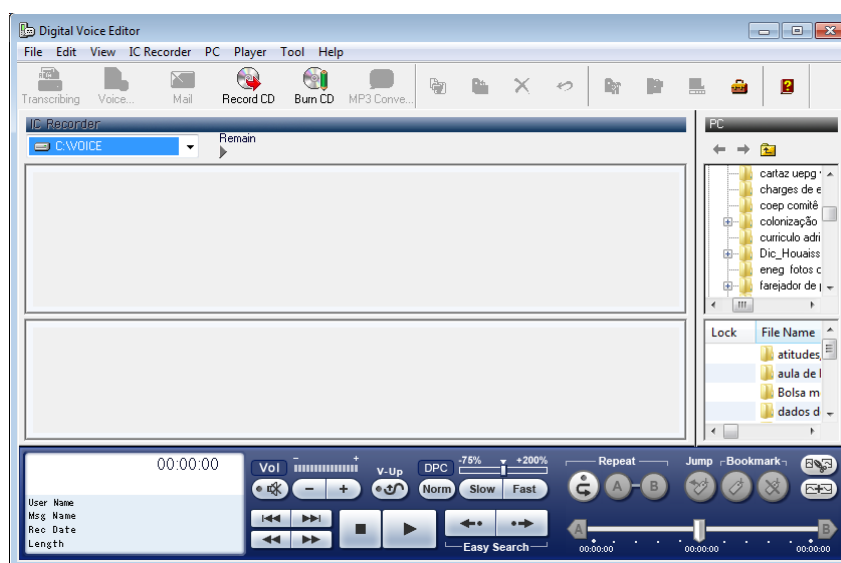
Figura 5 – Fichas utilizadas na entrevista para a triagem sucessiva de palavras.



Fonte: O autor.

Ao que concerne à transcrição das entrevistas, elas foram gravadas e posteriormente escutadas pelo pesquisador, auxiliadas pelo *software Digital Audio Editor* (2010), o qual permite a edição de áudio digital, oferecendo diversas opções tanto de gravação, edição, mixagem, entre outros. Com o auxílio do programa foi possível reduzir a velocidade das falas dos sujeitos, propiciando um melhor entendimento do que os alunos representavam sobre a indisciplina escolar. Abaixo se pode visualizar a interface do programa (FIGURA 6).

Figura 6 – Print Screen da Interface do programa Digital Voice Editor.



Fonte: O autor.

A modalidade de entrevista eleita foi a não diretiva, para que o informante estabelecesse a resposta livremente, permitindo que o mesmo procurasse seus próprios conhecimentos a respeito de determinado tema. A entrevista é mais para justificar alguns dados apontados pelos questionários, sendo de caráter mais qualitativo.

O modelo de entrevista utilizou-se de modo em L, ou seja, o pesquisador não se situa frente a frente ao pesquisado. Nessa condição em L, permite que haja um certo distanciamento entre o que pergunta e o respondente, fazendo com que o pesquisador não se intencione ou se envolva nas respostas. Nessa posição, não há o conflito entre as partes, ambos não se enfrentam, trata-se de uma situação mais impessoal.

Faz-se necessário, desde o início da aplicação de questionários e entrevista, esclarecer as questões éticas da pesquisa (TABELA 4). Assim, há alguns elementos que se devem ser esclarecidos no estudo, um deles é o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual os informantes foram avisados a respeito da temática da pesquisa. No caso de serem menores de idade, a pessoa responsável e a autoridade educacional representaram seus interesses. Outro componente é a privacidade e a confidencialidade que remetem a proteção da identidade do pesquisado. Além disso, a minimização de intromissão do pesquisador promoveu uma pesquisa com menos interrupções, o que favoreceu que a análise tivesse um caráter mais verossímil.

Tabela 4 – Autorizações éticas da pesquisa.

Nº.	Instrumento	Tipo de autorização	Consentimento
457	Questionários	Dupla	Direção Alunos
64	Entrevistas	Tripla	Direção Pais Alunos

Fonte: O autor.

De início foi apresentado aos alunos uma prévia identificação da pesquisa, levando em conta o tema da investigação, objetivos e métodos. Dessa forma, esclareceu-se que apenas se queria saber a sua opinião sobre características e representações de alunos indisciplinados e disciplinados. Ainda, explicou-se que as respostas dadas ficariam anônimas e jamais seriam analisadas ou divulgadas individualmente. A amostra se apresenta por suas características disponíveis abaixo na tabela 5.

Tabela 5 – Características que definem os sujeitos.

Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
GÊNERO	Masculino	190	47,3
	Feminino	212	52,7
ANO NASCIMENTO	1996-1998	398	99,0
	1993-1995	4	1,0
ESCOLAS	Escola A	99	24,6
	Escola B	103	25,6
	Escola C	109	27,1
	Escola D	91	22,6
AUTOAVALIAÇÃO	Indisciplinados	80	19,9
	Disciplinados	316	78,6
	Não responderam	6	1,5
RENDA FAMILIAR	1 salário mínimo	54	13,4
	2 salários mínimos	137	34,1
	3 salários mínimos	48	11,9
	4 salários mínimos	105	26,1
	Não responderam	58	14,4
	Não responderam	2	0,5
TRABALHA	Trabalham	27	6,7
	Não trabalham	372	92,5
	Não responderam	2	0,5
MORACOM	Mãe e pai	254	63,2
	Somente mãe	91	22,6
	Somente pai	17	4,2
	Outros	38	9,5
	Não responderam	2	0,5
PAIS NA PARTICIPAÇÃO ESCOLAR	Pais participantes	359	89,3
	Pais ausentes	41	10,2
Totais		402	100,0

Fonte: O autor.

Primeiramente, explicou-se aos alunos o assunto da pesquisa, que se tratava de uma investigação sobre as representações de alunos a respeito da indisciplina escolar e pediu-se que respondessem algumas perguntas relacionadas ao tema.

Enfim, a pesquisa passou pelos termos éticos da pesquisa, bem como pelo comitê de ética de pesquisa da UEPG, sendo cadastrado na Plataforma Brasil¹⁶. A pesquisa é submetida *on line* e passa pela adição de documentos e anexos, assinados e preenchidos. O pesquisador aguarda a aprovação de pesquisa, para então submeter ao comitê de ética da instituição.

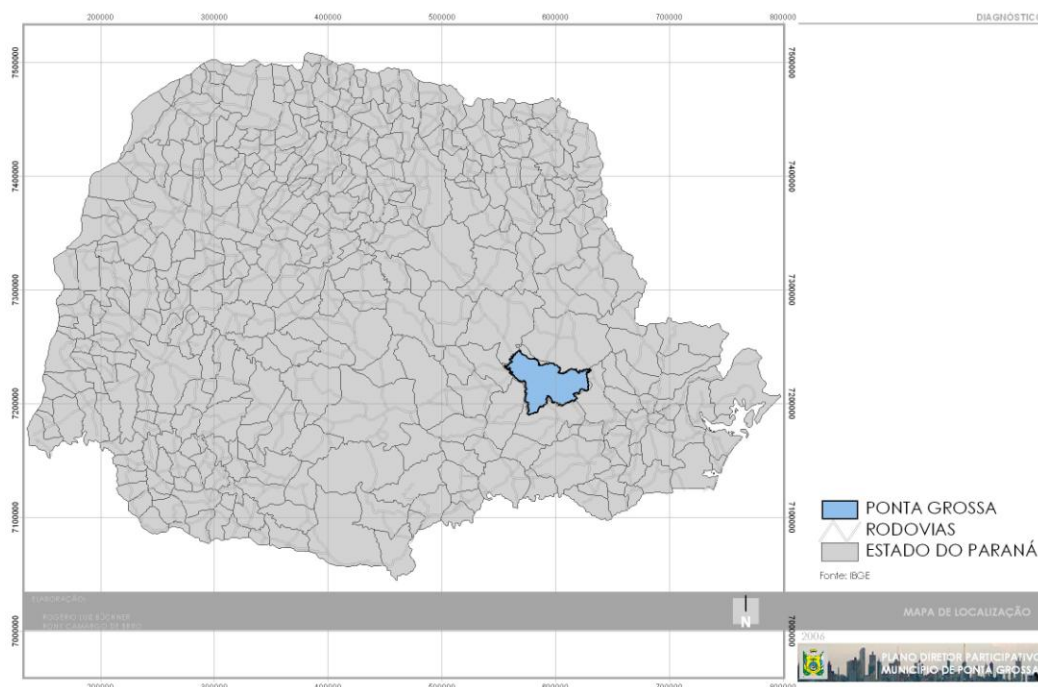
¹⁶ A Plataforma Brasil é uma base nacional e integrada de registros de pesquisas que envolvem seres humanos. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>> . Acesso em: 12 de mar. 2013.

3.3 Local da pesquisa e relato de campo

Penso, sinto e vivo

A cidade de Ponta Grossa está situada no segundo Planalto paranaense, na chamada mesorregião Centro-Oriental do Estado (MAPA 2) a uma distância de 114 Km da capital paranaense Curitiba. Ela é uma importante cidade pelo seu entroncamento rodoferroviário do Paraná, contendo quatro distritos administrativos: Uvaia, Itaiacoca, Guaragi e Piriquitos. Segundo os dados mais atuais (IBGE, 2010) o município conta com 311.611 habitantes, constituindo uma cidade relativamente média a pequena. Predominam as paisagens de campos naturais, que denomina a região dos Campos Gerais do Paraná (MAACK, 1968), denominação essa, pela zona fitogeográfica natural, predominantemente de campos limpos e matas isoladas de floresta ambrófila mista, em que prevalecem a mata das Araucárias.

Mapa 2 – Mapa do Paraná com destaque para Ponta Grossa (PR).



Fonte: Prefeitura de Ponta Grossa (2013).

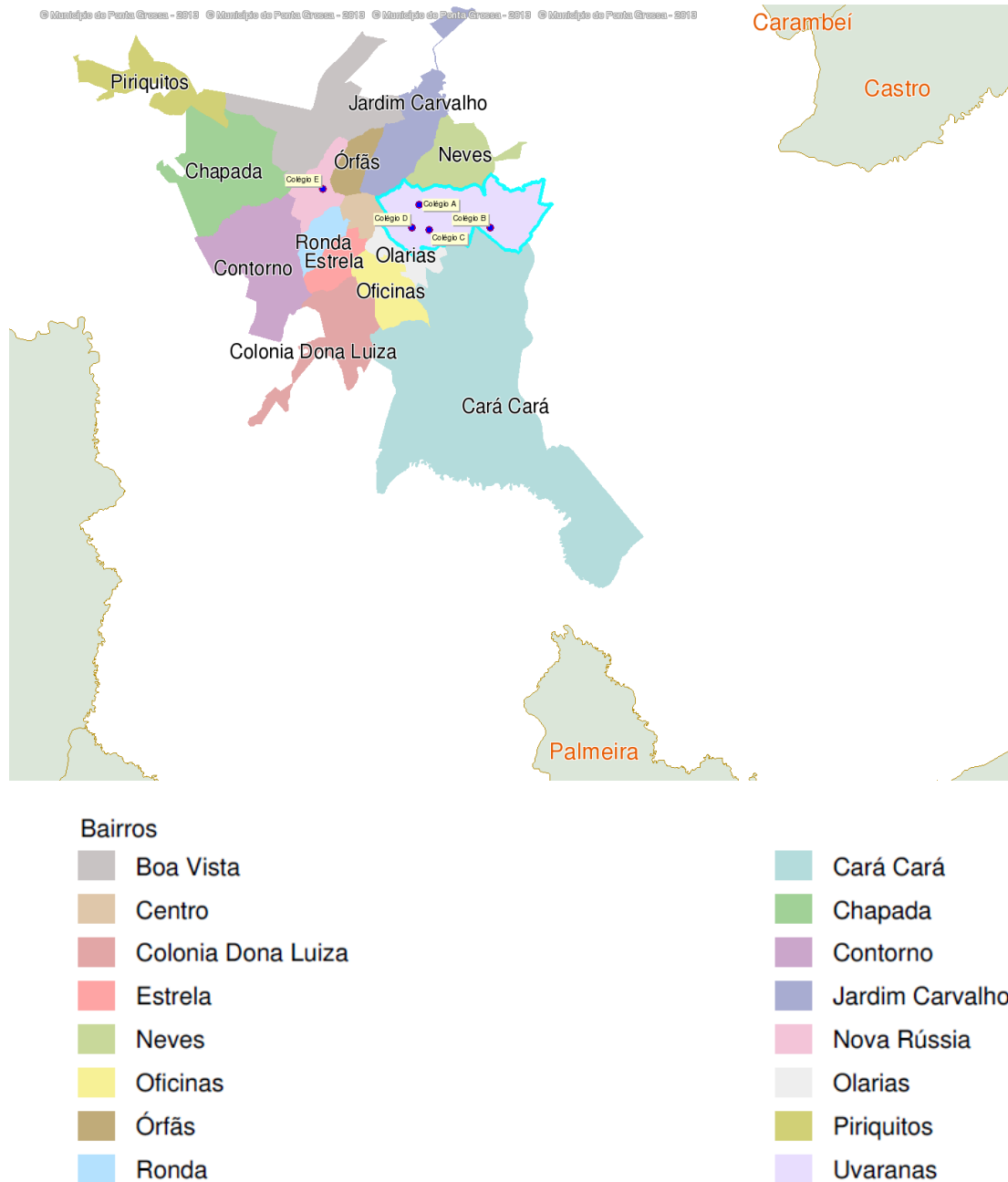
Pela formação na área de Geografia, o pesquisador desse trabalho tem na sua vida o campo como pano de fundo da realidade social. O campo faz com que o pesquisador sinta,

relate e presencie situações com as quais programou ou até com situações adversas as suas expectativas, mesmo que não se constitua uma pesquisa-ação. Com isso, esse trabalho fez com que o pesquisador se envolvesse e interagisse no espaço escolar, em que algumas visões de mundo se alteraram e transformaram.

A pesquisa iniciou-se com a aplicação de questionários em 4 colégios da rede pública de ensino, em dois desses (C e D) a pesquisa ocorreu sem problemas. Os primeiros colégios (A e B) foram resistentes quanto as autorizações dos questionários, o que tornou inviável a aplicação das entrevistas. Esses colégios, não foram pacíficos com o trabalho, prejudicando o andamento da pesquisa, sendo necessária muita tolerância para que se pudesse pelo menos ter as autorizações dos questionários. Por isso, foi preciso pensar em outro colégio (E) para serem realizadas as entrevistas. Dos 46 colégios de Ponta Grossa, foram realizados apenas em cinco, sendo as quatro de aplicação de questionários do bairro de Uvaranas e o último colégio do bairro de Nova Rússia, zona oeste de Ponta Grossa-PR. A finalidade era perceber se as representações poderiam mudar ou não, por meio da localização geográfica das escolas (MAPA 3).

As entrevistas na escola C aconteceram na biblioteca do colégio e, em alguns casos, na cantina, uma vez que foram os únicos locais possíveis de serem feitas, já que outros ambientes estavam ocupados, o que prejudicou, em muito, o áudio para posterior transcrição. Já no colégio D, a entrevista ocorreu numa sala de aula, a qual estava sem aula no momento. O colégio E foi o mais aberto à pesquisa, disponibilizando o espaço do auditório, nesse a relação com os alunos ocorreu de maneira mais fluente, uma vez que não havia interferências durante o processo. Aqui, a diretora se preocupou em muito com o tema, revelando que havia muitos casos de indisciplina, no mesmo dia que estive na escola alguns alunos estavam fazendo bagunça em sala.

Mapa 3 – Localização das escolas na cidade de Ponta Grossa (PR).



Fonte: Geoportal da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (2013).

3.4 Software EVOC e SIMI

O programa *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC) foi desenvolvido por Vergès (2002, 2005) e permite o cálculo quantitativo de dados, “construindo matrizes de co-ocorrências, os quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 353).

Por meio do *software* é possível descrever a estruturação das representações sociais, ele é utilizado para analisar a associação livre de palavras, sendo possível solicitar ao respondente que escreva ou fale as palavras lembradas pelos sujeitos sobre determinado assunto ou tema indutor (MACHADO; ANICETO, 2010). Além do mais, é um modo de alcançar o teor semântico de maneira breve e objetiva (OLIVEIRA et.al, 2005).

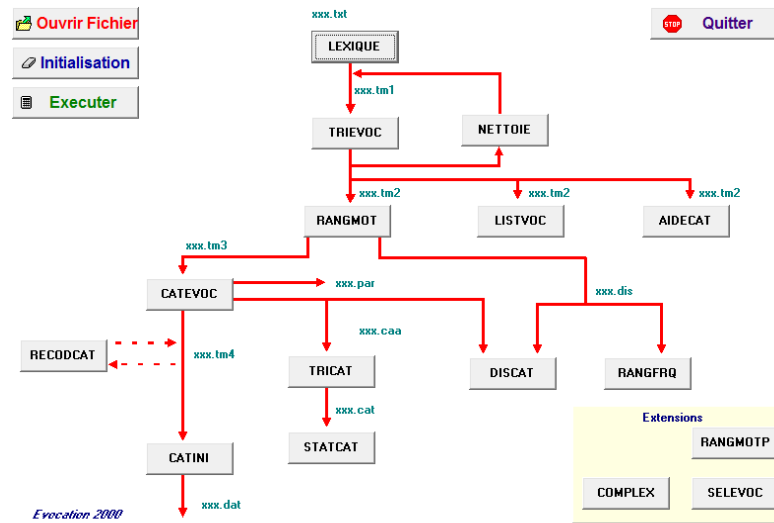
A função primordial da análise das informações pelo EVOC é a obtenção do *rang*, esse aponta a ordem média ou a disposição em que as palavras aparecem na lista de evocações de palavras solicitadas numa pergunta. As expressões ou palavras indicam as significações de elementos constituintes da estruturação da representação social; as frequências e *rangs* indicam sobre a importância e a intensidade de compartilhamento dos elementos, em relação ao tema indutor.

Para se utilizar do programa, é necessária a prévia construção do banco de dados, a partir de um tema indutor e uma pergunta de evocação de palavras. No caso dessa pesquisa, o termo é a indisciplina escolar, disposto na pergunta: quais são as palavras ou expressões que lembram a indisciplina? Após listá-las, enumere-as segundo a ordem de importância. O primeiro procedimento utilizado foi o questionário e, posteriormente, à entrevista. Depois disso, o documento necessita ser preparado no Excel, usando uma linha para as respostas de cada sujeito participante e cada coluna contendo as variáveis de caracterização dos participantes. Aqui, as variáveis são: escolas, turno, gênero, ano de nascimento, religião, renda familiar, ocupação (se trabalha ou não), autoavaliação (se considera um aluno indisciplinado ou não), se mora com os pais, se tem irmãos, se os pais participam da vida escolar.

As palavras compostas necessitam ser unidas por *underline* (_), para que o programa as reconheça como uma só palavra e, ainda, para que seja uma análise ideal à amostra necessita ser igual ou superior a 100 indivíduos. O banco de dados precisa ser salvo no formato. csv com nome reduzido, numa pasta vazia, criada especificamente para esse trabalho, já que será nessa pasta que as análises e relatórios efetuados pelo programa ficarão salvos.

O *Evoc* não trabalha sozinho, sendo auxiliado por uma série de subprogramas (Lexique, Trievoc, Rangmot, Catevoc, Catini e outros), em que cada subprograma configura um botão na interface adequado a cada um destes. Esses subprogramas é que realizam, passo a passo, as distintas fases de análise. O caminho a ser seguido está indicado por meio de flechas vermelhas na interface do programa (FIGURA 7).

Figura 7 - Print Screen da interface do programa Evoc.



Fonte: O autor.

Na opção *Rangfrg* é possível criar os quadrantes (FIGURA 8). As palavras já estarão nos quadrantes, porém é necessário colocar na opção frequência mínima (*moyenne generale*), o valor arredondado que foi escolhido para o corte e a frequência intermediária. Para editar, é preciso clicar em *Editer* para salvar as quatro casas, proporcionadas pelo programa. Após editar os quadrantes, é preciso montar em Word as quatro casas, levando em conta a frequência e o aparecimento das palavras, e não a sua ordem alfabética.

Figura 8 – Quadrantes do programa Alceste da opção *Rangfrg*.

Fréquence Minimale		4
Fréquence Intermediaire		12
Rang moyen		2.5
Rang < 2,5		
bullying	24	1,458
desrespeito	29	1,897
irresponsabilidade	12	2,417
má_companhia	12	2,250
Rang >= 2,5		
bagunça	19	2,789
conversa	16	3,188
Fréquence >= 12		
notas_baixas	6	2,167
preconceito	9	2,444
sem_educacão	11	2,455
Fréquence <= 11		
desobediência	4	3,000
drogas	8	2,625
falta_de_colaboracão	4	2,500
faltas	4	2,500
gntania	9	3,333
grosseria	4	3,000
preguiça	8	3,250
vandalismo	8	2,875
violência	11	2,636
xingamento	7	3,143

Fonte: Evoc.

Enfim, clica-se no *Complex* e nele aparecerão os códigos definidos pelo sujeito, possibilitando a apreciação da lista de palavras no *fiche* do primeiro código; lista de palavras expressadas no segundo código; a lista de palavras evocadas análogas aos dois códigos. Para se concretizar a análise, utiliza-se do X^2 (qui-quadrado), que possibilita analisar as palavras dos dois grupos com maior significância para apreciação. Para a computação do X^2 é possível entrar em sites que proporcionam esse cálculo¹⁷.

O programa SIMI proporciona a árvore máxima de similitude, sendo feita a partir de etapas realizadas pelo EVOC. A árvore serve para verificar a representatividade das palavras, a força que elas exercem umas sobre as outras. A representação será mais forte quando o número de vezes da palavra for escolhida em conjunto com a outra, a partir disso, “calcula-se um coeficiente de contingência que é um índice de semelhança clássica” (FLAMENT, 1986, p. 141).

Para ser possível a análise precisa-se entrar na pasta do EVOC que contenha o arquivo com o final PAR. Feitas algumas análises, é na opção AVRIL que se constituirá a árvore de similitude, a qual, para salvar, é necessário formatar em imagem, por meio do *print screen*.

3.5 *Software* ALCESTE

As justificativas discentes coletadas pelos questionários e as entrevistas foram analisadas pelo *software* ALCESTE¹⁸. O programa foi criado por Reinert, na década de 1970 e, para ser utilizado na análise de textos, ele faz uma análise lexicográfica dos dados obtidos, por uma abordagem quantiquantitativa.

O programa trabalha com propriedade monotemática, no caso, a indisciplina escolar. Permite a análise de grandes volumes de elementos textuais de forma automática (SOUSA et.al, 2009) e para analisar banco de dados textuais advindos da comunicação escrita (questionários) e da comunicação falada (entrevista) (CAMARGO, 2005).

As justificativas de cada aluno formaram uma unidade de contexto inicial (UCI) e cada entrevista de aluno também constitui uma UCI, essas são compostas pelo pesquisador as UCI's que são abalizadas pelo seu léxico e espaçadas por uma linha de comando, também chamada de linha de asteriscos (CAMARGO, 2005). Numa entrevista, a primeira linha de comando, por exemplo, corresponde ao sujeito, pois ela identifica o respondente. As outras linhas de comando

¹⁷ Disponível no site: <<http://faculty.vassar.edu/lowry/newcs.html>>.

¹⁸ Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte.

podem ser as variáveis, que são propícias as discussões e comparações dos grupos (sexo, idade, religião, renda mensal, etc).

Os agrupamentos das UCI's constituem um *corpus* de análise. O *corpus* pelo programa se divide em classes de palavras que apontam para campos de representações do tema pesquisado (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000). Além disso, o programa indica unidades de contextos elementares (UCE), as quais são frações de texto “dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do *corpus* e, em geral, respeitando a pontuação” (CAMARGO, 2005, p. 514).

O ALCESTE age por meio de quatro fases. A primeira etapa executa a leitura e sistematização do *corpus*, reconhecendo e repartindo as UCIs em UCEs; a pesquisa do léxico e a “redução das palavras com base em suas raízes (forma reduzida)” (SOUSA et. al, 2009, p. 35). Por exemplo: bagunça, bagunçar, bagunçado = BAGUNÇ+. Na segunda fase do processo acontece o balanço das matrizes de dados, a categorização das UCEs, e a classificação hierárquica descendente. Por sua vez, na terceira etapa, constituem-se as classes, suas relações e a análise fatorial de correspondência. Por fim, a quarta etapa calcula e comporta as UCE's mais características de cada classe, bem como, possibilita outros cálculos e recursos (CAMARGO, 2005). O ALCESTE proporciona uma visão geral do *corpus* e agiliza a análise, indicando as possíveis classes contribuintes dos sujeitos. Resulta numa classificação mais prática, “a partir de critérios estatísticos/matemáticos, baseada na co-ocorrência de palavras; apresentando as relações entre as classes encontradas” (SOUSA et.al, 2009, p. 35).

3.6 Software SPSS

O *software* SPSS¹⁹ 17.0 é formado “por um sistema de base e por oito módulos de escolha opcional consoante o tipo de pesquisa” (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006, p. 10), e é utilizado para análises estatísticas de matrizes de dados (FIGURA 7). Além disso, o programa possibilita a geração de relatórios tabulados, gráficos, análises descritivas e correlações entre as variáveis.

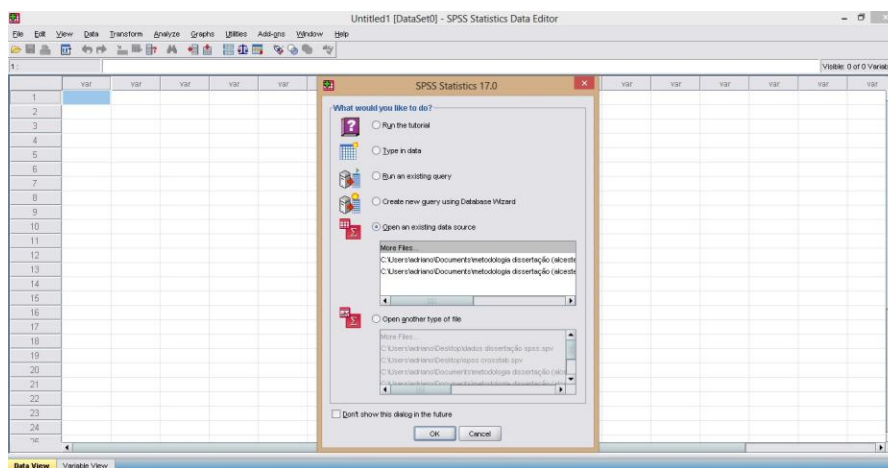
Para dar início a análise no programa, é necessária à construção de um banco de dados no Excel ou no próprio *software*, que facilita o trabalho das variáveis. Esse banco de dados constitui-se de um contíguo de informações compiladas numa planilha, constituindo uma matriz de dados, com um número “x” de linhas, dependendo do estudo e “y” de colunas, de

¹⁹ Statistical Package for Social Science.

acordo com as variáveis e propostas do trabalho. O número de situações “(número de linhas da matriz) deve ser, em geral, maior do que o número de variáveis em estudo (número de colunas)” (MUNDSTOCK, et. al, 2006, p. 4).

Com isso, o programa proporciona a criação, definição e modificação de diversas variáveis, sendo possível descrever: o conhecimento da quantidade de casos e cálculos percentuais para cada variável existente no banco de dados; a identificação do número de situações simples e múltiplas; o entrecruzamento das variáveis; a geração de gráficos e tabelas; as coocorrências e correlações.

Figura 9 - Print Screen da interface do *software* SPSS.



Fonte: O autor.

A pesquisa utilizou-se do programa em três momentos, primeiro para caracterizar os sujeitos da pesquisa, quanto ao perfil e as características dos sujeitos, tendo com isso um aspecto apenas descritivo; segundo para efetuar análises de correlações, a fim de cruzar os dados, para identificar diferenças quantitativas nas variáveis dos dados; terceiro para fazer o cruzamento das variáveis das perguntas incluídas nos questionários relativas a questões objetivas, sobre a indisciplina escolar. Esse cruzamento foi realizado pela análise *crostabbs*, que pode ser contemplada nos apêndices (APÊNDICE H) dessa pesquisa.

Primeiramente criou-se um banco de dados no Excel com as variáveis da pesquisa e as informações tabuladas por meio dos questionários e entrevistas. Depois disso, lançou-se no *software* SPSS para que fossem cruzadas as informações pela operação *Crosstabs* (tabulação cruzada) presente no programa, com ela é possível cruzar as variáveis e perceber quais dados foram mais significativos de uma representação ou situação. Por meio dessa operação, o programa fornece o X^2 que permite a observação de significação das variáveis. Ao final da

análise o programa emite gráficos e tabelas para uma melhor visualização das informações com a frequência e o X^2 .

CAPÍTULO IV – RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa é uma atividade essencial ao ser humano e é de fundamental importância, pois implica na busca de conhecimento, sendo que a maior preocupação de um pesquisador não precisaria ser a publicação de seu trabalho a qualquer preço, mas, sim, a vontade e a certeza de que o conhecimento gerado por ele seja corretamente transmitido ao público acadêmico em geral. Na pesquisa, o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p. 23).

Pesquisar é considerado um processo que se constitui de uma atividade científica básica, por meio da indagação e construção da realidade. Diante da atividade de pesquisar encontram-se achados e resultados aos questionamentos propostos. Por isso, a intenção do capítulo é apresentar os resultados encontrados e, assim, analisá-los e interpretados criticamente.

4.1 Análise dos questionários: estrutura das representações sociais

Dos 457 questionários aplicados, foram considerados apenas 402, pois o restante dos descartados (N=55) não foram utilizados, porque os sujeitos não os autorizaram. Nesse sentido, contabilizaram-se 1650 palavras, que, depois de ponderadas e processadas pelo EVOc, organizaram um universo de 33 expressões diferentes.

Por meio da análise realizada pelo *software*, as palavras com frequência menor que 25% foram rejeitadas. Do universo de palavras diferentes, 13 podem ser visualizadas na tabela 4, nota-se que a ordem média de evocações (OME) tratada pelo *software* é de 2,8 e a frequência média de evocações é de 123 palavras.

Os quadrantes superiores, localizados acima da linha pontilhada contêm palavras com frequência maior ou igual a 123 e, os inferiores, menores a 123. Os dados que, possivelmente, compõem o núcleo central podem ser visualizados no quadro superior à esquerda, composto pelas evocações: desrespeito e bagunça. Já, o quadrante superior direito consta a primeira periferia; o inferior esquerdo a zona de contraste; por fim, o quadro inferior direito se encontra o sistema periférico, devido a sua baixa frequência de evocações (TABELA 6).

Tabela 6 – Quatro casas da estrutura das representações discentes dos questionários.

Freq. OME			Freq. OME		
Palavras	≥ 123	$< 2,8$	Palavras	≥ 123	$< 2,8$
Desrespeito	350	2,314			
Bagunça	293	2,365			
	< 123	$< 2,8$		< 123	$< 2,8$
Grosseria	111	2,360	Conversa	112	2,884
Irresponsabilidade	33	2,667	Deboche	37	3,757
			Desatenção	54	3,204
			Desinteresse	41	3,537
			Desordem	33	3,364
			Preguiça	107	3,262
			Rebeldia	74	3,230
			Violência	97	2,845
			Xingamentos	77	2,922

Fonte: O autor.

No provável núcleo central estão contidas as palavras desrespeito e bagunça como as principais expressões que lembram a indisciplina escolar. A primeira uma situação contranormativa e moral (AQUINO, 1996), a segunda com uma conotação funcional, que se caracteriza pelo desvio das regras de produção (AMADO, 2001) e por uma função obstrutiva (ESTRELA, 2002). As representações sociais dos discentes têm, entre suas fontes, as falas de representações sociais dos professores. Nesse sentido, desrespeitar e não fazer bagunça podem estar associadas às práticas docentes (AQUINO, 1996a).

A indisciplina escolar se objetiva no aspecto normativo e moral, o primeiro sendo uma ação contestadora do que é imposto verticalmente aos alunos, é contranormativo; o segundo é moral, quando há falta de respeito com os outros. O desrespeito tem a função contestadora da autoridade docente e normativa (ESTRELA, 2002), em que o aluno contraria não só a autoridade, mas o seu lugar na escola perante o grupo e a escola em geral.

O desrespeito pode estar ligado ao modo de tratamento dos professores com os alunos. Por exemplo, ao aluno exemplar ou estudioso os elogios são mais frequentes e as cobranças são menores. Já, a maneira do professor tratar o “mau” aluno é com cobranças e posturas mais críticas (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Além do mais, para muitos professores o aluno bom “é [...] calado, imóvel, obediente” (AQUINO, 1998, p. 6). Com essas ações que o professor faz do aluno – bom e mau – faz com que os discentes hajam de acordo com essa etiqueta (ESTRELA, 2002). A compreensão equivocada das escolas em relação às etiquetas dos alunos é prejudicial e faz com que, muitas vezes, haja uma rotulação dos alunos, pela qual o

mau aluno seria o indisciplinado e o bom aluno o disciplinado, o que é considerada uma visão estritamente simplista e limitada.

O desrespeito se mostra pela quebra ou negação do respeito, por um lado há o respeito na base unilateral, em que se respeita pelo medo de uma punição. Por outro lado, há outra forma de respeito que se edifica na alteridade, cooperação e altruísmo. Em pensar no outro como parte importante do processo de ensino e aprendizagem, pois a educação se dá na sua diversidade, na abertura as diferenças. Até porque a “construção do conhecimento começa quando o indivíduo passa a perceber que o outro tem significação e é importante para a sua vida” (PLÁ; ROSSO, 2009, p. 69). Contudo, para os alunos o respeito não é recíproco, por isso há uma expectativa por uma escola democrática, em que é preciso pensar em transformações nas estruturas e funções da escola, nas relações escolares e no processo ensino e aprendizagem. Algumas falas abaixo são ilustrativas:

Desrespeito porque a partir que você entra na escola você tem que obedecer às ordens (Aluno 58, escola A).

O desrespeito é uma forma de indisciplina, pois com o desrespeito nós nos sentimos maus, pois não é legal desrespeitar o próximo (Aluna 66, escola A).

Desrespeito com o professor é ser indisciplinado, pois ele está na sala para te ajudar, você só tem a agradecer (Aluno 89, escola A).

Desrespeito com os professores e funcionários é muito grave (Aluna 277, escola C).

Desrespeito ao professor, muitas vezes, os alunos desrespeitam os professores, mas na maioria das vezes da raiva desses professores, pois alguns são insuportáveis (Aluna 177, escola B).

As pessoas não se respeitam principalmente alunos e professores (Aluno 172, escola B).

Eu acho que uma pessoa com indisciplina é uma pessoa que não respeita a opinião dos outros e isso é uma falta de respeito (Aluna 204, escola C).

Os alunos não respeitam os professores e o seu trabalho, pois alguns alunos só sabem vir a aula para xingar os professores e dizer que eles não sabem executar o seu trabalho (Aluna 368, escola D).

Alguns alunos apresentam características altruístas, colocando-se no lugar do outro e percebendo que, desrespeitando, estão prejudicando e afetando a si mesmos e aos demais sujeitos da sala de aula. Porém, pode haver aí um princípio da *denegação* (BOURDIEU, 2004), uma fala “diplomática” que está presente na sociedade, isto é, um discurso que agrada a todos.

Os disciplinados apresentam mais atitudes dóceis em relação ao respeito. Corroborando que, quando entram na escola, devem-se obedecer às ordens e regras, se subordinando-se a elas. Já, os que se julgam indisciplinados não são tão submissos, dizem sentir raiva de alguns professores, por serem insuportáveis e por não serem respeitadas as suas opiniões. Esses dados empíricos demonstram que ainda persiste uma escola tradicional e antiga, em que o “professor e aluno, portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo” (AQUINO, 1996a, p. 43). Constitui-se uma escola passiva, quem fala é o docente e o aluno precisa obedecer, “a voz é a do professor, e o aluno dela é destituído” (PASSOS, 1996, p. 123). Nesse caso, os alunos são oprimidos e os professores opressores e, em vez do aluno buscar sua libertação e lutar com os colegas por uma escola democrática, acabam sendo mais opressores ou subopressores que os seus educadores (FREIRE, 1987).

Atualmente o respeito não necessita se pautar no temor e coerção, pode ser baseado na alteridade, em que o aluno respeita o professor pelo que ele é, enquanto sujeito de conhecimento, e o auxílio que esse profissional pode lhe proporcionar. É necessário frisar que o desrespeito causa prejuízos não só à relação professor e aluno, mas a todo um contexto geral, isto é, ao convívio escolar. Dessa maneira, é preciso levar em conta o que os alunos pensam para não se cair em “achismos” em relação ao tema.

Ao que indicam os dados, os próprios alunos validam a existência de meios de controle, legitimando-os e controlando-os por meio de um simulacro de comportamento desejável, ser respeitoso, ser obediente, não ser bagunceiro, entre outros. Alunos e professores parecem ser controladores e controlados, ambos são interdependentes da normatização: “o professor imagina disciplinarizar o corpo do aluno (o aluno dócil), enquanto o aluno imagina regular a ação docente no sentido da disciplinarização (o professor austero)” (AQUINO, 1996b, p. 60). São declarações reguladas pela normatização, em que o descumprimento de regras, o bloqueio no andamento da aula, o prejuízo à explicação do professor corroboram para ações indisciplinadas que seriam atenuadas pela “autoridade” do educador.

A segunda palavra do possível núcleo central é a bagunça, possuindo uma função obstrutiva no decorrer da aula (ESTRELA, 2002). Ela atrapalha, desvia a atenção, impede os encaminhamentos do professor na condução da aula e nas resoluções das atividades. Com isso, a bagunça é uma causa de indisciplina que dificulta a aprendizagem apresentando-se como “quebras” no andamento da aula.

Bagunça já diz tudo, não tem como escutar, falar e nem aprender (Aluno 74, escola A).

Bagunça ocorre na sala de aula, por alguns alunos indisciplinados, isso não apenas atrapalha o aprendizado do aluno indisciplinado, mas o aprendizado dos colegas e prejudica a explicação do professor (Aluno 144, escola B).

Bagunça, pois com ela não tem como aprender (Aluna 400, escola D).

Bagunça, porque com a bagunça não tem como prestar atenção durante as aulas (Aluno 17, escola A).

Bagunça, não dá atenção a nada e não presta atenção (Aluno 26, escola A).

Bagunça, com bagunça vêm os palavrões, violência e então a desordem (Aluna 52, escola A).

Tem muitos alunos que pensam que estão em casa, fazem a maior bagunça (Aluna 12, escola A).

A bagunça tem uma função desviante, em que a intenção dos alunos é desviar o foco para outras situações que estejam mais próximas as suas realidades, já que um conhecimento abordado em sala pode estar muito distante, não cativando e, com isso, causando desconforto e até a falta de autoestima em relação à escola. Isso faz com que o aluno bagunce, pois é muito mais interessante bagunçar do que escutar o professor lecionando sobre assuntos tão longe das suas realidades. Dessa forma, a bagunça é muito lembrada pelos alunos, o que pode indicar um embate dos alunos em relação as funções pedagógicas (AQUINO, 1998). Nesse sentido, essa expressão de indisciplina poderia ser pertinente, uma forma de resistir ao conteúdo e ao professor (GOLBA, 2008). Os alunos nas suas ações contestam a concepção bancária, baseada na memorização e transmissão de conteúdos (REBELO, 2011).

As dificuldades manifestadas pela indisciplina parecem se encontrar no cerne da escola, já que ela “constrói uma moral, muito frequentemente, mais de heteronomia que de autonomia” (MENIN, 1996, p. 61). Além do mais, a escola se alicerça em normas e regras para manter as relações sociais, o que contribui para relações heterônomas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Por isso, é mister compreender as relações interpessoais, não só pelas normatizações, mas por concepções altruístas e de cooperação social. Até porque, o altruísmo possibilita pensar no outro e essa conduta altruísta aumenta as chances do comportamento altruísta de outra pessoa. Todavia, não por mera generosidade, mas por uma competência sócio-cognitiva (LOURENÇO, 1988), em que uma ação altruísta será definida por um ambiente coeso, harmonioso e pela “motivação do sujeito, que coloca pouco valor nos resultados pessoais e nos custos de suas escolhas” (EBRAHIM, 2001, p. 78).

A justificação da escolha da palavra bagunça, na última fala dos alunos acima reflete em muito as representações docentes. Por exemplo, quem nunca ouviu o professor falar que o aluno pensa estar em casa e por isso faz bagunça na escola. Há indícios que as falas discentes estão envoltas pelo círculo de representações dos professores. Porém, isso não é generalizável, já que, em muitos casos, os professores consideram alunos como indisciplinados, em outros casos, docentes da mesma escola não os consideram com a mesma denominação (PARRAT-DAYAN, 2008). Por isso, a bagunça não pode ser declarada como causa exclusiva do aluno, pode ser que seja ele quem faça, mas é preciso refletir sobre os vários focos que ocasionam o “incêndio” da indisciplina escolar. Como já abordado, não se deve atingir diretamente o núcleo central das representações, mas se iniciar o processo de mudança pelos elementos periféricos, para que seja possível a amenização ou diminuição dos atos de indisciplina.

Os dados empíricos começam a revelar que as representações dos alunos refletem uma representação dos professores, pois, no trabalho de Santos e Rosso (2012) sobre a representação do professor em relação ao aluno indisciplinado, a palavra bagunça aparece como elemento intermediário da estrutura da representação e o desrespeito aparece no núcleo central da representação social dos docentes. Isso demonstra que as representações se inter-relacionam, quer dizer, as representações discentes são coladas às dos professores, constituindo um sistema de representação no qual uma representação docente periférica está na nucleação do sistema discente. No caso, as representações dos alunos são subordinadas às representações de influência do professor. Além do mais, não só o professor interfere na representação, mas, também, a família, os meios de comunicação e outros. Os dados demonstram isso, mas não se pode afirmar com exatidão, já que os alunos não são esponjas (LA TAILLE, 1992), que só recebem e acumulam informações sem ao menos acomodá-las. Contudo, numa escola que impera a heteronomia dificulta muito a conduta altruísta e a construção da autonomia discente (MENIN, 1996).

As demais palavras grosseria e irresponsabilidade se encontram na zona de contraste das representações sociais discentes. A primeira aparece como uma classificação do pesquisador devido à complexidade de palavras associadas a ela como: *calar a boca, ficar quieto, não enche*, etc. elas estão muito próximas à zona periférica. São expressões funcionais do ambiente escolar, em que se assemelham aos xingamentos.

Cale a boca, pois pra mim é uma palavra que me deixa desconfortável e triste, pois nem minha mãe e nem meu pai tem atitude mais drástica (Aluno 74, escola A).

Os professores estão aqui para nos ensinar e não para ficar ouvindo bobagens de alunos (Aluna 352, escola C).

Que se as pessoas não ficassem quietas ou em silêncio não podemos ter uma aula boa (Aluno 90, escola A).

Indisciplina é o termo certo para alunos que são mal educados, sem respeito algum (Aluna 270, escola C).

Em relação à irresponsabilidade, ela se encontra em situações nas quais os alunos não cumprem com as atividades em sala de aula, esquecem-se dos materiais em casa ou, até mesmo, não realizam as lições escolares. A irresponsabilidade está centrada no aspecto normativo, vinculada, muita das vezes, em atitudes de negações, ao não fazer, não ser responsável, também é considerada como um pré-requisito para se estudar. Aqui, a irresponsabilidade está na relação de conflito entre professor e aluno (AMADO, 2000), uma vez que os alunos estão fazendo com que a aula seja bloqueada, pois se esquecem dos materiais e se ausentam nas tarefas abordadas pelos professores.

A minha opinião, a palavra irresponsável, se você é irresponsável você provavelmente vai ser bagunceiro (Aluno 105, escola A).

É a pessoa que não tem responsabilidade com suas tarefas e deveres dentro ou fora da sala (Aluna 106, escola A).

Indisciplina é quando o professor passa atividades em sala de aula, tarefa ou trabalho e não fazem o que o professor passou, não cumpre com a responsabilidade (Aluna 207, escola B).

Fazer trabalhos mal feitos, chutar todas as alternativas da prova, vir para o colégio sem caderno e estojo. Enfim, sempre tem uma desculpa pra não fazer nada (Aluna 66, escola A).

Na zona periférica encontram-se as palavras que compõem a periferia da representação, com menor frequência e lembradas tardiamente. São algumas delas as expressões: desatenção, desinteresse e preguiça. Essas três formam a apatia por parte do aluno, que parece estar de corpo presente em sala e não está fazendo as atividades. As palavras, na maioria das vezes, expressam a falta de algo, o estudante é incompleto e precisa ser por inteiro. Essa é uma representação periférica que contrapõe os achados de pesquisa de Rosso e Camargo (2011), na qual a constituição do núcleo central encontra-se a palavra “desinteresse” por parte das representações dos professores, como geradores de desgaste na profissão, dizem respeito as condições pessoais dos alunos. A desatenção, o desinteresse e a preguiça podem ser ocasionadas pela falta de elementos pedagógicos que o façam estar atento ao que lhe apresentam, oriundos de uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987).

Difícilmente o aluno participa das aulas, fazendo com que o aluno fique omissos, o que pode causar a desatenção e o desinteresse.

Sem atenção não se consegue nada (Aluna 347, escola C).

Se o aluno não presta atenção na aula, ele vai dar atenção a outras coisas durante a aula (Aluna 230, escola B).

O desinteresse é muito grande por parte de alguns alunos (Aluno 285, escola C).

Não estudar é uma indisciplina porque você precisa de estudo para tudo (Aluna 189, escola B).

Preguiça, nós temos indisciplina. Nesse tipo, não faz nada, só bagunça, atrapalha a aula (Aluno 85, escola A).

Os alunos simplesmente tem que fazer as tarefas e os trabalhos (Aluno 160 escola B).

Não fazer as atividades em sala prejudica o aluno, além de ele perder nota (Aluna 388, escola D).

As demais palavras presentes na zona periférica: conversa, deboche, xingamentos, desordem e rebeldia constituem o aspecto contranormativo das relações interpessoais, pautados nas conversas e no barulho em sala. A função dessas expressões é a constatação, mas com menor frequência, pois estão na periferia. São formas de dizer “não” ao que está posto, a fim de chamar a atenção para o fato de que estão sendo submetidos a ordenações e disciplinarizações autoritaristas ou até a falta de regras legítimas.

A palavra violência constitui uma expressão à parte, pois tal vocábulo extrapola à questão indisciplinar. Mas, ela precisa ser tratada por uma análise crítica, uma vez que ela faz parte do ambiente escolar e não pode ser negada ou deixada de lado. Ela está na sociedade e a escola sendo social está envolvida nessa situação.

Quem é indisciplinado geralmente é um aluno que conversa bastante (Aluna 290, escola C).

As conversas atrapalham muito a explicação dos professores, pois com o barulho dificilmente alguém presta atenção (Aluno 310, escola C).

Principalmente em sala de aula há muita agressão verbal, acho indisciplina qualquer tipo de agressão (Aluna 430, escola D).

Cale a boca, pois pra mim é uma palavra que me deixa desconfortável e triste, pois nem minha mãe e nem meu pai tem atitude mais drástica (Aluna 74, escola A).

É uma palavra muito feia que em uma sala de estudo não poderia existir (Aluna 130, escola B).

Xingamentos, porque geralmente eles falam isso quando estão brigando e a mãe não tem nada a ver com isso (Aluno 132, escola B).

Falar palavrões para o professor (Aluna 261, escola C).

Na maioria das vezes, os alunos ficam se xingando e eu acho uma falta de disciplina (Aluna 303, escola C).

Não pensa em seus atos e nem na consequência. Define várias coisas como educação, responsabilidade disso e sem limite (Aluna 121, escola A)

Porque primeiramente pessoas que não tem juízo não são pessoas irresponsáveis e não pensam em seu futuro, apenas com o presente. Não se importa com nada, apenas com seu prazer (Aluna 200, escola B).

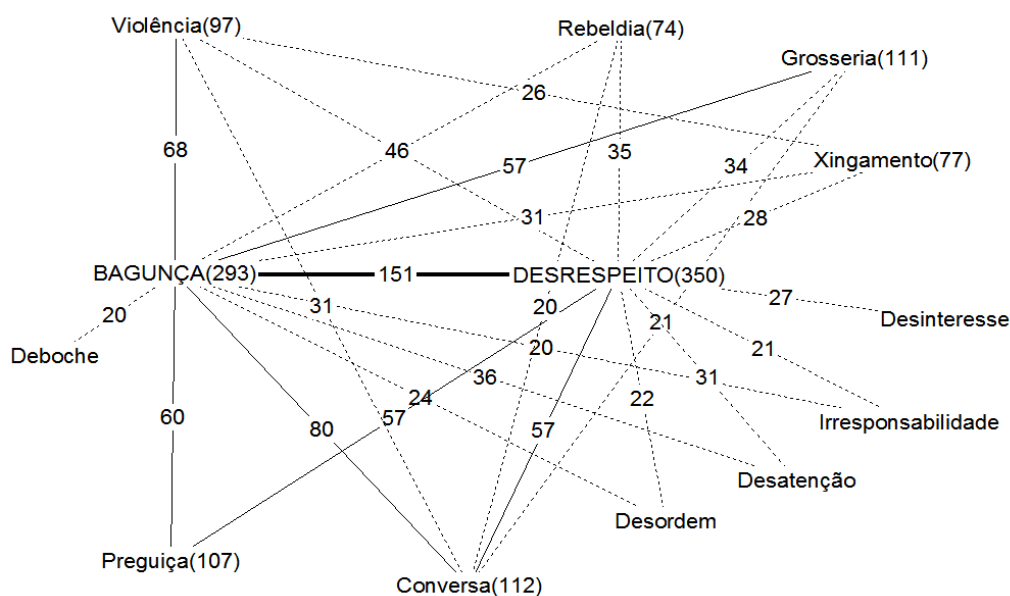
A briga é a principal forma de indisciplina, que gera problemas para todos que estão praticando (Aluno 213, escola B).

A violência aparece na zona periférica prescrevendo as ações de brigas associadas aos xingamentos. Ela perpassa pela agressão física e simbólica, não há uma forma de violência, mas variadas violências que “vêm comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira” (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 470). A violência escolar inclui, desde as mais sutis às mais graves, expressas em atos discriminatórios, preconceitos e exclusões, por vezes, cometidas pela própria escola. Por isso, a escola não só contém atos de violência, como contribui na sua gênese com algum tipo de constrangimento (FAJARDO et. al, 2006).

Além da instituição escolar, o sistema capitalista é outra forma de exclusão, que faz com que se aumentem as desigualdades sociais, que levam à falta de expectativas e um futuro digno, preconizando a competição, egocentrismo e o consumismo, que acabam promovendo o “enfraquecimento de valores de solidariedade e de respeito ao ser humano” (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 479).

Com relação à árvore máxima (FIGURA 10) proporcionada pelo programa SIMI, ela possibilita demonstrar as ligações correspondentes às palavras que se assemelham à indisciplina escolar. Os traços mais fortes constituem um número maior de ligações e de centralidade; as linhas básicas números medianos e os pontilhados números menores de intensidade nas informações.

Figura 10 - Árvore de similitude das expressões discentes dos questionários.



Fonte: O autor.

O elemento organizador da indisciplina escolar é o desrespeito, pois contém um percentual maior de articulações de palavras, seguido da bagunça. Com isso, as expressões desrespeito e bagunça são as situações mais vivenciadas no contexto escolar pelos alunos, já que foram prontamente lembradas e constituem possivelmente o núcleo central.

A árvore contém dois triângulos significativos, o primeiro formado pelo “desrespeito”, “bagunça” e “conversa”, respectivamente com ligações 151, 57 e 80, contando com elementos de natureza normativa e funcional. O segundo triângulo elenca as ligações “desrespeito, bagunça e preguiça”, com 151, 57 e 60, os elementos também possuem conotação normativa e funcional. Esses dois triângulos possuem palavras centrais que constam na tabela 1, reafirmando a centralidade nos núcleos “desrespeito e bagunça”. Porém, integra nos seus vértices de ligação elementos periféricos a conversa e preguiça, estando atrelados a bagunça e o desrespeito.

O primeiro triângulo aponta que as situações estão nas relações interpessoais de desrespeito e bagunça como elementos centrais e a conversa como elemento ligado à bagunça e ao desrespeito. A conversa parece ser a antessala para a bagunça, causando prejuízos ao andamento da aula e a aprendizagem, e com ela que se inicia a bagunça. Já, o segundo triângulo continua com o desrespeito e bagunça como possíveis núcleos centrais, porém, a sua ligação agora é com a palavra preguiça. É um fato interessante, pois parece que se ausentar da aula, não fazer atividades e “não estar nem aí”, também constituem ações indisciplinadas. Por isso, são duas situações distintas para justificar as ações de indisciplina.

Afinal, a conversa e a preguiça são as ligações que após as expressões centrais possuem fortes conexões com o segundo elemento central. Isso demonstra a ambiguidade da indisciplina para os alunos, pois em certo momento conversar é motivo para bagunça, uma situação que dificulta em sala, mas, ao mesmo tempo, o aluno que é preguiçoso, não faz as atividades, não presta atenção e se ausenta, também é indisciplinado. Isso torna difícil conceituar o que é a indisciplina em sala de aula, pois para alguns é conversa, já, para outros é preguiça.

Para complementar as análises feitas pelos *softwares*, faz-se necessária a aplicação do Complex (QUADRO 3), o qual mostra que o único elemento a receber subsídios de grupos específicos é o desrespeito, tendo uma contribuição diferenciada do sexo feminino e de rendimento familiar (3 a 4 salários mínimos). As palavras em que o X^2 forem maiores que 3, 84 são representativas.

Quadro 3 – Complex das variáveis dos questionários.

Palavras	Gênero		Relig.		Rend. Fam.		Part. Vida escolar	
	X^2	P	X^2	P	X^2	P	X^2	P
Desrespeito	5.92	0.015*	0.78	0.3771	6.37	0.0116*	1.48	0.2238
Bagunça	1.95	0.1626	0.2	0.6547	0.29	0.5902	0.33	0.5657
Conversa	0.01	0.9203	0.3	0.5839	1.33	0.2488	0.36	0.5485
Deboche	0.99	0.3197	0.65	0.4201	0.33	0.5657	0.3	0.5839
Desatenção	1.87	0.1715	0.03	0.8625	0.06	0.8065	0.46	0.4976
Grosseria	0.04	0.8415	2.5	0.1138	0	1	1.79	0.1809
Indisciplina	0	1	0.08	0.7773	0.05	0.8231	0.9	0.3428
Preguiça	0	1	0.02	0.8875	0.46	0.4976	0.01	0.9203
Rebeldia	0.35	0.5541	0.07	0.7913	1.26	0.2617	0.4	0.5271
Violência	0.92	0.3375	0.15	0.6985	0.01	0.9203	0.02	0.8875

Fonte: O autor.

* Sexo feminino e de renda familiar de 3 a 4 salários mínimos.

O estudo desenvolvido por Rodrigues e Mazzotti (2013), aponta que os sujeitos educacionais (professores, diretores e equipe pedagógica) inferem que as meninas são comportadas, calmas, passivas e não respondem aos professores. Já, os meninos são indisciplinados, mal educados e desrespeitosos. Além do mais, para que ambos tenham prestígio e reconhecimento, “devem apresentar condutas consideradas tipicamente femininas” (RODRIGUES; MAZOTTI, 2013, p. 55). As meninas são mais controladas e conservadoras, e os meninos mais agitados e alvoroçados.

A escola revela um ambiente revestido “majoritariamente por mulheres, estejam elas na posição de alunas ou de professoras” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 47). Está presente em muitas delas uma “hierarquia de valores em que o feminino é *melhor* do que o masculino” (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 54). Essa configuração é a mesma da sociedade e tem como foco resquícios de um passado patriarcal. Dessa maneira, as meninas estariam “mais adaptadas à escola contemporânea, em que o processo de socialização feminino orienta-se para a passividade e obediência às normas” (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 46), sendo que qualquer comportamento desviante é tido como um papel que não faz parte do feminino, não é coisa de menina. Com isso, as representações sociais das alunas têm uma postura de empatia; por sua vez, os alunos centram-se no caráter contranormativo (desviante).

Os bons resultados das meninas aos conteúdos escolares estão muito mais ligados a questões de bom comportamento do que “na construção do conhecimento” (SILVA et.al, 1999, p. 223). Isso quer dizer que o “bom comportamento” não está associado a uma boa aprendizagem, na capacidade de raciocínio crítico, no domínio de conhecimento, mas a uma conduta que se julga “disciplinada”, baseada no silêncio, obediência e passividade. De tudo isso, pode-se deduzir que os alunos (meninos) são, em muitos casos, produtos de uma escola feminina e acabam tendo mais dificuldades de relacionamento.

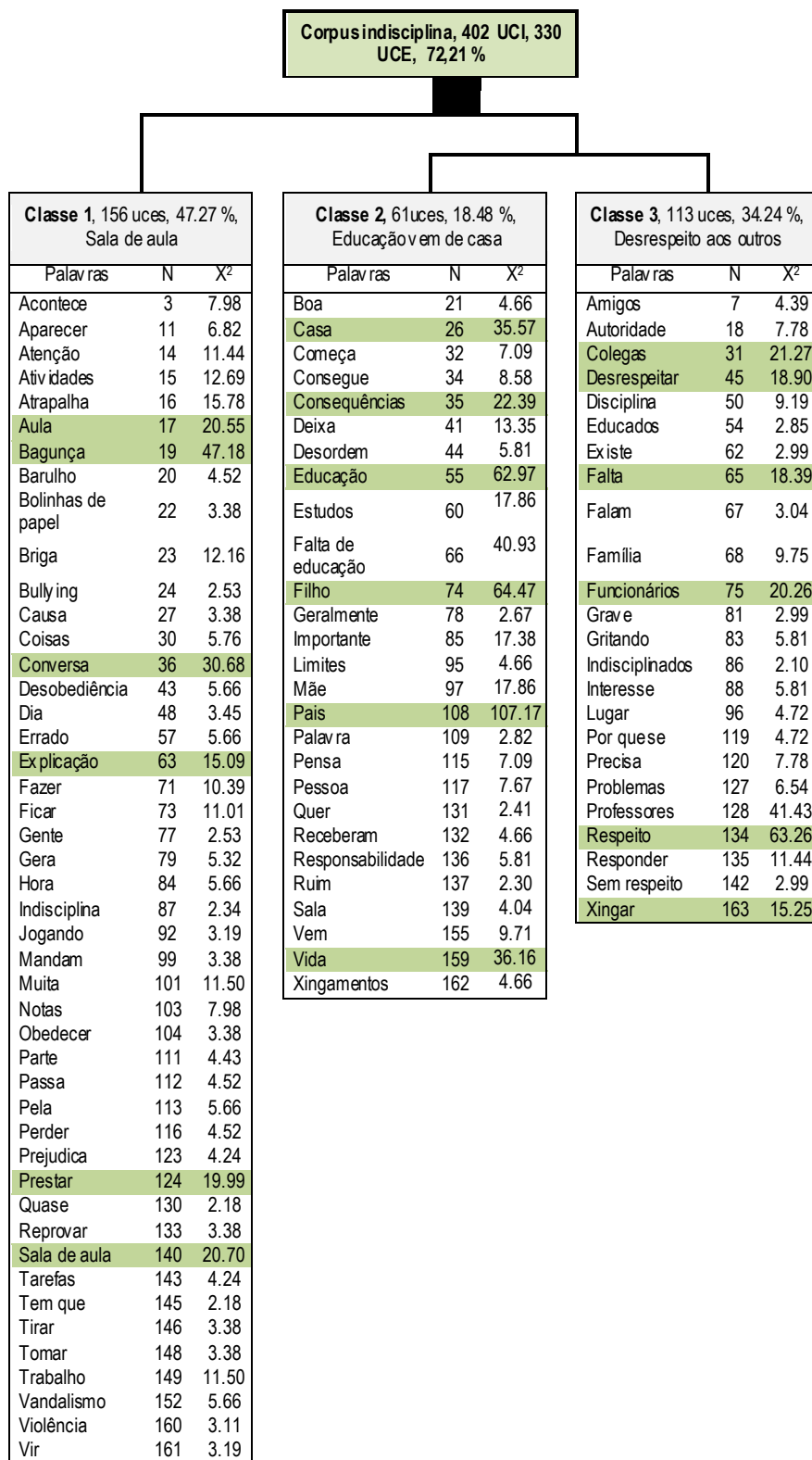
A renda familiar de três a quatro salários mínimos corresponde a uma condição financeira mediana, mas que é de certa forma uma situação econômica boa. Isso proporciona uma visão de que todos conseguem ser disciplinados, que é preciso só ter vontade. Parece que os alunos em condições menos favoráveis são os indisciplinados, indicando que uma condição social menor é um fator explicativo da indisciplina escolar, o que não é verdade, pois a condição financeira é apenas um fator que em todo caso não é pessoal, e sim social. E, a indisciplina é uma multiplicidade de fatores que a interferem, e quimeras não a uma condição puramente pessoal ou financeira.

4.1.1 Justificativas discentes pela análise textual e de conteúdo

As palavras constituintes e as explicações das palavras dadas pelos alunos na evocação livre não são “totalidades” para dizer que as representações se estruturam apenas nas palavras analisadas pelo *software* EVOC. Por isso, solicitou-se que os alunos apontassem as justificativas das palavras listadas, em primeiro lugar, sobre a indisciplina e depois

escrevessem as causas principais da problemática. As justificativas foram processadas pelo *software* ALCESTE que dividiu o *corpus* em três classes (FIGURA 11).

Figura 11 - Dendrograma das justificativas dos alunos pelo questionário.



Fonte: O autor.

A classe 1 foi denominada de **sala de aula** pelo pesquisador, contando com 47, 27% da análise das informações. Já a classe 2 recebeu o nome de **educação vem de casa** com a porcentagem de 18,48%; por fim a classe 3 optou-se por chamar de **desrespeito aos outros**, com 34, 24%.

A primeira classe foi a que apresentou maior contribuição dentre as três classes, nela encontra-se os substantivos: *atividades, aula, bagunça, barulho, bolinhas de papel, briga, bullying, causa, coisas, conversa, desobediência e dia*. Estão presentes os elementos funcionais da sala de aula, com situações ligadas a indisciplina escolar, lembrando novamente as palavras pertencentes aos quadrantes fornecidos pelo EVOC. Isso aponta para a hegemonia das representações sociais discentes, com as palavras: bagunça, conversa e desobediência sendo as situações que mais se destacam. Algumas falas dos alunos são ilustrativas desse contexto.

Alunos conversando nas aulas, não prestando atenção, alunos andando pela sala, jogando bolinhas de papel e jogando lixo no chão (Aluno 158, escola B).

Aluno bagunceiro, que fica imitando barulho de jegue na aula, joga bolinhas de papel nos alunos e fica imitando barulho de animais (Aluno 115, escola A).

Fazer bagunça em sala aula, aluno não para quieto, aluno nem faz as atividades e não obedece ao professor, isso para mim (aluno) é fazer bagunça (Aluna 187, escola B).

Para ser um bom aluno, primeiramente tem que cumprir todas as atividades, fazer as tarefas, trabalhos, se dar bem nas provas, tirar notas altas (Aluno 242, escola C).

Ficar mandando mensagem do celular em aula, além de desconcentrar bastante os alunos prejudicam a explicação dos professores (Aluna 414, escola D).

Os alunos não fazem as atividades em sala e prejudica o aluno, além de perderem nota (Aluna 388, escola D).

Quanto à segunda classe, os sujeitos expressam as palavras coladas às dos professores, quando exprimem que a educação vem de casa, isto é, dos pais. O que os sujeitos estão exprimindo é que o que ocorre em sala de aula é resquício do que aconteceu em casa, uma reprodução do ambiente familiar na escola. Os verbos que se destacam na classe são: acontece, aparece e atrapalha, os adjetivos: boa e ruim, pelos substantivos: casa, consequências, desordem, educação, estudos, falta de educação, importante, limites, palavra, sala e xingamentos. Ainda, as palavras: mãe, pais, filho são as representativas para denominar a classe.

O que as classes indicam é que os alunos precisam se portar conforme a lei que se personifica no papel do professor. Além do mais, os alunos se assemelham a ventríloquos, parece que a fala não é do aluno, mas é o outro que está falando, ocorre uma forte

“influência” dos professores, dos pais, como da sociedade no todo para justificar casos de indisciplina, até porque uma representação está arraigada pelo social.

Educação vem de casa, isto é, dos pais (Aluna 34, escola A).

A causa da indisciplina é não receber educação em casa, os pais não estão presentes na vida de seus filhos (Aluna, 207, escola B).

A causa é a falta de educação em casa, vinda dos pais, pois educação vem de casa e também a falta dos pais na vida de seus filhos (Aluna 212, escola B).

A causa é que os alunos com falta de educação, que não receberam educação em casa, e se receberam educação não aplicam em sua vida (Aluna 69, escola A).

A causa é a educação dos pais em casa, as pessoas aprendendo em casa não vão fazer na escola (Aluno 158, escola B).

A causa é o desrespeito, começando em casa com os pais, não dando limites ao filho, talvez uma criança até mal amada (Aluno 242, escola C).

A causa é o aluno sem educação, a pessoa que é mal educada, pelos seus pais que tem o dever de educar corretamente seu filho para a sociedade, não é dever da escola (Aluna 106, escola A).

A causa é a desordem, porque um aluno começa e os outros alunos **vão na onda** (Aluna 79, escola A).

Acho que a educação vem de casa, então se o aluno é mal educado, isso prova que seus pais não lhe deram uma educação correta (Aluna 25, escola A).

A indisciplina é consequência da educação dos pais, pois desde cedo devem educar seus filhos e a indisciplina e em função da educação infantil (Aluno 286, escola C).

A causa é a falta dos pais junto à educação e o acompanhamento escolar dos filhos (Aluna 230, escola B).

Em relação à classe 3 (desrespeito aos outros) é formada por muitos sujeitos que são desrespeitados no ambiente escolar, são eles: *amigos, autoridade, colegas, funcionários, indisciplinados e professores* sendo os que mais sofrem segundo os alunos com a indisciplina. A classe se justifica pela ofensa tanto aos amigos mais próximos, quanto aos professores e funcionários.

A causa da indisciplina é o respeito porque se não há respeito entre professores e alunos não há disciplina (Aluna 267, escola C).

Desrespeito com os professores e funcionários é muito grave (Aluna 324, escola C).

A falta de respeito de alguns alunos com os professores e colegas (Aluna 326, escola C).

A causa é o aluno sem respeito porque sem respeito é ser ofensivo, a pessoa não nasce sem respeito ela aprende com alguém pode ser de família ou de amigos (Aluno 118, escola A).

A causa da indisciplina é o desrespeito ao funcionário público (Aluno 259, escola C).

A constituição dos grupos indica que as representações sociais dos alunos estão expressas na relação da indisciplina respectivamente pela tríade: contexto escolar, familiar e moralizante. Por isso, as representações discentes aparecem bem definidas e tributárias da esfera transubjetiva (JODELET, 2009), no desrespeito aos adultos e pela ideologia, isto é, por ouvirem frequentemente em sala ou em casa as palavras citadas acima. São informações recolhidas externamente pelo indivíduo e que são simplesmente reproduzidas em suas falas, sem uma criticidade ou dúvida com relação ao que se diz.

A causa para justificar a indisciplina está atrelada a falta de comprometimento dos alunos com o ensino que é abordado, ou seja, no contexto escolar. Assim, a indisciplina possui uma função propositiva/obstrutiva (ESTRELA, 2002) já que a intenção é desviar, serenar ou resistir, desviando-se a atenção para algo mais “agradável”. Como também, pode ser “uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula” (AQUINO, 1998, p. 8), já que as conversas entre os alunos podem ser mais interessantes do que a aula ministrada pelo professor. Para os alunos, o professor não faz nada, a exigência é a punição, e isso faz parte do controle, ao qual os alunos estão sendo submetidos diariamente. Não é de se estranhar, pois num ambiente onde impera a regra e o controle, o que se esperaria? Um espaço escolar com exemplos heterônomos favorecem atitudes coercitivas e heterônomas.

O grupo 2 traz à tona, claramente, as manifestações discentes “grudadas” às representações dos professores, isto é, a indisciplina escolar vem de casa, dos pais ou da família, a qual é ausente na vida dos filhos (ROSSO; CAMARGO, 2013). Logicamente, a família precisa contribuir para a formação moral da criança, mas quando ela não faz o seu papel de forma adequada, a escola não pode se ausentar do problema, isto é, ela precisa encontrar maneiras e meios para “trabalhar” o desenvolvimento moral autônomo do aluno. A escola, na verdade já contribui, mas de forma heterônoma. Além do mais, em conjunto com as diversas instâncias sociais, escola, família e alunos, com “o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos” (REIS, 2008, p. 47).

Os tributários dessa classe são meninas (sexo feminino) oriundas do turno da tarde, em que os pais participam da vida dos filhos, com renda familiar de 3 a 4 salários mínimos, isso quer dizer que para eles seus pais participam e, ao que parece são “educados”, já os outros “não são educados”. As meninas percebem as relações externas à escola, como mais significativas para justificar a indisciplina escolar.

Para o grupo 3, a causa que explica a indisciplina é o desrespeito/falta de respeito, nesse caso, contendo uma conotação moral, com maiores contribuições de sujeitos de renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e que os pais não participam da vida escolar.

Nas relações intersubjetivas, a indisciplina escolar “adquire o sentido de afronta e de geração de conflitos” (GOLBA, 2008). O desrespeito está atrelado ao xingamento, estão nas relações entre os pares, tanto na sala de aula, como no espaço escolar como um todo.

Apesar dos pais participarem na vida dos filhos – que contribuíssem mais significativamente para a formação do grupo 3 –, a falta de respeito não é vista por esses alunos como benéfica, mas prejudicial nas relações interindividuais. Ainda, quem faz a indisciplina é, na maioria das vezes, o outro colega ou alguns alunos. Percebe-se que o desrespeito extrapola o interior da sala de aula, refletindo na escola toda, na relação com pedagogos e outros funcionários.

Ao apontarem as representações em torno do triângulo: contexto escolar, familiar e moralizante, denota-se que os alunos percebem a indisciplina a fatores internos e externos à escola. Os fatores internos estão ligados as situações corriqueiras ao ambiente escolar, pautadas em subversões na sala de aula, com bagunça, pela conversa e na fuga das atividades. Em sala de aula, o professor não toma nenhuma medida quanto à bagunça, isso demonstra que os alunos possuem representações coladas as dos professores, na base do controle, coerção e punição, isto é, na base da heteronomia. Ainda, parece que há por parte do professor a omissão quanto às suas funções pedagógicas, o docente não cumpre com ética o seu papel em sala de aula, um descaso com sua profissionalidade. O professor necessita mediar a relação de ensino e aprendizagem, dar responsabilidade aos alunos para que sejam partícipes no processo de ensino, para proporcionar um ensino ativo, pois o desinteresse pelos alunos é evidente conforme aparece na palavra conversa (DINIZ, 2009). Dessa forma, não só o aluno está sendo indisciplinado, mas o professor está faltando com ética, devido a sua “esquiva” ao problema e a sua insuficiência didático-pedagógica.

Algumas palavras das causas sobre a indisciplina são de conotação moral, expressadas pelo desrespeito, falta de educação e xingamento. Uma afronta à aula, na maioria das vezes, uma forma de chamar a atenção para ser o aluno “maioral” da sala. Não é de se estranhar, pois

no vazio de valores morais, parece que “tudo pode”. Porém, é imprescindível alguns limites, os quais devem ser percebidas no sentido positivo, já que o “limite situa, dá consciência” (LA TAILLE, 1996, p. 117) ao sujeito sobre sua disposição no espaço social - escola, família e sociedade em geral.

As causas externas são relacionadas à “educação” dos alunos, parece que não é preocupação da escola, mas da família. Ela é fundamental na vida de um filho e em seu desenvolvimento moral, pois a moral não é algo natural ou biológico é uma construção, adquirida nos hábitos e costumes (VÁSQUEZ, 2002).

Não só a família atua no processo moral, mas a escola tem um papel importante e necessita rever seus princípios, objetivos e metas quanto a sua estrutura, para possibilitar a autonomia discente, já que um espaço em que não há autonomia possível acarreta em sujeitos com atitudes heterônomas.

4.1.2 Das situações da sala de aula que geram indisciplina

As questões de escala de atitudes foram analisadas pelo *software* SPSS, o qual possibilitou a apresentação de diversas variáveis de análise e suas correlações. Foram apresentados, nos questionários, alguns termos indutores que dizem respeito às situações vivenciadas em sala de aula pelos alunos, se existiam casos que viessem a comprovar casos de indisciplina, com menores ou maiores ocorrências. Os termos que foram utilizados para indução tiveram como embasamento, os estudos realizados por Caeiro e Delgado (2005) e podem ser visualizados abaixo na tabela 7.

Tabela 7 – Situações ocorridas em sala de aula.

Situações de sala de aula			
Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
HÁ BARULHO E DESORDEM	Não responderam	9	2,2
	Em todas aulas	65	16,2
	Maioria aulas	161	40,0
	Em algumas aulas	163	40,5
	Nunca	4	1,0
CONSIDERA A TURMA INDISCIPLINADA	Não responderam	10	2,5
	Em todas aulas	67	16,7
	Maioria aulas	100	24,9
	Em algumas aulas	203	50,5
	Nunca	22	5,5
OS ESTUDANTES Não OUVEM O QUE O PROFESSOR DIZ	Não responderam	7	1,7
	Em todas aulas	35	8,7
	Maioria aulas	112	27,9
	Em algumas aulas	194	48,3
	Nunca	54	13,4
O PROFESSOR PRECISA ESPERAR MUITO PARA QUE OS ESTUDANTES FIQUEM QUIETOS	Não responderam	7	1,7
	Em todas aulas	113	28,1
	Maioria aulas	136	33,8
	Em algumas aulas	128	31,8
	Nunca	18	4,5
OS ESTUDANTES SÓ COMEÇAM A TRABALHAR MUITO TEMPO DEPOIS DO INÍCIO DA AULA	Não responderam	8	2,0
	Em todas aulas	77	19,2
	Maioria aulas	137	34,1
	Em algumas aulas	139	34,6
	Nunca	41	10,2
OS ESTUDANTES NÃO CONSEGUEM TRABALHAR DIREITO POR CAUSA DO BARULHO E DESORDEM	Não responderam	7	1,7
	Em todas aulas	73	18,2
	Maioria aulas	129	32,1
	Em algumas aulas	129	32,1
	Nunca	64	15,9
Totais		402	100,0

Fonte: O autor.

Por meio das perguntas de escolha foi possível perceber que há barulho e desordem em todas as aulas, na maioria e em algumas aulas (96, 7%), sendo essas as maiores escolhas dos sujeitos. Isso se assemelha aos resultados encontrados pelas palavras evocadas, nas análises feitas acima. A turma é indisciplinada em todas as aulas, na maioria ou em algumas aulas (92, 1%), com isso, não há como negar que o tema é preocupante. Os professores precisam esperar muito tempo para que os alunos fiquem quietos, se somadas às escolhas de: em todas as aulas, na maioria das aulas e algumas se tem 93, 7% dos alunos que vivenciam essa situação. O que está de acordo com as pesquisas de Fante (2005), na qual os professores chegam a gastar cerca de 40% a 50% do tempo com problemas de comportamento. E mais, se

perde 15 minutos de uma aula de 50 minutos, para se resolver questões indisciplinares (OECD, 2009).

De um modo geral, a indisciplina ocorre, em grande parte, em algumas aulas e na maioria das aulas, sendo um fenômeno frequente, mas que é exercido por uma minoria, a qual exerce uma forte tendência sobre os outros. É uma minoria anômica que interfere na nômica ou vice-versa (MOSCOVICI, 2011a). As minorias anômicas podem ser ativas perante uma maioria, ou seja, os indisciplinados conseguem interferir no andamento da aula, ainda que seja uma pequena parte de alunos em sala de aula. Pode ser que, os indisciplinados tenham uma legitimação por parte da turma em alguns casos, mas num todo há uma negação por parte dos alunos, mas o que demonstra é que existe a interferência e ela preocupa os diversos sujeitos educacionais. Pelo enfoque das minorias ativas (MOSCOVICI, 2011a), os indisciplinados podem ser, tanto anômicos como normativos, o que eles fazem é se rebelarem às normas sem significado, podendo existir regras, desde que sejam justas.

As situações que, ocorrem em sala de aula, podem indicar também uma falência da escola tradicional, traduzida na prática dos professores que não conseguem propor uma aula produtiva para os alunos. Para esses, a escola parece ser desinteressante e o aprender decai conforme a continuidade das séries escolares, devido a diversos fatores: o relacionamento entre professores e alunos, o sistema educativo desigual, currículo escolar, etc. (CALDAS; HÜBNER, 2001). Confirmando essa premissa, Barreto (2010) pontua que, de acordo com o avanço da idade, a permanência na escola se torna cada vez mais difícil, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que, a autoridade pedagógica investida ao professor para a difusão dos saberes escolares passa a ser questionada pelos alunos.

De tudo que foi abordado, a escola e os professores necessitariam pautar suas ações, não apenas na perpetuação do arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975) e na apreensão dos conteúdos curriculares neoliberais (SANTOMÉ, 2011). Mas, avançar na busca de um sujeito crítico e atuante de transformação, pois, a escola é o espaço “privilegiado das ideias, crenças e valores” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304). Assim, a escola exerce uma função que é legitimada pela sociedade e, que, – apesar da falta de apoio – é vista como o sustentáculo social da população (JUSTO, 2010).

4.1.3 Da reação dos atores educacionais aos atos de indisciplina

Em continuidade – as perguntas de escolha – questionou-se a respeito da reação dos atores educacionais sobre as ações indisciplinadas causadas pelos alunos. Abaixo, seguem-se algumas sugestões que foram realizadas pelo pesquisador, a fim de agrupar as escolhas dos sujeitos. As indicações possuem caráter anônimo: nada é feito; caráter heterônomo: repreensão verbal, repreensão escrita, suspensão e chamar os pais. Por fim, com base na autonomia: a negociação (TABELA 8).

Tabela 8 – Reação dos atores escolares sobre a indisciplina de acordo com os alunos.

Variáveis	Freq.	%
REPREENSÃO VERBAL	124	30,8
REPREENSÃO ESCRITA	132	33,0
SUSPENSÃO	49	12,2
NEGOCIAÇÃO	37	9,2
CHAMAR OS PAIS	195	48,5
NADA É FEITO	26	6,5

Fonte: O autor.

A pergunta realizada foi a seguinte: “Quando ocorre um ato de indisciplina, o que fazem professores, coordenação e a direção da escola?”. Os sujeitos escolheram livremente as opções, mais do que uma, devido a isso, as escolhas ultrapassaram os cem por cento.

Os alunos são porta-vozes das condicionantes históricas e sociais, por isso, é necessário refletir sobre o sistema de representações e experiências que estão no entorno de suas falas (SOUZA; QUEIROZ; MENANDRO, 2010). Assim, as situações de destaque, que dizem respeito à indisciplina, são as variáveis de caráter heterônomo, expressas no chamar os pais, repreensões escrita e verbal.

A equipe pedagógica, a direção e os professores recorrem aos pais para resolver o problema da indisciplina escolar. Os alunos assinalam que a contenção da indisciplina não se dá pela conversa ou diálogo, mas fortemente pela coação. O que ocorre é que a escola chama os pais simplesmente para reclamar, para dizer que o aluno está fazendo errado ou apenas para buscarem o boletim com as notas, para festas ou outras situações. A escola se esquece de chamar os pais para uma conversa franca, de modo, a melhorar alguns aspectos em relação ao

conhecimento, aulas interativas e para conversar sobre o que pode ser feito para a melhoria das relações pedagógicas²⁰.

A integração escola e família é importante, mas não apenas para cobranças, ambas são primordiais para o processo educativo, no desenvolvimento crítico, afetivo e social (POLONIA; DESSEN, 2005). Até por que, as ações coercitivas são imediatistas e não para a vida, servem apenas para a submissão dos alunos, contribuindo para a construção de cidadãos acrílicos. Isso não favorece a autonomia intelectual e acaba reprimindo a criatividade e participação do alunado (VIECILI; MEDEIROS, 2002).

Um equívoco cometido, por muitos professores, é supor que o aluno já venha “preparado” para a escola e que cabe a eles apenas tratarem dos conteúdos escolares, acreditando que o aluno já teria um pré-conhecimento em relação aos saberes. Ainda, o professor “culpa”, muitas vezes, a família, porém, é exigir demais de uma família que não tem condições financeiras suficientes, grau de estudo superior, infraestrutura e outras condicionantes, isso é uma forma de injustiça²¹. Ao invés, dessa “culpabilização do outro”, é necessário uma integração entre a escola e família, pois ambas são responsáveis pela educação. A parceria entre elas tem de ser aberta, com a oportunidade de fala aos pais e professores, a fim de favorecer a troca de informações e assim trazer benefícios à aprendizagem dos alunos. Porém, o que acontece é que a escola nega as vivências dos pais, desconsiderando e não aproveitando “estas experiências no seu currículo e no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno” (POLONIA; SADEN, 2005, p. 305).

As outras opções denotam uma forte relação dos alunos com a heteronomia, expressas na repreensão escrita e verbal, respectivamente 33,0% e 30,8% das escolhas. Essas duas ações são externas aos sujeitos, já que, não há o diálogo direto com os alunos, jogando para outras situações a resolução da indisciplina. Quando há uma conduta, considerada desviante, a ação é escrever o que se cometeu e depois disso chamar a atenção verbalmente. Contudo, pode-se dizer que chamam-se os pais, depois os atores escolares chamam a atenção dos alunos com uma repreensão escrita e verbal. É um ciclo que se fecha em torno dessas ações e não se abre a novas possibilidades de mudança. Como é o caso da negociação, que raramente ocorre.

A negociação feita com os alunos inexistente (9, 2%) e são utilizadas sanções com base na heteronomia. A heteronomia, na situação de indisciplina ocorre pela responsabilidade objetiva dos atos (PIAGET, 1994), na qual a falta ou delito, não é dialogizante, mas é punido

²⁰ Fala realizada pelo Professor Dr. Ademir José Rosso no grupo de estudos educação e formação de professores.

²¹ Fala realizada pelo Professor Dr. Ademir José Rosso no dia 13 de junho de 2013. Na aula de seminário de dissertação, apresentação da pré-qualificação.

pelo efeito material. Isso faz com que os alunos se sintam desorientados, pois, como já dito, não se trata do puro *deixar fazer*, mas de regras e princípios que sejam debatidos e negociados, sendo eles o norte de uma relação e que dão sentido à vida (LA TAILLE, 1996). Aliados a tudo isso, está a falta de fundamento que vive a sociedade, que faz com que ninguém se preocupe com ninguém. Por isso, a sanção por reciprocidade é importante, haja vista que as ações são compreendidas pelas intenções ou motivos e não pela materialidade dos atos.

Os alunos não estão querendo uma total falta de regras e normas, as sanções se fazem necessárias, por isso os alunos “pedem disciplina” (SOUZA; QUEIROZ; MENANDRO, 2010) e sentem a falta de uma postura docente ou pedagógica que tenha princípios e regras colaborativas (GOLBA, 2008).

Os elementos analisados foram perpassados pelas questões normativas, seja pela ausência de normas dos professores ou na ausência das normas postas. A indisciplina escolar poderia ter, em sua resolução, o investimento na relação de alteridade, se pautando no valor da pessoa, no outro e na diferença.

4.1.4 Grau de concordância sobre as atitudes em sala de aula

O grau de concordância revela a aproximação do aluno quanto às indicações do pesquisador (TABELA 9). No caso, são proposições que remetem ao contexto escolar, situações que não são ilusórias, mas reais. Elas dão indícios do vivido dos alunos, quanto ao: gosto pelas aulas; da preparação para o futuro; da explicação dos professores; dos espaços agradáveis na escola; da colaboração entre escola e família; do comportamento dos alunos; da amizade com os colegas e da importância da participação em aula.

Tabela 9 – Grau de concordância em sala de aula.

Concordância			
Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
GOSTA DE FREQUENTAR AS AULAS	Não responderam	23	5,5
	Concordo plenamente	98	24,4
	Concordo	152	37,8
	Não concordo nem discordo	93	23,1
	Discordo	16	4,0
	Discordo total	20	5,2
A ESCOLA TE AJUDA A PREPARAR PARA O FUTURO	Não responderam	23	5,7
	Concordo plenamente	249	61,9
	Concordo	90	22,4
	Não concordo nem discordo	32	8,0
	Discordo	5	1,2
	Discordo total	3	,7
OS (AS) PROFESSORES (AS) EXPLICAM BEM	Não responderam	23	5,7
	concordo plenamente	54	13,4
	concordo	123	30,6
	Não concordo nem discordo	147	36,6
	discordo	37	9,2
	discordo total	18	4,5
A ESCOLA POSSUI LUGARES AGRADÁVEIS	Não responderam	22	5,5
	Concordo plenamente	32	8,0
	Concordo	76	18,9
	Não concordo nem discordo	136	33,8
	Discordo	75	18,7
	Discordo total	61	15,2
EXISTE UMA BOA COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA	Não responderam	25	6,2
	Concordo plenamente	56	13,9
	Concordo	114	28,4
	Não concordo nem discordo	126	31,3
	Discordo	49	12,2
	Discordo total	32	8,0
OS ALUNOS DE SUA TURMA SE COMPORTAM BEM	Não responderam	21	5,2
	Concordo plenamente	11	2,7
	Concordo	20	5,0
	Não concordo nem discordo	122	30,3
	Discordo	113	28,1
	Discordo total	115	28,6
A MAIORIA DOS COLEGAS DA TURMA SÃO SEUS AMIGOS	Não responderam	20	5,0
	Concordo plenamente	129	32,1
	Concordo	137	34,1
	Não concordo nem discordo	48	11,9
	Discordo	37	9,2
	Discordo total	31	7,7
ACHA IMPORTANTE PARTICIPAR NA AULA	Não responderam	19	4,7
	concordo plenamente	200	49,8
	Concordo	115	28,6
	Não concordo nem discordo	49	12,2
	Discordo	10	2,5
	Discordo total	9	2,2
Totais		402	100,0

Fonte: O autor.

São três as situações que se destacam na análise: a ajuda da escola na preparação para o futuro; a existência de uma boa colaboração entre escola e família e do comportamento da turma. Apesar dos alunos reconhecerem a contribuição que a escola pode oferecer, partindo das respostas obtidas da pergunta, que solicitava a opinião deles sobre a preparação para o

futuro, os mesmos manifestaram a concordância expressiva de 84, 3%, constatando-se uma ambivalência ao avaliarem a relação da escola-família (31, 3%) e uma apreciação negativa (56, 7%) quanto aos colegas se comportarem bem. Isso indica que há uma atitude positiva em relação aos propósitos da escola, uma vez que a sociedade se apresenta excludente, os alunos ensinam por um futuro melhor, necessitam de estudo, de um “diploma” para escapar do incerto e obter um emprego “digno”. Apesar da escola não possuir tantos lugares agradáveis, o aluno não pode abrir mão dela, por mais difícil que seja a convivência (MARQUES; CASTANHO, 2011). O futuro, além de ser incerto profissionalmente, também é, em relação à continuação dos estudos, visto que as chances de alunos advindos de escolas públicas ingressarem em uma universidade são mínimas, devido ao seu baixo poder aquisitivo. Na mesma linha de pensamento, no trabalho de Gomes et.al (2006), no que concerne as escolhas profissionais de alunos que fizeram o ENEM²² - isso já no ensino médio -, afirmam que em média 60% dos alunos revelam que a escola e os pais não ajudam na escolha de uma carreira, sendo que a maior influência advém da mídia. Os meios de comunicação estão se apresentando como os principais educadores do contexto atual, porém, não quer dizer que as informações sejam revertidas em conhecimento. O papel da mídia é apenas informar, ela até pode ensinar, contudo, o professor é o responsável pela mediação/colaboração no processo educativo.

As expressões docentes para justificar a indisciplina se encontram alheias à escola, em muitos casos, pela ausência da família (SANTOS; ROSSO, 2012). Contudo, os alunos revelam uma ambivalência entre escola e família, o que sugere que a família pode estar ausente na relação com a escola, mas a escola também se ausenta da família porque não abre espaço para que dela participe. A escola se fecha nas suas entranhas burocráticas e esvaí-se de sua capacidade crítica e participativa.

Nas escolas o conhecimento científico se sobressai em relação ao senso comum, a vivência e a realidade vivida pelos alunos e de seus pais são negadas. Com isso, a escola não pode “desconsiderar a realidade social que está além dos muros da instituição” (ZAGO, 1994). Não só os alunos atribuem “valor” a escola como os pais (SERPE; ROSSO, 2011), depositam os créditos na escola e a esperança de um futuro melhor, “confiando” à mesma a promoção social dos seus filhos. Os pais, também, em muitos casos, desejam que os alunos tragam as tarefas da escola já feitas, permitindo que se preocupem com outras situações. Com

²² ENEM - exame nacional do ensino médio.

isso, não participam ativamente da vida dos filhos (SERPE; ROSSO, 2011), assim, ambas são necessárias à educação dos alunos, família e escola são as bases da educação moral.

Para os alunos, o mau comportamento dos colegas, é apontado como uma causa que preocupa as relações interpessoais no contexto escolar, no caso, o “outro” é indisciplinado porque o *eu* vê no *outro* a preocupação com a sua aprendizagem. Assim, a indisciplina se relaciona com o nível de indisciplina por choques inter-relacionais, nos conflitos causados entre alunos e alunos (AMADO, 2000). Isso revela a insatisfação do alunado com os colegas frente à indisciplina escolar, estando atreladas as experiências para explicar as representações sociais dos alunos. Elas são representações sociais de caráter intersubjetivo (JODELET, 2009), relações do cotidiano, vivência dos alunos, pois, na escola estão as amizades, as conversas e conflitos. Mas, sem o outro, o aluno não é, já que constitui a turma e para se firmar é necessário que faça parte do grupo, na vivência é que se existe. Dessa maneira, o outro é importante nas relações, nas trocas diárias e ainda não há como se viver no vazio social, assim, essa indisciplina está na ordem dos fatores institucionais (AMADO, 2000).

Com menos valor estatístico, os alunos acham muito importante participar da aula, situação que, raras vezes acontece, o que pode dificultar as ações de autonomia e favorecer situações de desatenção, bagunça, conversa e desobediência, pois, algo que não cativa e não instiga é repudiado, fazendo com que não se desperte o interesse, sendo uma indisciplina da relação professor-aluno (AMADO, 2000). Aliado a isso, quanto a explicação dos professores, parece existir aqui uma zona muda na representação, uma vez que há um alto percentual de ambivalência. Pode ser, também, que os alunos estejam receosos, pois não afirmaram que não entendem a explicação como acima mencionado, porém, optaram como causa do desinteresse em sala de aula, a prática docente. Nesse caso, a indisciplina se apresenta pelos fatores pedagógicos (AMADO, 2000), nos momentos da aula é que a indisciplina causa os maiores constrangimentos, pois o professor necessita dar início a sua aula e o aluno questiona a sua autoridade. Isso faz com que o professor tome atitudes, muitas delas, precipitadas e sem respaldo pedagógico, ocasionando maiores atritos.

A escola apresenta-se como um espaço atrasado tecnologicamente frente às constantes mudanças do capitalismo globalizado, constituindo-se num espaço *off line*²³. Esse espaço *off line*, não é de todo mal, mas uma possibilidade de criatividade, com base em momentos de reflexões e ensejos filosóficos, já que a escola não possui tantos lugares agradáveis. A sociedade encontra-se permanentemente *on line* descrita nas diversas mídias espalhadas pelo

²³ Apresentação realizada pela Professora Dr^a. Ana Lúcia Baccon no grupo de pesquisas.

globo e os alunos estão muito mais instigados com as tecnologias. Mas é importante que haja momentos de reflexão e participação. Sendo assim, a escola pode ser a mola propulsora das ações que favoreçam a autoestima, a inventividade e a participação.

4.2 Análise das entrevistas: estrutura das representações sociais

Para justificar qualitativamente a pesquisa, realizaram-se 64 entrevistas (TABELA 10) com alunos da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa-PR, a fim de detalhar as representações sociais que compõem a indisciplina escolar, bem como a finalidade de se comparar os quadrantes dos questionários com as entrevistas.

Tabela 10 – Características dos sujeitos das entrevistas.

Variáveis	Subcategorias	Freq.	%
SEXO	Masculino	35	54, 68
	Feminino	29	45, 31
ESCOLAS	Escola C	26	40, 62
	Escola D	21	32, 81
	Escola E	17	26,6
AUTOAVALIAÇÃO	Indisciplinados	29	45, 31
	Disciplinados	35	54, 68
Totais		64	100,0

Fonte: O autor.

Foram enviadas aos pais as autorizações para que os alunos participassem da pesquisa e as autorizações das escolas envolvidas. Ainda, os próprios alunos assinaram autorizando a sua participação. As duas escolas públicas estaduais (C e D) estão localizadas no bairro de Uvaranas, zona leste e a escola E na região de Nova Rússia, na zona oeste, ambas da cidade de Ponta Grossa-PR.

Das palavras obtidas na pergunta correspondente às expressões que lembram a indisciplina, por meio do questionário aos 402 alunos, se iniciou a entrevista. Foram muitas palavras, por isso foi necessário utilizar as mais representativas e que foram prontamente lembradas pelos alunos, perfilando um total de 32 palavras, que foram revertidas em fichas que constam na figura 3, já explicitadas nos procedimentos metodológicos. São essas as palavras: *Má companhia, faltas, desordem, deboche, conversa, ausência dos pais, comida, desobediência, desatenção, atraso, desinteresse, falta de colaboração, preguiça, xingamentos, gritaria, desrespeito aos colegas, preconceito, sem educação, rebeldia,*

bullying, notas baixas, grosseria, problemas familiares, drogas, bagunça, violência, reprovação, vandalismo, discórdia, irresponsabilidade, desrespeito aos professores, aparelhos eletrônicos. Das 32 fichas, foram escolhidas pelos sujeitos as 16 mais significativas, após, as 8 mais expressivas, até se chegar as 4 mais importantes pela sua ordem de importância. Essas palavras, mais significativas, do total de entrevistados foram analisadas pelo *software* EVOC e compõem as quatro casas descritas na tabela 11. Devido ao corte estatístico estabelecido, apenas as palavras abaixo formam os quadrantes.

Tabela 11 - Quatro casas da estrutura das representações discentes das entrevistas.

	Fréq.	OME		Fréq.	OME
Palavras	≥ 13	$< 2,5$	Palavras	≥ 13	$\geq 2,5$
Bullying	24	1,45	Bagunça	19	2,78
Desrespeito	29	1,89	Conversa	16	3,18
	< 13	$< 2,5$		< 13	$\geq 2,5$
Má companhia	12	2,25	Drogas	8	2,62
Irresponsabilidade	12	2,41	Gritaria	9	2,62
Preconceito	9	2,44	Preguiça	8	2,62
Sem educação	11	2,45	Vandalismo	8	2,62
			Violência	11	2,62
			Xingamento	7	2,62
			Deboche	9	2,66
			Desatenção	8	2,75
			Aparelhos eletrônicos	9	3,11

Fonte: O autor.

A palavra que aparece como uma novidade na formação do núcleo central é o *bullying*, de conotação moral (agressão física e simbólica). Uma das hipóteses para isso se deve ao fato dos alunos se sentirem mais abertos a expressarem o que pensam. Houve a menor intromissão possível na entrevista, o que favoreceu as representações dos alunos e, com isso, surgiram palavras que anteriormente não apareceram. Ao que parece, os alunos “se permitem” expressar ou falar, apresentando um pouco de si mesmos em suas falas. A outra hipótese é que, a entrevista sendo sugestiva, pode ter favorecido algumas escolhas, pois a entrevista iniciou-se com as fichas da triagem sucessiva, que foram escolhidas nos questionários, nos quais havia 32 escolhas. Diferente do questionário, o qual era uma associação livre, pensada

no momento, a entrevista foi iniciada com as fichas que já estavam pré-determinadas, pela escolha da aplicação do questionário aos alunos.

No provável núcleo central está o vocábulo bullying, mais presente na cabeça dos alunos, uma situação, por vezes, velada, que passa despercebida aos professores (TOGNETTA, 2011). É uma circunstância que causa transtorno, principalmente aos alunos, já que é um conflito entre pares, até por que as justificativas dos professores são defensivas e externas a eles. O bullying não se apresenta como uma questão disciplinar, mas na ausência da relação com o outro, na falta de alteridade, por isso as relações na escola estão deficitárias em termos de altruísmo e ética.

Nos achados de pesquisa de Santos (2013), quanto à estruturação da representação dos professores, não aparece em nenhum momento a palavra bullying, já na pesquisa feita com alunos do ensino fundamental, Beaudoin e Taylor (2006) indagaram se os alunos já haviam sido xingados ou humilhados e 61% declararam que sim. É uma circunstância que está aí e não pode ser negada, além do mais, a maior queixa relatada pelos alunos é o fato da falta de preocupação por parte dos professores quanto à essa situação.

O bullying é uma forma de intimidação recorrente entre os pares, manifesta em ações repetidas (TOGNETTA, 2011), um fenômeno que, por vezes, é confundido com outras denominações, sejam elas indisciplina e violência, por isso algumas características o definem. Uma primeira característica diz respeito às brincadeiras esporádicas e frequentes, que se dirigem a um mesmo alvo, tornando a vida do sujeito uma constante perturbação. A segunda característica faz menção à intencionalidade dos atos em “diminuir” ou minimizar o outro, a fim de humilhá-lo perante o grupo. A terceira característica é que a ação violenta sempre tem um autor e um alvo. Os autores do bullying embora tenham a intenção de ferir ou machucar, carecem de ajuda, pois “são muitas vezes incapazes de reconhecer seus próprios sentimentos e consequentemente os sentimentos dos outros” (TOGNETTA, 2011, p. 142). O que lhes falta é a capacidade de se colocar numa perspectiva altruísta, de respeito um ao outro. Os alvos do bullying são meninos e meninas que não se enquadram nos “estereótipos sociais” aceitáveis e, com isso, sofrem por estarem fora de uma cultura estabelecida: usam óculos, ora são muito magros ou gordinhos, são mais novos, tímidos, isto é, são arquétipos que fogem à regra social capitalista “socialmente aceita”.

O bullying exerce um papel normativo na representação (MENIN, 2007), prontamente lembrado e presente na memória dos sujeitos. É um problema dos mais prejudiciais para os alunos, praticado contra os outros alunos, como a si mesmos, expressos na agressão e violência verbal.

A fala dos alunos revela uma “confusão” do termo, o bullying parece que está na “moda”, sendo transmitido pelos vários meios de comunicação. Mas, em alguns casos, o bullying equivale a sua conceituação, mas, em sua maioria, está arraigado ao preconceito e deboche, no qual o preconceito, por vezes, se sobressai em relação às ações de bullying e deboche, pelas intenções de fazer piadas e zoar com os colegas por suas características. Assim, pode-se dizer que o deboche se assemelha aos casos de bullying.

Bullying eu também sofro porque a sala de aula tem bastante, aliás, na escola. Eu acho mais o bullying da **aparência** dos outros. Por exemplo, xingam de coisas por causa do olho, etc. **Preconceito** pela pessoa da cor (Aluna 11, escola C).

O bullying ocorre muito na escola, bastante, o gordinho, a aluna nova que chegou na escola, até com a professora, o cabelo da professora, o aluno que usa óculos, o que é mais magrinho. O estudioso também, sempre tem (Aluna 14, escola C).

Bullying porque tem bastante gente que sofre com isso, **preconceito**, não aceita as pessoas do jeito são (Aluno 20, escola C).

O bullying é muito comum na escola, com muitas **brigas** entre alunos (Aluna 21, escola C).

Bullying por diferença das pessoas, **preconceito** com pessoas negras, falta de aprendizado que não consegue aprender muito bem, **xingam** de burro (Aluno 23, escola C).

Bullying tiram sarro pela pessoa ser diferente. **Preconceito** da pessoa, da pessoa ter e a outra não ter (Aluna 26, escola C).

Bullying porque as pessoas **discriminam** uma a outra, por qualquer coisa porque bullying é tudo isso, não tem uma escola que não aconteça (Aluna 29, escola D).

Bullying porque chamam as outras pessoas de **gordo**, **careca**, tem mais outras coisas também (Aluno 31, escola D).

Bullying porque ficam criticando um ao outro, ficam **xingando** (Aluna 61, escola E).

Bullying porque sinceramente sou bem contra eu não gosto do bullying porque tanto **agressão fisicamente e agressão verbal** também é uma coisa que é bem chata que tem em sala de aula, só que às vezes eu acabo estourando e acabo xingando as pessoas porque às vezes não dá mais, é muita pressão em cima de mim, ainda mais quando é representante de turma e ninguém gosta da liderança minha, mas se eu não for ninguém vai, o bullying escolhi por isso, que é o pior (Aluno 62, escola E).

A palavra que reforça a representação social discente e novamente aparece é o desrespeito, sendo hegemônico das representações sociais dos alunos, voltando a fazer parte da nucleação central. O desrespeito não se define apenas pelo seu aspecto moral, mas, também, pelo aspecto normativo, sendo uma escolha que permeia as relações interpessoais, tanto de professores e alunos, o que confirma os achados de pesquisa de Trevisol (2007); Santos (2013) e Rosso; Camargo (2011).

Desrespeito aos professores, os professores não conseguem dar aula porque os alunos ficam xingando os professores, ficam falando mal por trás (Aluno 10, escola C).

Desrespeito aos professores tem um monte de alunos, o professor manda fazer tal coisa, tem professor que não faz nada causa desordem, a sala toda fica conversando, causa gritaria (Aluno 6, escola C).

Desrespeito aos professores porque tínhamos que dar mais valor aos professores, e tem alunos que não agradecem os professores, só xingam e desrespeitam os professores (Aluna 7, escola C).

Desrespeito aos colegas, porque um aluno fica zoando da cara do outro e tirando sarro (Aluna 25, escola C).

Desrespeito aos professores, quando o professor está explicando, estão falando, os alunos ficam mexendo no celular em sala de aula, a professora manda guardar, o outro já pega e já xinga, manda a pedagoga, acho que os desrespeito aos professores é uma coisa bem grave também (Aluno 62, escola E).

O desrespeito é uma afronta moral, mas, ao mesmo tempo, a quebra das regras. Por exemplo, quando o aluno não quer mudar de lugar em sala de aula trata-se de uma questão normativa, uma regra que o aluno “deve” obedecer, sem ao menos saber a necessidade dessa ordem. Quando o professor “ordena” que os alunos façam alguma coisa e os alunos não fazem constitui-se uma quebra da ordem e não uma questão moral, de ofensa ou agressão. Os alunos estão desobedecendo às ordens que foram estabelecidas e inculcadas coercitivamente, além do mais, aparece novamente que os professores não tomam providências, os alunos estão clamando por alguma disciplina, por vezes, até autoritarista. Isso faz com que os alunos “entrem” no ritmo dos colegas, já que o professor não faz nada, então parece que tudo pode.

A bagunça e a conversa estão próximas ao quadrante do núcleo central indicando que as mesmas tem forte correlação com as palavras nucleares, sendo que uma é o estopim para a outra, ou seja, a conversa é a gênese da bagunça. De uma conversa se inicia toda uma série de fatores que levam a total bagunça, por isso, elas estão intimamente conectadas, fazendo parte das situações que afetam o ambiente da sala de aula. Aliadas a essas palavras estão a falta de atenção e a gritaria presentes na periferia das quatro casas, as quais expressam as ações de bagunça e conversa. As falas dos sujeitos são ilustrativas dessa situação.

Tem muita bagunça na sala, por causa da desatenção, ninguém presta atenção na aula, ficam conversando de folia, e às vezes fingem que não tem professora na sala, e o professor não tem muita autoridade (Aluna 8, escola C).

Amigo indisciplinado é mais a galera do fundão, que fica de bagunça, conversando, atrapalha a aula (Aluna 8, escola C).

Bagunça atrapalha a aula do professor, não deixa o professor dar aula, tem a falta de colaboração o professor quer explicar, o aluno está do lado virado conversando com os outros colegas (Aluno 9, escola C).

A bagunça é o barulho que os alunos fazem dentro da sala de aula, não tem como aluno se concentrar (Aluno 10, escola C).

Aluno indisciplinado que não presta atenção, faz bagunça dentro da sala, grita, faz errado (Aluno 27, escola D).

Me considero indisciplinado porque faço bagunça e converso (Aluno 30, escola D).

Me considero indisciplinado faço muita bagunça, e converso muito (Aluno 31, escola D).

Amigo indisciplinado é o aluno que fica gritando na sala, fica correndo, fica conversando na hora errada (Aluno 9, escola C).

Os alunos indicam que a indisciplina é um fator interno causado pelos alunos, por meio das conversas, da bagunça, da desatenção e da gritaria, sendo que todas elas são interdependentes e servem para definir a indisciplina. Outra situação é que essas explicações estão na autoavaliação feita pelos alunos quanto a si mesmos e em relação aos colegas. Desse modo, o indisciplinado é o aluno que não fica quieto e é desobediente, em contrapartida o disciplinado é o aluno quieto e obediente.

Encontram-se na zona de contraste as palavras: má companhia, irresponsabilidade, preconceito e sem educação, sendo expressões que se encontram no entremeio das quatro casas. A má companhia remete a amizade que os colegas possuem e que acabam “*indo na onda*” reproduzindo as ações indisciplinares dos colegas, constituindo-se o espelho às avessas. As más companhias são os exemplos, porém, são os exemplo a não serem seguidos, mas, que alguns seguem, e não conseguem ser disciplinados devido a isso.

A má companhia é uma das situações que gera indisciplina porque os colegas fazem bagunça e o aluno “vai na onda”; nessa caso, “*a pessoa é influenciada por outro aluno que é revoltado com a vida, e os alunos vão e seguem o mesmo caminho*” (Aluna 15, escola C). Ainda, os que são “*maus alunos e conversam com os bons alunos, começam a ficar bagunceiros*” (Aluna 22, escola C).

A irresponsabilidade está associada com o descaso dos alunos quanto aos materiais levados à escola; pelas faltas e por se ausentarem das tarefas e atividades solicitadas pelos professores. A irresponsabilidade de não fazer o que o professor solicita, por exemplo, se “*o professor pedir trabalho e o aluno entregar no outro dia*” (Aluna 07, escola C). No mesmo sentido, a “*irresponsabilidade dos alunos porque os professores pedem trabalhos, pedem para estudar e os alunos não estudam, não trazem os trabalhos e falam que não tem tempo,*

sendo que a única coisa que a gente tem que fazer é estudar” (Aluna 15, escola C). Com relação aos materiais, *“muitos não têm material necessário para a aula” (Aluna 25, escola C).* Essas ações apontam para a apatia por parte dos alunos em sala de aula, em que eles são alheios às atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo um aproveitamento baixo ou nulo (BARRETO, 1986). O aluno se dispersa com algumas situações que ocorrem em sala, que não correspondem aos saberes abordados pelos professores, o que faz com que não haja a devida atenção para as explicações.

Algumas das ações que dispersam em sala de aula são relacionadas a outras palavras mencionadas como o preconceito, muitas vezes, confundido com ações de bullying. Há uma diferença entre o bullying e o preconceito em que o primeiro remete aos casos repetitivos de ofensas frequentes, de perturbações e atormentações, já o segundo são atos que desestabilizam a integridade do indivíduo, uma discriminação às suas características físicas, financeiras e étnico-raciais. O preconceito parece ser mais grave que as ações de bullying, sendo que o *“preconceito é uma pessoa discriminar o aluno por uma cor, ou por ela ter uma doença uma coisa relacionada que nem a pessoa pode ser deficiente físico e a pessoa tem preconceito” (Aluna 29, escola D).* A escolha pela palavra preconceito *“é uma coisa bem típica que tem, quanto cor de raça, ou pela pessoa ter menos condição, ou pelo jeito de ser também, tem bastante preconceito” (Aluna 55, escola E).*

Quanto aos alunos sem educação está muito associado aos xingamentos, mas como foram ditas pelos alunos remetendo a outras situações, elas não foram agrupadas com a mesma expressão e assim optou-se por deixá-las com a própria semântica. Além disso, os alunos classificam os “sem educação” como desrespeitadores, como pode se ver nos exemplos, os alunos *“xingam os professores, e não respeitam nem os colegas, falam muita asneira, sem ser necessário” (Aluna 18, escola C);* a escolha da ficha sem educação é porque *“tem aluno que responde o professor” (Aluno 27, escola D).* As palavras que os alunos expressam em sala são mais dolorosas que as próprias ações em alguns casos, fica evidente o plano simbólico ocasionado pelas perturbações. Muitas vezes, o plano simbólico é também uma das situações que geram desgaste aos professores, seja pela falta de valorização que a sociedade não lhes credita, pela falta de apoio, bem como as situações funcionais do ambiente escolar (ROSSO; CAMARGO, 2013).

As palavras mencionadas pelos alunos e que compõem a periferia das representações sociais destacam-se pela sua capacidade de reprodução social, são elas as drogas, a violência e o vandalismo. São palavras que estão socialmente nas falas dos cidadãos e que a escola parece refletir as condicionantes sociais em seu estabelecimento.

A sociedade é imperfeita e a escola também tem seus incidentes. A sociedade está pautada numa lógica capitalista, o que acirra as disputas entre os indivíduos, uma vez que, as relações são desiguais e as ações violentas são gritantes e, nesse mesmo ritmo as oportunidades não são as mesmas para todos. Essa lógica capitalista parece uma faca de dois gumes, pautadas numa globalização perversa que se mostra na mídia como fábula e acaba escondendo as mazelas sociais (SANTOS, 2010). Por isso, vivencia-se um sistema em crise, em que pobres são cada vez mais pobres e ricos cada vez mais ricos, contribuindo para as ações violentas, com um sentido mais amplo, agregando as ações de bullying, agressão, vandalismo e outros, por isso “não existe uma violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas dentro do contexto social e histórico em que ocorrem” (TIGRE, 2002). São violências cometidas contra uma pessoa ou grupo, que vão desde violências físicas, morais e éticas expressas em coações, agressões, humilhações, torturas, etc (CHAUI, 1998).

Os índices de violência e uso de drogas estão cada vez maiores e a distribuição de renda anda na contramão, sendo desigual, o que acaba propiciando a motivação de situações criminosas. Não é uma situação que determina e simplesmente justifica as situações violentas, mas que tem uma grande contribuição. As drogas e o vandalismo são a mesma face da violência, estando contidas nela, sendo que as primeiras contribuem para ações violentas, tanto pelo seu uso como a sua venda. A segunda é outra forma de violência expressa pela agressividade, pichações e atos contra patrimônios públicos. Em muitos casos, não são ações dos alunos, mas de sujeitos que reivindicam ou determinam uma identidade perante os outros e são denominados de vândalos perante a sociedade.

A herança familiar é outra situação que favorece o ingresso em uma universidade e outros locais institucionalizados e que está historicamente associado às possibilidades de ter. O ter é muito mais importante nesse sistema do que ser e, por isso aquele que tem dinheiro é tido como uma pessoa de respeito, caso não tenha parece ser desrespeitoso. As frases que seguem abaixo são exemplos das situações vivenciadas pelos alunos e do que foi abordado acima.

Vandalismo está acontecendo muito estrago no colégio, não tem cuidado. Violência muitas brigas, brigas por qualquer coisa (Aluno 20, escola C).

Vandalismo um dia aconteceu de spray na escola, quebraram o vidro do colégio de noite. A violência ocorre quase todo dia no colégio, toda semana tem brigas e xingamento (Aluno 23, escola C).

Vandalismo as pessoas destroem o colégio por nada. Violência porque tem muita violência, todo mundo por qualquer coisinha já está brigando (Aluna 29, escola D).

Violência porque a gente, às vezes, acaba fazendo alguma coisa, machucando um amigo, colega sem querer (Aluno 46, escola D).

Violência porque qualquer coisa o aluno tem o pavio curto e vai partir para a violência, qualquer coisa o aluno não vai falar para o professor ou diretoria, secretaria o aluno vai partir para a violência (Aluno 50, escola E).

Outras situações periféricas são indicadas como palavras que lembram a indisciplina: a *desatenção*, a *preguiça* e os *aparelhos eletrônicos*. Essas palavras refletem os momentos que tiram a atenção dos alunos e geram tanto indisciplina, como desinteresse em sala de aula. Lembrando que essas palavras apontam indícios de representações sociais, mas não são as próprias representações sociais. A fim de detalhar as palavras situadas na periferia, elas serão pontuadas particularmente.

A desatenção é uma justificativa expressa pelos alunos para indicar os motivos da indisciplina, reflete as situações que se mesclam com imagens dos alunos para familiarizar as ações indisciplinadas. O que os alunos apontam é que muitos colegas estão “com a cabeça na lua” e ficam apenas “olhando para o quadro viajando”, parecendo não estar na sala de aula, estando noutros lugares a quilômetros de distância do ambiente escolar.

Desatenção é quando o aluno fica com a cabeça na lua, e pensa em nada. (Aluno 24, escola C).

Desatenção os alunos ficam muito ligados a outras coisas, ficam olhando para fora, para o teto, igual à professora diz, olhando para o quadro viajando (Aluna 59, escola E).

Desatenção parece que ninguém está atento ao que o professor está falando (Aluna 45, escola D).

Desatenção é o aluno que vai na onda dos amigos e fica na outra e não presta atenção na aula (Aluno 36, escola D).

A preguiça é outra palavra que associada a indisciplina exprime a negação das tarefas, isto é, o “não fazer nada” e, por isso os alunos ficam desatentos e não participam em aula (como se já participasse antes, pois é um mero expectador em sala de aula!). A preguiça está muito ligada ao desinteresse, notas baixas, atraso e desatenção. Todas elas formam o agrupamento das expressões de apatia do aluno em sala de aula (BARRETO, 1986). As falas abaixo ilustram as justificativas da escolha da palavra preguiça.

Preguiça se não tiver interesse não vai aprender nada (Aluna 16, escola C).

Preguiça é nota baixa, chega atrasado, dormem na sala (Aluno 23, escola C).

Preguiça é de manhã, está todo mundo com sono, dá preguiça (Aluna 35, escola D).

Tenho preguiça muita preguiça na aula que pedem (Aluno 37, escola D).

A preguiça o pessoal não quer fazer nada, não presta atenção, não conseguem fazer as coisas (Aluno 52, escola E).

Preguiça é que a maioria dos alunos tem principalmente eu que tenho (Aluna 54, escola E).

Preguiça fica com preguiça de correr atrás do conteúdo da aula e fica sem as aulas (Aluno 64, escola E).

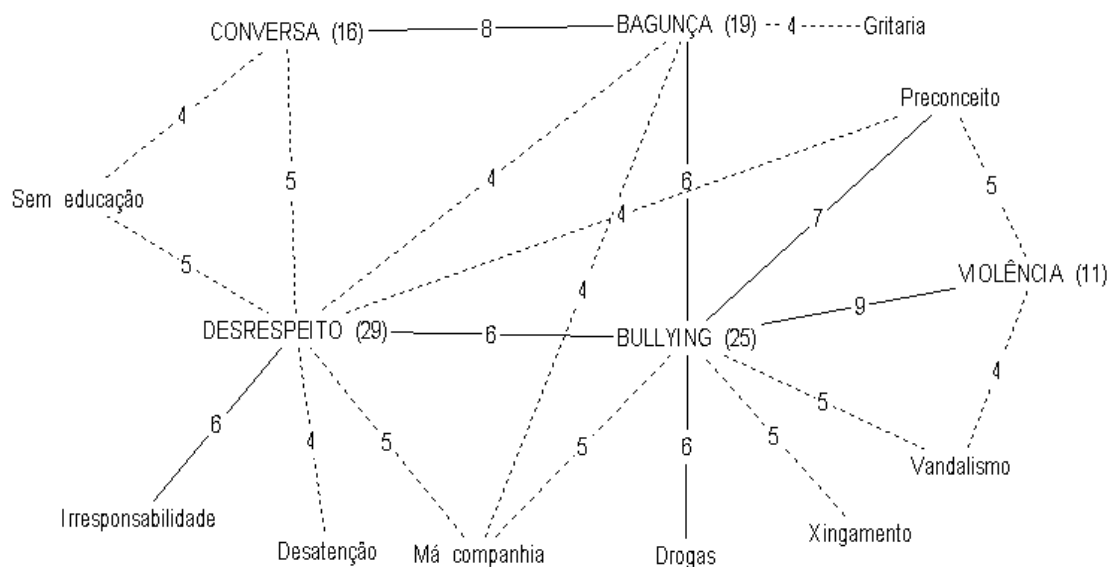
Seguindo com as palavras, os aparelhos eletrônicos são descritos em celulares e fones de ouvido, esse último sendo acessório dos aparelhos celulares. Os alunos relatam que ficam mexendo no celular em sala de aula, mandam mensagem, telefonam e até ouvem música. Isso é uma situação relatada pelos alunos, descrevendo o descontentamento por estar no espaço escolar.

As aulas acabam não tendo sentido para o aluno, com isso as tecnologias com suas cores diferenciadas e latentes são mais atraentes que uma aula de quadro negro e giz. São conteúdos soltos e vazios que, em muitos casos, não são abordados de modo que considerem as vivências dos alunos. O professor sobe no palco e esquece-se da plateia, e por não se colocar no lugar da plateia favorece as ações de indisciplina. É necessário que o professor saia de cena, mas não completamente, apenas por alguns instantes para que o aluno seja o protagonista, que seja criativo, inventivo e autônomo²⁴.

Para traçar as correlações das palavras presentes nas quatro casas, fez-se a análise de similitude (FIGURA 12) proporcionada pelo programa SIMI. A árvore possibilita que se visualize quantas vezes as palavras foram lembradas junto à outra e suas relações. Por exemplo, quem falou a palavra bullying (N=25) disse, ao mesmo tempo, 6 vezes a palavra desrespeito (N=29).

²⁴ Fala realizada pelo Prof. Dr. Ademir José Rosso no grupo de estudos Educação e formação de professores.

Figura 12 - Árvore de similitude das expressões discentes das entrevistas.



Fonte: O autor.

O bullying e o desrespeito são os estruturantes da representação contando com oito ligações. Pode-se perceber do lado esquerdo a palavra desrespeito com as associações: sem educação, irresponsabilidade, conversa, desatenção e má companhia, apontando para um quadro de situações de déficit moral e contranormativo. São relações interpessoais que estão aferidas pelo embate entre alunos e alunos e professores e alunos.

De um lado as narrações de professores contemplam que a disciplina tem base na obediência e respeito. A primeira está afixada por três funções: fazer silêncio, prestar atenção e trabalhar sentado no lugar conforme as prescrições do docente. A segunda situação, o respeito supõe dirigir-se de forma respeitosa e considerada apta pelos companheiros e autoridades precedidas de conversas, gritarias e outras. Além dessas ações, há casos em que o comportamento será de respeito de acordo com algumas convenções escolares como o uniforme, corte de cabelo, aparências, entre outros (EVANS, 2005).

Os professores e a escola caracterizam o indisciplinado como desobediente, que não cumpre as normas, não aceita o padrão escolar, que rejeita a autoridade docente, que agride os colegas, promove ou participa de brigas, que desrespeita alunos e professores, perturba as atividades em sala, é revoltado e possui menor aproveitamento nos estudos (BARRETO, 1986).

Do lado direito da árvore de similitude o bullying é o centralizador e ligados à ele estão: as drogas, o preconceito, a violência, o vandalismo e o xingamento todas essas situações que compõem a violência. Os estudos de Charlot (2002) fazem distinções em

relação à violência no ambiente escolar: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira está ligada às situações que poderiam acontecer não apenas na escola, mas em outros locais como briga entre gangues ou afins. A segunda diz respeito às situações que acometem a escola são contra ela e aos funcionários e que atrapalham nela, por ações de vandalismo e agressões ou insultos aos professores. A terceira é a violência da escola na forma simbólica que os alunos estão suportando nas escolas.

Do comparativo das variáveis das escolas e o sexo dos alunos a única variação está na escola E (QUADRO 4), que foi a escola posteriormente escolhida, devido à resistência das outras escolas para a aplicação dos questionários. A palavra que se diferencia das demais e pela sua significação é o xingamento, em que ele se eleva na escola E, a qual possui maior contribuição da palavra bullying. Isso demonstra que nessa escola estão mais presentes as ofensas morais, em que os alunos estão em desacordo com as regras impostas ou a falta de regras, resistindo a isso. Isso quer dizer que os alunos estão tendo ações que estão em desacordo não apenas com questões pontuais, mas as ofensas mais gerais que chegam a extrapolar as queixas de indisciplina.

Quadro 4 – Complex das variáveis das entrevistas.

	Sexo		Escola C e D		Escola C e E		Escola D e E	
Palavras	X ²	P	X ²	P	X ²	P	X ²	P
Bullying	0.03	0.8625	1.61	0.2045	0.25	0.6171	0.54	0.4624
Desrespeito	0.29	0.5902	0.02	0.8875	0	1	0	1
Bagunça	2.22	0.1362	0.01	0.9203	0.14	0.7083	0	1
Conversa	0.15	0.6985	0	1	0.21	0.6468	0.01	0.9203
Má companhia	0.31	0.5777	0.07	0.7913	1.52	0.2176	0.45	0.5023
Irresponsabilidade	1.5	0.2207	0.13	0.7184	0	1	0.02	0.8875
Preconceito	2.73	0.0985	0.02	0.8875	0.04	0.8415	0.06	0.8065
Sem educação	0.09	0.7642	0.45	0.5023	0.01	0.9203	0	1
Drogas	0.66	0.4166	0.08	0.7773	0.2	0.6547	0.09	0.7642
Gritaria	0.08	0.7773	0.02	0.8875	0.04	0.8415	1.05	0.3055
Preguiça	0.01	0.9203	0.06	0.8065	0.24	0.6242	0.02	0.8875
Vandalismo	0.66	0.4166	0.08	0.7773	0.2	0.6547	0.09	0.7642
Violência	0.84	0.3594	0.11	0.7401	0.04	0.8415	0.02	0.8875
Xingamento	0.27	0.6033	0.24	0.6242	Escola E*	Escola E	Escola E	Escola E
Deboche	0.94	0.3323	0.45	0.5023	0.01	0.9203	0.98	0.3222
Desatenção	0.01	0.9203	0.47	0.493	0.01	0.9203	0.02	0.8875
Aparelhos eletrônicos	0.08	0.7773	1.33	0.2488	2	0.1573	0	1

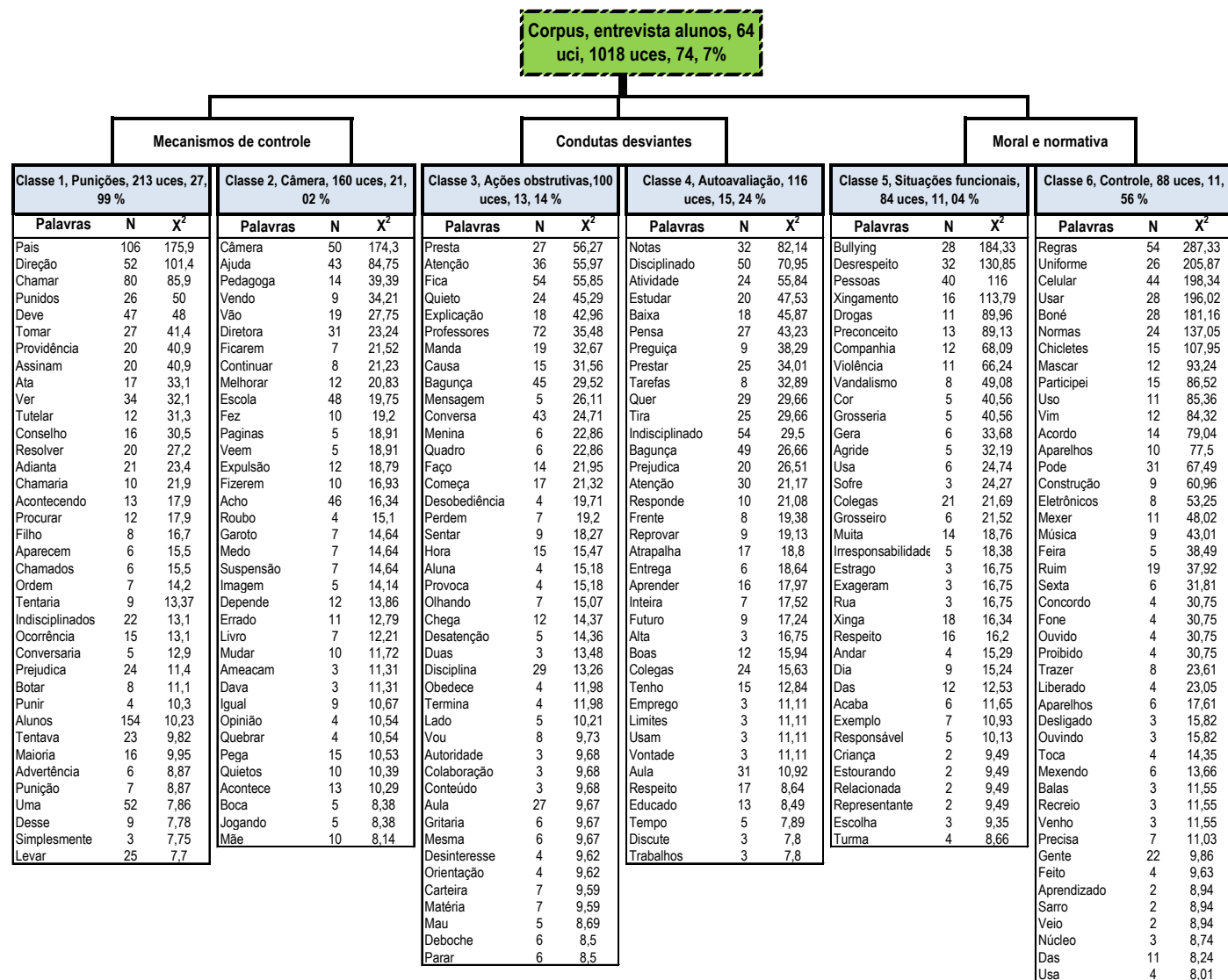
Fonte: O autor.

As análises do Complex tanto de questionários quanto das entrevistas reforçam o caráter hegemônico das representações sociais dos alunos, por isso não há grandes variações nas representações, a não ser dois aspectos nos questionários: o desrespeito apontado pelas meninas com renda familiar de 3 a 4 salários mínimos e nas entrevistas a palavra xingamento, pelos indivíduos da escola E. Assim, as representações sociais dos alunos sobre a indisciplina escolar são hegemônicas, visto que não há grandes variações e contribuições de grupos específicos.

4.2.1 Análise textual e de conteúdo das entrevistas

A entrevista teve o intuito de detalhar as representações sociais dos discentes, pois a conversa com os alunos possibilitou que os mesmos expressassem diretamente o que pensam a respeito da indisciplina escolar. Por ser um número pequeno em relação aos questionários as classes se distribuíram em 6, expressas na figura 13.

Figura 13 – Dendrograma das entrevistas dos alunos.



Fonte: O autor.

A 1ª classe conglomerava as punições (27, 99 %) sendo esta a que mais contribuiu para a formação das classes. Essa classe diz respeito ao que a escola deveria fazer para conter a indisciplina escolar, contendo maior contribuição da escola C. Ligada a classe 1 está a classe 2 – câmara (21, 02%), com maior contribuição dos alunos indisciplinados da escola E. As duas constituem o que o pesquisador denominou de: **mecanismos de controle**. Essas classes caracterizam-se pela coação social (PIAGET, 1994), na qual os sujeitos são conservadores no domínio das regras, os alunos expressam a sua heteronomia em relação às situações indisciplinadas, baseando-se numa moral essencialmente de pura obediência (FREITAS, 2003). Nessa escola heterônoma, “os professores ensinam e mandam, e os alunos aprendem e obedecem” (SOUZA; QUEIROZ; MENANDRO, 2010, p. 534), prescrevendo que para a resolução da indisciplina, os sujeitos sejam chamados: os pais, a direção e o conselho tutelar, seguidos dos substantivos: ocorrência, advertência e transferência para punir os indisciplinados. Os alunos desejam uma punição à altura da conduta, sendo mais opressores que seus próprios opressores/professores.

A escola deve dar uma advertência alguma coisa assim ou ligar para os pais fala com os pais para ver o que está acontecendo, se não der certo chamar o conselho tutelar quando for uma coisa muito grave (Aluno 53, escola E).

A direção deve primeiramente estar chamando os pais para ter uma conversa com os pais, para os pais conversarem com os alunos, e se não adiantar faz uma transferência (Aluna 15, escola C).

A direção deve chegar e conversar com os pais dos alunos verem o que está acontecendo em casa, com o adulto também para tentar tomar uma providência (Aluna 11, escola C).

Os alunos só assinam uma ata se for grave aí a direção chama os pais, se menos grave aí só assinam a ata e voltam para a sala (Aluna 29, escola D).

Primeiro deve retirar da sala, por uma ocorrência, chamar os pais, e se não adiantar tem que chamar a patrulha escolar, dar um aviso, se não adiantar aí... (Aluno 33, escola D).

O que a escola deve fazer? Eu acho que deviam ser chamados os pais, e levado para o conselho tutelar, para tomar uma providência (Aluno 10, escola C).

A escola deve tomar uma providência bem séria, porque nem mesmo chamando os pais adianta, tem que adequar o garoto ou garota a outra escola, para se adequar a outras regras (Aluno 49, escola E).

Outro aspecto marcante é o uso da câmara em sala que na representação social de alguns alunos é a solução dos problemas para causas indisciplinadas. Na cidade de Ponta Grossa (PR) segundo o núcleo regional de educação há 40 dos 84 colégios com câmeras de

vigilância²⁵. Os alunos na maioria concordam em serem vigiados, legitimando o “vigiar e punir”, constituindo o modelo panóptico de escola (FOUCAULT, 1991), no qual está no centro a câmera que vigia as ações dos sujeitos e controla os corpos, dessa forma assiste-se ao *big brother* escolar. A visão humana está sendo substituída “pelo olhar da câmera” (MELGAÇO, 2012, p. 196) e as câmeras internas nas escolas não servem para a segurança dos alunos, funcionam como mecanismos de disciplinarização do comportamento dos mesmos, no qual se substitui a confiança pela suspeita, pelo controle racional dos espaços. Dessa forma, transforma-se o ambiente educativo, num espaço de monitoramento semelhante ao de uma prisão. Nesse caso, a probabilidade de casos de bullying é maior, pois o diferente é tido como o suspeito. Ainda, muitos dos pais dos alunos concordam com essas estratégias heterônomas, “não se importando que a seus filhos sejam dados tratamentos semelhante aos que recebem os criminosos nas prisões” (MELGAÇO, 2012, p. 202).

Por isso, quando há um ato de indisciplina chamam-se os pais, pois eles são mais flexíveis, apoiando a direção e legitimando mecanismos inquisidores e, além do mais, os alunos acabam reproduzindo os mecanismos de controle em suas representações, como pode se perceber nas expressões abaixo.

A câmera eu acho que ajuda, mas em caso muito extremo, se alguém roubar alguma coisa do outros, porque a câmera não e muito usada, que nem por causa de roubo, se tiver roubo de material, vão ajudar só se for um caderno ou livro (Aluno 52, escola E).

A câmera acho que não mudou nada em minha opinião. Porque está filmando e tal, mas pessoas muitas indisciplinadas não se importam se vão se ferrar com os pais ou com a diretoria isso não importa para os alunos, então acho que não mudou nada (Aluno 64, escola E).

A câmera ajuda. Porque vendo a câmera, os alunos vão ter medo de fazer coisa errada, porque os alunos vão saber que tem alguém vendo (Aluno 10, escola C).

A câmera mais ou menos, tem gente acham que o diretor não esta vendo e tal, fazem bagunça, uns respeitam, mas só que outros alunos não, outros já são respeitosos, eu não to ligando e aí, não tenho medo do diretor, essas coisas (Aluno 33, escola D)

A classe 3 (13, 14%) agrega as ações obstrutivas dos alunos, por meio de situações funcionais que atrapalham o andamento das aulas, tendo um caráter desviante (ESTRELA, 2002), expressos pelo: não prestar atenção, não ficar quieto, bagunçar, conversar e gritar, são contribuintes com maior constância para essa classe os alunos indisciplinados. A essa classe ainda está ligada a classe 4 – autoavaliação –, nela estão contidas os substantivos: notas,

²⁵ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/pazsevozemedo/conteudo.phtml?id=1172751&tit=Escolas-estaduais-adotam-cameras-dentro-das-salas>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

atividade, tarefas e futuro. Pela interpretação do pesquisador se denominou as classes de **condutas desviantes**.

Falta de atenção porque os alunos ficam conversando olhando para os lados e não prestam atenção. Conversa os alunos ficam conversando, tem duas meninas que ficam indo para lá e para cá conversando (Aluno indisciplinado, 48, escola E).

Alguns professores não tem controle. Não sabem como parar a bagunça, mas outros professores já mandam todo mundo sentar e obedecem (Aluna 34, escola D).

Desobediência eu escolhi porque tem muita desobediência na sala, porque ninguém obedece aos professores. Desinteresse porque muita gente não presta atenção nas salas, fica bagunçando na hora de fazer (Aluna 51, escola E).

O professor manda ficar quieto, e o aluno não fica. Na hora que manda ficar quieto, aluno finge que não entendeu, conversa mais ainda (Aluna 39, escola D).

Tocou o celular aí a professora estava passando no quadro, estava vibrando e uma aluna atendeu, e começou a falar e quando a professora olhava para trás a menina disfarçava, a professora descobriu e mandou a menina para fora, e não tomou o celular (Aluna 59, escola E).

Eu gosto de fazer bagunça, não tem motivo. Porque eu gosto, depende, às vezes eu chego bem louca, às vezes fico quieta, quando eu estou feliz, faço bastante bagunça porque os professores falam que é errado e eu faço (Aluna 21, escola C).

A classe 4 (15, 24%) encontra-se elementos que caracterizam a autoavaliação dos alunos (disciplinados ou indisciplinados). O que chama a atenção é, o fato de que para os professores (as), os alunos são considerados indisciplinados, mas o aluno não se considera com essa determinação ou vice-versa. O aluno que é disciplinado é justificado como o “quieto”, “presta atenção” e “tira nota boa”. O indisciplinado faz “bagunça”, “não fica quieto” e “tira notas baixas”, sendo assim o disciplinado é o antônimo do indisciplinado (LUCIANO, 2006).

Uma hipótese preliminar é de que a indisciplina estaria ligada às questões de gênero, pois, as escolas estão compostas por uma grande maioria de mulheres, o que faz com que suas representações estejam muito associadas à de mães (ROSSO; CAMARGO, 2013), constituindo a maternagem na relação que ela possui em relação aos alunos. A disciplina que se propõe na escola estaria, assim, ligada à disciplina feminina, fazendo com que os alunos (sexo masculino) precisem se adaptar às regras femininas.

Me considero indisciplinado faço muita bagunça, e converso muito. O aluno indisciplinado não fica quieto a hora que a professora esta explicando a matéria. O aluno disciplinado fica quieto e presta atenção, fica atento. Amigo disciplinado presta atenção em todas as aulas de qualquer professor (Aluno 31, escola D).

Me considero indisciplinado, eu bagunço, tiro notas baixas, converso. Aluno indisciplinado tira muita nota baixa, faz bagunça demais nas aulas, responde os professores, faz muita bagunça (Aluno 37, escola D).

Aluno disciplinado presta atenção nas aulas, ajuda o professor no que precisar, entrega todos os trabalhos e tarefas, e vai bem às provas e presta atenção na aula (Aluna 18, escola C).

Um aluno disciplinado que vai para realmente estudar, que tira nota boa, que é amigo dos professores, não precisa ser amigo, mas que trata os professores com devido respeito, porque são funcionários do governo que estão ensinando a gente, um pouquinho dos dois (Aluno 62, escola E).

Disciplinado tira só nota alta, que não mexe no celular e que não grita, e não reprova. Amigo disciplinado é educado, tira nota boa e fica quieto (Aluna 58, escola E).

Me considero disciplinada porque muitos alunos na sala eles não tem muito interesse nas coisas, não querem fazer, e eu converso sim claro, mas antes de tudo eu penso nas coisas que tenho que fazer na sala (Aluna 34, escola D).

A classe 5 aglomera em sua maioria a palavra bullying e desrespeito reforçando mais uma vez os achados anteriormente descritos, legitimando a estruturação da representação social discente. A classe 6 contém palavras com caráter normativo, com regras restritivas quanto ao uso do uniforme, do boné, do mascar *chicletes*²⁶, dos aparelhos eletrônicos, etc. Essas duas classes formam uma conotação **moral e normativa**, na qual a escola esquece de trabalhar com valores e cria regras pontuais para reforçar a normatização.

Detalhadamente a classe 5 explana as palavras: xingamento, drogas, preconceito, violência e má companhia. Os alunos que contribuíram para essa classe foram os disciplinados e indisciplinados da escola E. Lembrando que as entrevistas foram sugestivas, por meio das fichas, pode ter sido isso que fez com que o bullying aparecesse com maior contribuição da escola, na qual anteriormente não foi aplicada o questionário. A classe 5 tem uma função moral quanto à palavra bullying, uma vez que os alunos são alvos ou agentes de bullying. É uma expressão que está muito ligada a violência e ao preconceito, sendo cotidianamente vivenciado pelos alunos.

O bullying também porque muitas pessoas fazem bullying com os outros e isso vai gerando muita violência (Aluno 50, escola E).

Bullying, porque as pessoas discriminam uma a outra, por qualquer coisa, porque bullying é tudo isso, não tem uma escola que não aconteça (Aluna 29, escola D).

Bullying tiram sarro pela pessoa ser diferente. Preconceito da pessoa, da pessoa ter e a outra não ter (Aluna 26, escola C).

²⁶ Goma de mascar.

Desrespeito aos professores porque se você desrespeita o professor você é mau caráter (Aluno 63, escola E).

Só que às vezes eu acabo estourando e acabo xingando as pessoas porque as vezes não dá mais, é muita pressão em cima de mim, ainda mais quando é representante de turma e ninguém gosta da liderança minha (Aluno 62, escola E).

O aluno vai junto com a má companhia, e já vai para o caminho das drogas e começa a andar muito com essas pessoas (Aluno 2, escola C).

Com relação a classe 6 aparece as regras de controle com situações triviais, criações de regras superficiais, descritas nos objetos: uniforme, celular, boné, *chicletes*, aparelhos eletrônicos e fone de ouvido. Os professores se preocupam com fatos cotidianos e criam novas regras que não se assentam no valor moral, perdendo-se muito tempo com regras superficiais, não sendo dada a “devida atenção às questões morais” (TOGNETTA, 2011, p. 137).

Tem regras e normas sim. Não pode usar aparelhos eletrônicos, tem que ir a escola com uniforme, só que na sexta feira é liberado. *É de acordo com as regras?* Sim sou de acordo, não participei da construção das regras. *Como foram construídas as regras?* Isso eu não sei, foi avisado no início do ano (Aluna 15, escola C).

Há regras e normas? Tem regras sim, como usar boné, não pode usar boné, você ficar mexendo no celular, eu mesmo não venho nem de boné e nem mexo no celular, sou de acordo porque o boné nem tanto, até porque no recreio da até para usar, mas dentro da sala não, com alguma não sou de acordo, usar celular, deixar desligado, a gente precisa do celular para ver hora, para vim ouvindo música, não usar na sala, a gente pode ficar como celular (Aluno 50, escola E).

Há regras e normas? Tem regras e normas mais ninguém segue. Não usar boné na sala, celular, porque tem muitos alunos que mexem bastante. Eu sou de acordo com as regras. Não participei da construção das regras. Não sei quem fez foi pelos diretores que entregaram um papel para a gente, foi no começo do ano para os pais, os pais tiveram que assinar (Aluna 22, escola C).

Há regras e normas? Não usar celular em sala de aula, não escutar música, não usar boné, essas são as que eu sei. Não sou de acordo com essas regras, só o celular e o fone de ouvido (Aluno 31, escola D).

Há regras e normas na escola? Sim, não pode usar boné, é preciso usar uniforme, na sexta feira pode vir sem uniforme, à carteirinha não é obrigatório, eu sou de acordo com as regras, porque acho que é falta de respeito com os professores (Aluno 4, escola C).

Algumas falas discentes expressam ações de autonomia, descrevendo que a indisciplina pode ser “solucionada” de maneira dialógica, sem as devidas punições e mecanismos de controle. As representações sociais dos alunos são hegemônicas no sentido de que não há contribuições diferenciadas de um grupo ou de outro, na qual as variáveis não se negam e não variam em sua maioria. O que muda é a representação social de caráter

heterônomo e autônomo, no qual a maioria dos alunos se assenta na moral de caráter heterônomo. As expressões abaixo descrevem a situação:

Não adianta a escola ficar expulsando porque só vai mudar o lugar para onde o aluno vai, os outros vão continuar na mesma, acho que tem que ter um acompanhamento melhor com os alunos, não deixar o professor ter que lidar com os alunos sozinhos (Aluna 14, escola C).

A câmera, eu acho que não ajuda porque se não vir dos professores, se o professor não tem controle não adianta (Aluno 20, escola C).

A direção já chamou os pais e não adianta, a direção deve conversar com os alunos direito só querem chamar pai, pai e mãe, pai e mãe, e não adianta nada chamarem pai e mãe, acho que os professores tem que sentar e conversar com os alunos direito (Aluna 29, escola D).

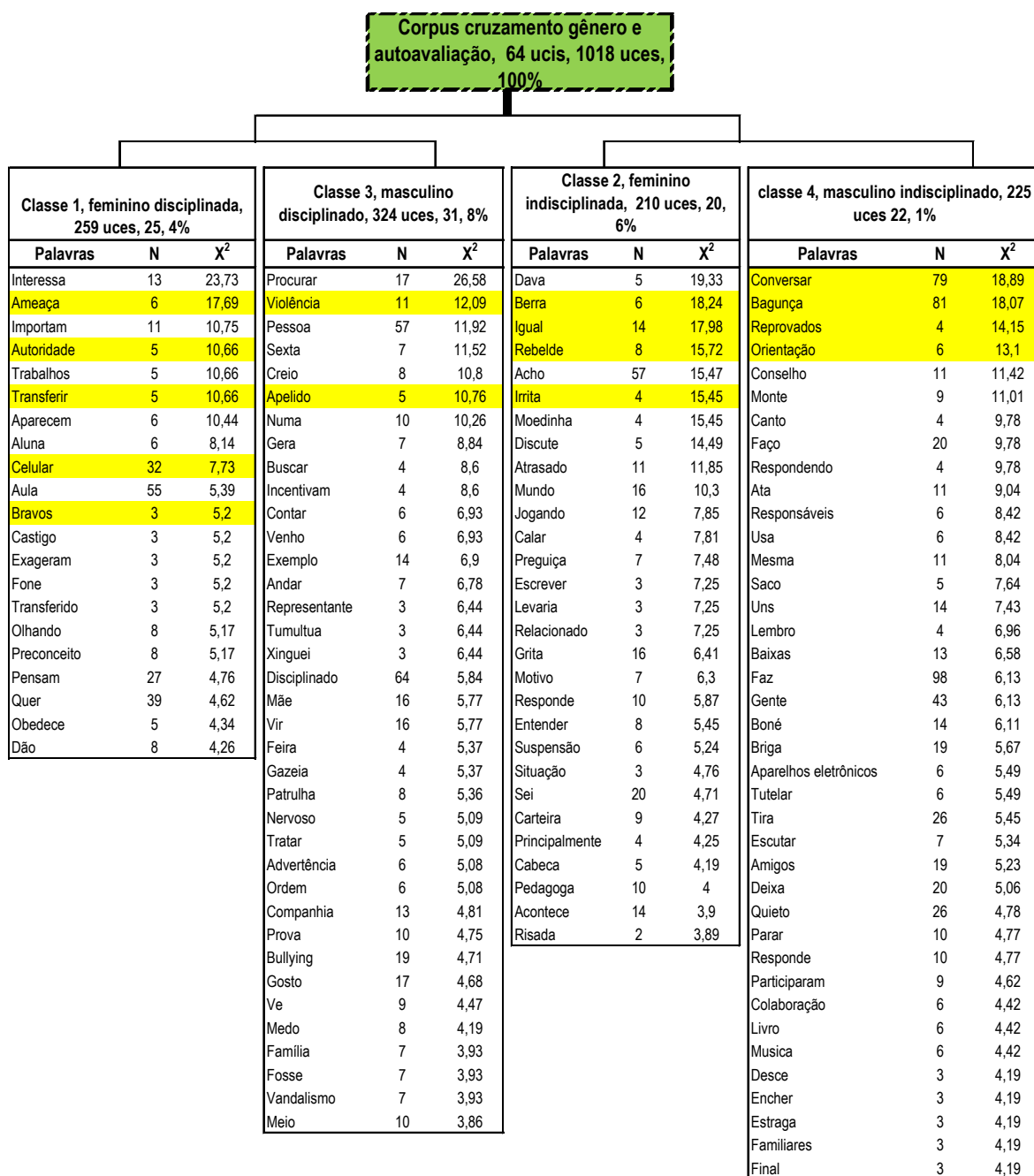
A direção deve chamar os pais e ter uma boa conversa, porque acho que xingar o aluno, ser grosso com o aluno, não adianta muito, tem que sentar com pais e alunos e ter uma boa conversa quem sabe (Aluna 55, escola E).

Os alunos compreendem que situações que levem em conta o diálogo proporcionam ações que valorizam o sujeito, uma vez que, os meios de controle coercitivos não se refletem em ações que possibilitem a solução do problema. Desse modo, as ações de: chamar os pais, expulsar e vigiar por meio da câmera não são entendidas como práticas que resolvem a indisciplina escolar. Por isso, há uma pequena parcela que entende a conversa como uma solução para resolver a indisciplina escolar, pautados numa ação dialógica que favorece ações de autonomia (FREIRE 1987).

4.2.2 Comparativo das variáveis: sexo e autoavaliação

Com a finalidade de detalhar as análises foram realizadas comparações entre as variáveis sexo e autoavaliação. Para isso, utilizou-se da análise *tri-croisé* contida no *software* ALCESTE, ela possibilitou detalhar e isolar uma categoria ou variável para realizar o cruzamento de uma variável com as demais. A partir da análise *tri-coisé* o programa oferece um novo relatório (*Rapport*), no qual as variáveis sexo e autoavaliação foram analisadas (FIGURA 14). O aspecto metodológico da análise *tri-coisé* proporciona aprofundar as análises realizadas pelo *software*, reafirmando e corroborando aspectos anteriormente apontados, proporcionando a comparação entre diversas variáveis monotemáticas fortalecendo a análise (PAREDES; KAWAHARA, 2000).

Figura 14 – Dendrograma cruzamento das variáveis: gênero e autoavaliação.



Fonte: O autor.

Da análise *tri-coisé* o programa dividiu o *corpus* em 4 classes, que serão analisadas de acordo com essa divisão, respectivamente as classes 1 e 3, em seguida as classes 2 e 4 pelas suas ligações que se formaram pela autoavaliação.

A classe 1 é formada por meninas disciplinadas (25, 4%), que receberam maiores contribuições da escola A, localizada na zona leste da cidade. Nessa classe, encontram-se palavras como: *ameaça, autoridade, aluna, celular, bravos, castigo, fone e exageram*, sendo

situações funcionais que atrapalham o andamento da aula e que incomodam os alunos. Além disso, as alunas destacam mais as ações de indisciplina com menor gravidade.

O uso do celular e o fone de ouvido são motivos que levam à desatenção e à irresponsabilidade, essas ações merecem punições expressas pelo verbo *transferir*. Nesse caso, para que seja resolvida a indisciplina é necessário que o aluno venha a ter um *castigo* ou que seja *transferido* da escola. O que ocorre é que os alunos fazem uso das tecnologias em horários de aula, atrapalhando na explicação dos professores, conforme descrito abaixo.

A causa da indisciplina é o uso de celular e fone de ouvido na sala de aula porque geralmente os alunos estão quietos, os professores explicando, e sempre tem um aluno que está com o fone de ouvido no último volume (Aluna 25, escola C).

Os alunos indisciplinados são punidos? Alguns sim, às vezes não, porque às vezes as professoras acabam ameaçando, mas não fazem, mas tem umas professoras que quando está mexendo muito no celular a professora chama a atenção **cinco vezes** leva a para a diretoria e chama a patrulha escolar (Aluna 55, escola E).

Os alunos indisciplinados são punidos? Sim, são punidos. Eu tinha um amigo meu que era indisciplinado, tinha mais de quinze anos, esse amigo era bem indisciplinado, aí foi transferido para a noite, só que eu acho que não é uma forma de punição, transferir para a noite não foi uma punição (Aluna 18, escola C).

O que a escola deve fazer? A escola deve dar um castigo bem bom para aprender. Que nem os alunos fazem trabalhos, essas coisas se tem preconceito alguém **tem que pagar** o que fez (Aluna 61, escola E).

Nas falas das alunas são descritas experiências vividas por colegas que tiveram punições, em sua maioria, os alunos indisciplinados do sexo masculino é que são punidos, para que sejam os exemplos de que não se pode ter um comportamento “alheio” as normas e preceitos escolares. Isso é revelador do caráter normatizador e autoritário das escolas, algumas vezes, semelhantes às “torturas psicológicas”, pois, a transferência quebra o vínculo que o aluno tinha com os colegas e isso não quer dizer que haja uma melhora na aprendizagem, já que o aluno será um estranho na outra turma para a qual foi transferido, dificultando a convivência. Assim, o que as alunas apontam é que se o aluno errou ele tem que pagar pelo que fez com atividades e trabalhos extras.

A patrulha escolar é relatada como forma de punição aos alunos indisciplinados, essa faz parte de um programa da secretária de segurança pública do Estado do Paraná, o qual pretende a união da comunidade escolar com o policiamento, com a finalidade de reduzir ações e índices de criminalidade nas escolas e espaços próximos à ela. O foco principal é a prevenção, e com menos intensidade a repressão a crime e a atos ilícitos (SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, 2013).

Trata-se de policiar e vigiar os alunos, novamente constituindo o plano panóptico de educação. Nas escolas são realizadas vistorias e revistas constantemente com o intuito de encontrar objetos que possam facilitar atos violentos, com esse ato é possível “prevenir” os alunos. Com a utilização de uma patrulha de polícia é possível combater a “delinquência juvenil” e assim evitar tormentos futuros. A policialização juvenil é uma forma de manter o controle social, mantendo a ordem e o progresso do Estado. Desse modo, os organismos repressores, no caso a polícia e outros mais, tornam-se “os principais parceiros do Estado na promoção da pacificação social, inclusive no âmbito escolar” (BERLATTO, 2011, p. 128).

A polícia é um organismo repressor que por vezes é alocado a serviço da escola na resolução de conflitos escolares nos quais ambas se baseiam numa cultura do medo (GLASSNER, 2003), na criminalização dos jovens (MORAES, 2005) e na diabolização da juventude (LACERDA, 2012). Essa forma de ver as coisas tem sido usada como forma de propaganda de muitos políticos para manutenção da ordem social, ocorrendo, assim, a resolução de problemas escolares por ações militares (MORAES, 2005). Os alunos que não aceitam as regras impostas se tornam *diabolizados* nos discursos das autoridades porque resistem às sujeições impostas e ordenadas, pois, é mais fácil ordenar quem obedece, do que aquele que não se submete.

A terceira classe (31, 8%) é constituída pelos meninos disciplinados, com maiores contribuições da escola A e C. Os meninos expressam palavras como: *violência*, *bullying*, *apelido*, *vandalismo* e *companhia* que acarretam ações de indisciplina. Em muitos casos, os alunos são alvos dessas ações por serem indicados como os *nerd's*, os *estudiosos*, *cdf's*, etc. isso faz com que eles sejam vulneráveis às ações violentas, para eles é necessário que a escola faça alguma coisa, que chamem a *patrulha escolar* e a *família*, ainda que prescrevam uma *advertência* para que o aluno seja tido como *exemplo* para que não ocorram mais faltas como essas. Para os alunos a gravidade dos atos indisciplinados é mais preocupante quando se expressam em ações violentas, isso quer dizer que a indisciplina está muito ligada à questão da materialidade e menos na complexidade da intenção dos atos, por isso quanto maior a gravidade das ações, maiores serão as punições. Em suma, as faltas indisciplinadas leves terão punições leves e as indisciplinas exageradas acarretarão sanções expiatórias.

Os verbos *xingar* e *gazear* caracterizam situações que ocorrem com frequência também no ambiente escolar. Para os alunos essas ações expressam a visão macrosocial, às quais estão imbricadas as representações sociais dos alunos. O sexo masculino possui uma representação externa à escola, por isso ela não fica especificamente no âmbito interno. São

casos que, muitas vezes, extrapolam a indisciplina, com casos mais violentos, resquícios de uma sociedade patriarcal e machista, na qual o homem é o centro do processo.

Bullying não gosto porque ficam dando apelidos, cada aluno tem seu nome já para isso, para não ficar dando apelido. A violência tem que ter mais *policiamento*, para conter a violência (Aluno 4, escola C).

A violência também é demais muita briga no recreio, bastante. Drogas têm sempre na rua, onde você passa enxerga um vândalo bebendo. *Acontece na escola?* Na escola uma vez só bullying, porque muitos anos eu venho sofrendo bullying, e também eu vejo meus amigos sofrendo bullying, e meus amigos tem medo de falar para algum responsável, eu acho que é a mais polemica na escola é o bullying (Aluno 10, escola C).

Eu sou disciplinado porque eu procuro chegar à escola no horário, venho de uniforme, até nas sextas feiras que é permitido, eu venho de uniforme para procurar não... é o horário que é o importante não faltar muitas aulas (Aluno 24, escola C).

Aluno indisciplinado eu defino como se a pessoa que já vai para a escola, não vai para estudar, não buscar o que, o que vem buscar o conteúdo, o estudo, o que pega e leva a torto e a direita (Aluno 62, escola E).

Por que age de forma disciplinada? Disciplinado porque eu creio que agindo assim, eu posso ser um exemplo, porque eu sendo um bom exemplo, um aluno indisciplinado pode ver, o aluno é assim, e o indisciplinado vai tentar se aproximar vai procurar. Eu (aluno) penso assim, agindo de forma disciplinada posso ajudar as outras pessoas e me ajudar (Aluno 62, escola E).

Bullying por diferença das pessoas, preconceito com pessoas negras, falta de aprendizado que não consegue aprender muito bem, xingam de burro (Aluno 23, escola C).

A classe 2 (20,6%) é formada pelas meninas indisciplinadas, nela ocorrem expressões que remetem à situações casuais da sala de aula. São representativas da classe, as palavras: *rebelde, pedagoga, atrasado, preguiça, acontece e risada*, os verbos que auxiliam a descrever as ações mais frequentes são *berrar, gritar, discutir, irritar, levar e suspender*.

Amigo indisciplinado que fica jogando moedinha no chão, brincando de futebol, que fica imitando nordestino na sala, fica falando igual nordestino imitando no meio da aula (Aluna 35, escola D).

Por que age de forma indisciplinada? Acho que não tem um motivo, conversando normal, um aluno me irrita já começo a xingar e berrar, e querer bater por qualquer coisa (Aluna 54, escola E).

Por que age de forma indisciplinada? Não sei igual eu falei porque me enturmo, se vejo os outros fazendo bagunça, jogando bolinha, se jogam em mim, eu pego e começo a jogar também, acho que é isso (Aluna 35, escola D).

Aluno indisciplinado conversador é uma coisa, agora bagunceiro igual os garotos da minha sala, que ficam jogando bola com moedinha no meio da aula, na explicação, ficam saindo da carteira para atentar os outros alunos (Aluna 35, escola D).

Aluno indisciplinado sobe nas carteiras, berra na carteira, imita macaco no fundo da sala, o aluno começou a fazer barulho de grilo na sala, quando a pedagoga estava em sala. Jogaram bolinha de papel na cabeça da pedagoga e ainda deu risada (Aluna 17, escola C).

Atitude eu não sei, eu dou risada, todo mundo faz isso, porque é legal, quando tem indisciplina depende se dois tivessem conversando e um desse uma patada em um aluno eu dava risada ou na professora, quando mechem comigo aí eu fico quieta (Aluna 32, escola D).

Os meninos indisciplinados (22,1%) reclamam da *conversa* e da *bagunça* como situações vivenciadas em sala de aula ocasionadas, muitas vezes, pelos alunos *reprovados*, essas situações necessitam ser levadas para a *orientação* e/ou assinatura em *ata*, caso sejam ações mais graves é possível de serem encaminhadas ao *conselho tutelar*. Os alunos ainda descrevem que as regras e normas escolares estão em desacordo com as suas percepções, pois a escola se preocupa em criar regras e normas que não estão relacionadas às situações de ordem moral, como o uso do *boné* e *aparelhos eletrônicos*.

Pensa em colegas e professores? Não penso, porque eu só faço isso para me divertir só. Eu faço isso porque não tem nada para fazer, é chato ficar sentado só escutando os professores, a gente quer conversar, brincar (Aluno 48, escola E).

Aluno indisciplinado que faz a mesma coisa que eu faço, fica conversando, brigando na sala de aula, conversando chupando bala, mexendo no celular, um monte de gente faz isso na sala (Aluno 48, escola E).

A causa da indisciplina são os professores, porque tem professor que são **malas**, tem uns professores que você está concentrado, de repente o professor se perde na explicação e faz a gente se perder (Aluno 27, escola D).

Amigo indisciplinado estraga não deixa os outros alunos fazerem, estraga faz muita bagunça, tira a gente da disciplina (Aluno 44, escola D).

A questão maior da indisciplina está na autoavaliação e não no sexo como se presumia, isso evidencia que as diferenças de sexo não são tão decisivas para diferenciar as representações sociais. Dessa forma, a autoavaliação é a chave de explicação para as práticas indisciplinadas haja vista que a disciplina, pelas falas dos alunos, é entendida pelos que ficam quietos e prestam atenção, já os indisciplinados são os que bagunçam e conversam. De tal modo, a indisciplina é resultado da “resposta dos alunos às situações cuja definição difere da dos professores” (ESTRELA, 2002, p. 88).

As autoavaliações dos professores não são as mesmas para os alunos. Alguns alunos que foram indicados pelos professores por uma “etiquetagem”, no momento da entrevista disseram o contrário. O que é indisciplina para os alunos não é, muitas vezes, para os professores, isso é um ponto revelador da pré-determinação da escola em relação aos alunos.

A escola parece ser um lugar “dogmático” que desrespeita as vivências e experiências e é seletiva em suas percepções pelo fato de querer doutrinar e dogmatizar seus alunos com as suas determinações, com a “melhor” forma de se viver. Esquece-se que é um lugar eclético, com discussão, conversação e produção de conhecimentos, com primazia ao diálogo e facilitação das relações sociais em harmonia. Contudo, no instante em que coagem os alunos e verticalizam as regras, a escola minimiza e nega o sujeito desprezando as ações altruístas e dialógicas.

4.2.3 Atitudes e imagens dos alunos

As atitudes expressam uma condição de posicionamento frente a uma determinada situação, pode ser tanto de recusa, indiferença ou aceitação, negativa ou positiva. As atitudes discentes com relação à indisciplina escolar revelam um posicionamento contrário à problemática, aliadas a situações de prejuízo a aprendizagem, de renúncia em relação aos indisciplinados e em certos casos de indiferença. Na contramão surgem atitudes intercaladas pela aceitação, contra-ataque e ações dialogizantes.

A maneira de perceber as ações de indisciplina em sala de aula correspondem às vivências dos alunos. Os alunos entendem que se o professor não faz nada, eles tentam fazer cada qual a seu modo, porém, não conseguem colher frutos nessa empreitada, pois os alunos temem por represálias, já que se apontarem o autor dos atos indisciplinados são posteriormente ameaçados pelos mesmos.

Atitude é negativa, eu mando ficar quieto, falo: gente vamos respeitar o professor, se os alunos não respeitam eu não posso fazer nada, por que não sou o professor (Aluno 23, escola C).

Uma coisa **bem triste**, porque a gente recebe uma educação e vem mostrar a educação e chega à escola e vê uma coisa totalmente diferente (Aluno 12, escola C).

Indisciplina é uma coisa que não quero que aconteça com ninguém, fumar maconha, por exemplo, é **coisa ruim** que leva para o mau caminho (Aluno 4, escola C).

Minha atitude é que não posso fazer nada, porque depois sobra para mim. Se falo alguma coisa do bullying, os alunos indisciplinados vão querer bater em mim, chamar gangue, vem atrás (Aluno 10, escola C).

Eu como aluna procuro ser disciplinada, porque quando a gente vê um aluno sendo indisciplinado não pode falar nada, porque muitas vezes pode vir com agressão com a gente (Aluna 15, escola C).

Em outro momento, as atitudes são ambíguas porque a indisciplina não é vista de maneira negativa para os alunos, ela é boa e má, às vezes, é “legal”, outras vezes, “sufoca”. O aluno diz: “por um lado é boa, porque dá para fazer bagunça. Por outro lado é má, é ruim porque tem professor que chama atenção, não deixa a gente nem respirar” (Aluno 27, escola D), quer dizer que o aluno tem uma atitude dúbia em relação à indisciplina escolar.

Em outro momento, os alunos partem para o combate e encaram as regras que os professores impõem em sala de aula. Eles enfrentam e não aceitam serem submissos e questionam a autoridade docente (GOLBA, 2008), fazem a resistência, não se ocultam, querem ser ouvidos, por isso questionam, para se defender, o aluno chama a mãe, pois é inferiorizado se tentar argumentar com o professor, em que há uma relação hierárquica, como pode ser visualizado abaixo.

Atitude é que eu xingo (as professoras) aí eu chamo a mãe na escola, porque eu chamo a mãe para me defender, que nem eu falo a gente erra, mas só que os professores nunca veem o lado da gente, por que a gente está agindo assim, eu sei que eu chamando minha mãe a minha mãe vai me entender, pelo menos minha mãe (Aluna 29, escola D).

Atitude é xingar os professores, quando os professores falam uma coisa diretamente para mim, depois eu retruco os professores (Aluna 41, escola D).

Outros alunos levam na brincadeira a indisciplina, não se importando com o que acontece, parecendo que “tanto faz”. A indisciplina não atrapalha e é motivo de *risos* quando se é com o outro colega, mas quando é consigo mesmo *fica quieto*.

Atitude eu não sei, eu dou risada, todo mundo faz isso, porque é legal, quando tem indisciplina depende se dois tivessem conversando e um desse uma patada em um aluno eu dava risada ou na professora, quando mechem comigo aí eu fico quieta (Aluna 32, escola D).

De outro lado, alguns alunos ao perceberem ações de indisciplina se enturmam, quer dizer, o aluno acompanha os colegas e “*vai na onda*”. É necessário que uma minoria comece as investidas, isto é, que acenda a fagulha e logo a indisciplina acontece, e essa minoria é capaz de ativar a maioria. Outra maneira de ver é que a indisciplina ocorre quando não tem *nada para fazer*, parece que as necessidades formativas dos professores urgem “como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais” (GALINDO, 2012, p. 39). Não só as carências de formação, mas carências estruturais, já que o Estado não dispõe os professores de um ambiente propício a uma boa educação, são: salas lotadas sem infra-estrutura, materiais didáticos antigos, etc. Alguns exemplos abaixo são ilustrativos.

Atitude só me junto com os outros, se os alunos estão brigando, conversando eu me junto para conversar também (Aluno 48, escola E).

Eu já fiz indisciplina, o motivo é que não tem nada para fazer, sempre quando tem uns professores que não passam nada, de vez em quando, eu faço indisciplina (Aluno 5, escola C).

A indisciplina não se resume à formação de professores ou à formação continuada, sendo os focos da indisciplina oriundos de quadros mais abrangentes. Logo, limitar-se a essa visão determinista corre-se o risco de se cair no reducionismo, uma vez que, as situações relatadas sobre a indisciplina revelam representações sociais mais amplas, além de focos que acendem outras “fogueiras” que estão longe de se apagar.

Com menos representatividade do todo surgem atitudes que denotam a tentativa de conversar e compreender o problema. A intenção não é repudiar ou prejudicar o aluno que pratica uma ação indisciplinada e sim ajudá-lo. Aqui, há uma situação que entremeia o altruísmo, com base numa ação de não prejuízo aos demais colegas. Além do mais, a resolução da indisciplina não se limita apenas na ação do professor, mas juntamente com os demais atores escolares, com a finalidade de diálogo. A ação dialógica abre novas visões de mundo que interagem para a cooperação social, no qual o autorrespeito é uma condição necessária para uma convivência sadia.

Eu (aluno) tentaria resolver de uma melhor forma, que não prejudiquem os outros. Conversando ou levando mais para frente, conversar com pedagoga tudo junto, não só professor (Aluna 1, escola C).

As atitudes que os alunos descrevem, em relação às reações dos professores acerca da indisciplina, descrevem as “chances” que o professor lhes proporciona. São três oportunidades que o professor confere aos alunos, elas demarcam o confronto geopolítico imaginário que acontece em sala de aula.

Os professores delimitam até onde vai a sua paciência e os alunos, muitas vezes, fazem o possível para ultrapassá-la, favorecendo o surgimento de uma batalha duradoura entre os sujeitos educacionais. Ainda, as chances que o professor oferece – mesmo que involuntariamente ou imaginativamente – dependem do humor, caso ele esteja de bom humor os alunos podem tentar mais, a fim de transpor as exigências educacionais. Caso, o professor esteja de mau humor é melhor nem tentar transpor as barreiras, pois, as chances de irritá-lo são maiores.

Os três momentos para descrever as atitudes dos professores são: 1) O professor fala ou fica quieto com os alunos; 2) O professor avisa o que vai acontecer se não parar a bagunça;

3) O professor manda para a pedagoga ou pede para o aluno se retirar da sala. Essas atitudes, dos professores, descrevem a correção em relação à indisciplina e não a prevenção da indisciplina (ESTRELA, 2002; GARCIA, 2009).

A prevenção pressupõe ações anteriores às ações indisciplinares, exigindo formação e saberes necessários para se analisar o problema, constitui-se numa “atitude investigativa e crítica que leve a uma construção consciente de ato pedagógico a partir de análises das variáveis do real” (ESTRELA, 2002, p. 113). A prevenção é uma situação que se inicia desde a formação inicial e continuada dos professores, fazendo parte de uma formação geral ampliada.

A indisciplina escolar expressa a falência das regras escolares, uma vez que essas precisam ser elaboradas pelos diversos atores escolares para favorecer um ambiente favorável à aprendizagem e não como imperativos categóricos de valores universais. Os alunos ao adentrarem o recinto escolar trazem regras de convívio de seu meio e o professor pode trabalhar de acordo com essas regras, para tentar pensar conjuntamente regras da aula que tenham uma razão e sentido de ser. Esse processo facilita ações de autonomia e enfraquece os estados de heteronomia, “promovendo de forma construtiva o desenvolvimento moral e social dos alunos e constituindo-se como suporte de uma prática efetiva de liberdade e responsabilidade” (ESTRELA, 2002, p. 114).

No estudo elaborado por Escalante e Xavier (2011), em relação à representação que os alunos da educação básica têm sobre os professores, apontam que os alunos diferenciam o professor comprometido do não comprometido. O primeiro é o que ajuda, cobra e tem vontade de dar aula, o segundo é aquele que “enrola”, não tem vontade pela aula e está por estar, de corpo presente. Além disso, os alunos percebem que o professor que fica apenas sentado na carteira e não observa o que os alunos fazem é tido como descomprometido.

Na mesma pesquisa há uma forte associação entre a metodologia de ensino do professor e a disciplina, existe uma distinção feita pelos alunos da pesquisa ao relacionar o bom professor do mau professor. O bom professor cativa os alunos com a sua forma de ensinar, pois ele não menospreza os alunos, aceita as falas dos alunos mesmo que sejam pertinentes ou não e as considera na hora de ensinar, sendo um professor que respeita e que se interessa pela aula e pelos alunos. E mais, o bom professor proporciona um clima favorável em sala para a aprendizagem, com motivação, interesse e levando em conta a atenção e aprendizagem dos alunos. Na contramão dessas ações, alguns alunos apontaram para o desgaste em relação à metodologia dos professores almejando uma diversidade metodológica. O bom professor está associado à sua reflexão crítica da prática pedagógica e que se atualiza

constantemente. Dessa forma, a rotina em sala de aula, isto é, a mesmice é fator de cansaço e chateação, uma vez que os alunos reclamam de copiar textos do quadro, precisam decorar, entre outras atribuições, causando o desinteresse e a desmotivação. Ainda, pode favorecer ações indisciplinadas que se agravam quando o professor ignora as vozes dos estudantes. Enfim, o que causa tensões entre alunos e professores parece estar na atitude e na metodologia de ensino do docente nos achados de pesquisa de Escalante e Xavier (2011). No caso dessa pesquisa estão nas ações dos professores as maiores “reclamações” dos alunos, são exemplos as expressões abaixo:

O professor geralmente pega e dá três chances. *Primeiro*: O professor fala. Na *segunda* o professor avisa. *Terceiro* o professor manda para a pedagoga, depois ela entra na sala de aula e xinga todo mundo, atrapalhando a aula. Isso me revolta, por que a pedagoga xinga todo mundo e diz: “ah professora desculpa estar atrapalhando a aula da senhora”, ela chega e grita, e de vez em quando grita muito mais que o aluno, que está dentro da sala de aula (Aluno 62, escola E).

Muitas vezes, os professores falam uma, duas, três vezes e estabelece uma meta. Até três está tudo bem, a próxima vez que o professor avisar e chamar a atenção vai ter uma conversa mais séria (Aluno 12, escola C).

É que são três fases número um o professor fica quieto, no dois o professor grita, no três o professor manda calar a boca, aí cala boca mesmo. No mau humor manda calar a boca direto ou manda sair da sala de aula (Aluna 39, escola D).

As situações relatadas acima estão no cotidiano dos alunos, que já delimitam a fronteira de ataque no jogo geopolítico, o aluno percebe que das várias situações usadas pelo professor para conter a indisciplina são momentâneas e não resolvem. Por isso, percebe que dos três momentos, chega-se ao ponto que o professor se desgasta e grita com os alunos, é o instante e o estopim da batalha que se inicia na escola, demonstrando que os alunos percebem as atitudes do professor em sala de aula, que existem as demarcações e dependendo do professor elas estão mais propícias a serem transpostas por possuírem barreiras frágeis.

Os alunos apresentam representações mais condescendentes porque eles divergem da representação apresentada pela escola. A escola julga como indisciplinados os alunos que apresentam atitudes negativas aos seus parâmetros e deveres, e com isso acabam etiquetando os alunos.

O que chama a atenção nas entrevistas dos alunos é que a indisciplina escolar é entendida de acordo com a *gravidade* das ações e, concomitantemente as punições seguem a mesma direção. As ações de indisciplina mais graves sofrem punições expiatórias, as indisciplinas mais leves tem sanções retributivas. Com isso, há duas formas de indisciplina para os alunos uma *menos grave* (leve) e outra *mais grave* (exagerada). A indisciplina *leve*

não prejudica o andamento da aula é até *engraçada*. De outro modo, a indisciplina *grave* faz com que o aluno tenha que *ficar suspenso*.

A indisciplina menos grave se caracteriza pela sua leveza, são atos funcionais descritos em ações de alunos que conversam, tiram nota média, fazem atividades, não desrespeitam e outras ações que parecem ser legítimas (FRELLER, 2001). As representações dos alunos parecem ser produtos da coação executada pelos adultos.

Se a indisciplina for *muito exagerada* é um pouco ruim, mas se a pessoa tem aquela indisciplina *leve* que chega a ser um **pouco engraçada**, não tem problema. Indisciplina *leve* é aquela indisciplina de pessoa que é engraçada que usa a sua animação, a alegria dele para coisas boas, não desrespeita por que, às vezes, *exagera* (Aluna 55, escola E).

Os alunos são punidos sim, tem punição e expulsão por isso depende se for mais *grave* chamam os pais, se for mais simples só assina a ata. A indisciplina *mais simples* é bagunça, ficar falando na aula. A *menos grave* ficar conversando na sala de aula. A *mais grave* são as brigas, xingamento ao professor (Aluno 9, escola C).

A direção tinha que fazer alguma coisa, mandar alguma coisa na casa, alguma tarefa ou o aluno ficar suspenso mesmo, se for *muito grave*. *Muito grave*, por exemplo, tem um amigo meu que jogou giz na cabeça da professora, e o aluno ficou cinco dias suspenso, acho que com isso tem que disciplinar (Aluna 60, escola E).

Indisciplinados são punidos, só se for *muito grave*, **extremamente um aluno que for terrível**, um aluno que passasse por todas as salas de aula, e tivesse com bastante advertência, por brigas, por reclamações, por notas baixas, e também tomaria providências e expulsaria o aluno do colégio. *Menos grave* seria um aluno que conversa, um aluno que tira nota média, que conversa, que tumultua a sala de aula, mas quando a professora manda fica quietinho, o aluno fica e só faz atividade dele, não reage muito, não agride as outras pessoas (Aluno 62, escola E).

Além disso, as sanções dos alunos estão de acordo com a gravidade dos atos, as quais estão caracterizadas por ações de heteronomia, com base na responsabilidade objetiva dos atos. Essa noção objetiva de responsabilidade é produto da coação moral desempenhada pelo adulto (PIAGET, 1994), pois o que importa é o final das situações desenvolvidas e não o processo que levou ao final dessas ações. No caso, os alunos estão compreendendo as ações não pelas intenções dos atos, assim “os atos são avaliados em função do resultado material” (p. 103). Essas situações se assemelham às pesquisas de Piaget (1994) em relação aos desajeitamentos quanto à noção de justiça²⁷.

²⁷ Piaget (1994, p. 102) apresenta duas situações em que duas crianças “Jean” e “Henri” estão participando no cotidiano. A primeira situação, Jean é chamado pela sua mãe para o jantar e, atrás da porta estava uma bandeja com dezenas de xícaras, sem ele saber quando abriu a porta bate na bandeja e quebras as xícaras. No segundo caso, Henri ao tentar pegar doces que estavam no alto do armário esbarra e quebra uma xícara. Disso Piaget questiona: as crianças eram igualmente culpadas ou apenas uma é culpada? Qual das duas tem mais culpa e por quê? As crianças menores respondiam que Jean era mais culpado devido a quantidade de xícaras quebradas, enquanto que as crianças maiores argumentavam que o delito era mais da parte de Henri, com isso Piaget pode

As falas dos alunos se assemelham as sanções expiatórias por levarem em conta a gravidade dos atos e não as intenções das ações. A gravidade das ações é compreendida pela responsabilidade objetiva característica da coação social, na qual a sanção será justa e necessária quanto maior a sua severidade e o castigo sobre o transgressor.

As representações sociais – como já dito – contêm informações, atitudes e imagens. As últimas são acontecimentos que revelam a aproximação de um fato para a familiaridade do sujeito, em suas conceituações. Elas são materializações de uma ideia, construídas no pensamento pelas relações sociais, sendo elaborações mentais que se alteram e se transformam continuamente, entrelaçadas por planos simbólicos e imaginários.

O sujeito interpreta os códigos da vida externa e os particulariza em suas interpretações que não estão vazias, elas são sociais. As imagens são mosaicos que adicionados à atitudes e informações produzem representações que se transformam constantemente proporcionando signos e significantes. As experiências e vivências sociais estão ligadas à imagens que se entrecruzam entre si por relações de contiguidade e mutações, sendo remodelagens do real.

As pessoas utilizam vocabulários próprios que foram criados a partir de uma cultura, na inserção em diversos espaços sociais (MOSCOVICI, 2012), elas criam um mundo de significações para dar sentido às suas explicações, suas tomadas de decisões. Esses vocabulários estão permeados por experiências, novidades e informações socialmente construídas. Com isso, a imagem faz parte de um dicionário pessoal no qual as pessoas significam as situações e objeções para que possam familiarizar subjetivamente e intersubjetivamente o mundo.

As imagens que se destacam nas expressões dos alunos fazem menção aos alunos que não querem “nada com nada” ou “não fazem nada”. Esse nada indica um vazio de sentido, se o aluno não participa ou se ausenta ele não é ninguém, sendo uma pessoa que não possui um direcionamento aos estudos, que utiliza o “vazio” para condutas desviantes. Na verdade, o aluno quer, mas quer fazer bagunça, não pensa no amanhã e está muito desligado de uma projeção de futuro. Os alunos que indicam essas expressões relatam que os indisciplinados pensam no presente e não projetam uma visão do amanhã e que, a falta disso os condiciona a uma profissão menos rentável e de condições desfavoráveis.

Um aluno que **não faz nada** na sala e só quer fazer bagunça, e se acha no direito que está certo (Aluna 1, escola C).

A imagem de uma pessoa que não quer **nada com nada** (Aluna 7, escola C).

A imagem que eu tenho é de um aluno que não quer **nada com nada**. *Como assim?* Não quer fazer tarefas, atividades, não querem passar de ano, não quer tirar notas boas (Aluno 49, escola E).

A imagem de quem é indisciplinado **não vai ter uma vida boa no futuro**, que nem minha mãe trabalhando na panfletagem (Aluna 17, escola C).

Outra imagem que ocorre, diz respeito as bolinhas de papel, em que as imagens descrevem à associação da indisciplina com uma sala de aula onde alunos jogam bolinhas de papel na cabeça dos colegas atrapalhando as aulas. O simples fato de arrancar uma folha de papel seja do caderno, livro, agenda ou de outras formas constitui o momento em que os alunos podem-se levantar das carteiras e se dirigirem ao lixo, a fim de que possam sair da mesmice. Aliadas à essas situações de jogar bolinha de papel está a “lutinha” e o uso do “celular”. As “lutinhas” são brincadeiras feitas, muitas vezes, por alunos do sexo masculino que se “estapeiam”, não chegam a serem agressões, mas são de contato pessoal e, às vezes, podem ser confundidas com agressões e violências.

Alunos jogando **bolinha de papel**, isso que mais acontece, gente atentando, batendo na cabeça, essas coisas (Aluna 35, escola D).

Um monte de garotos, brincando de lutinha, e jogando **bolinhas de papel** nos outros (Aluno 38, escola D).

A imagem teria a conversa com os meus amigos, meus amigos estariam jogando **bolinhas de papel**, estariam fora da carteira, mexendo no celular, tudo que tenha eletrônico, estariam mexendo (Aluna 39, escola D).

Imagem de gente jogando **bolinhas de papel**, se xingando, brincando, se estapeando, se agarrando (Aluno 44, escola D).

Imagem é a bagunça, não fazer atividades, os alunos fazendo **guerra de papel**, eu estaria na imagem, o professor, os meus amigos (Aluno 30, escola D).

O uso do celular é outra forma de indisciplina porque acarreta a distração, fazendo com que o aluno vá longe dos limites da sala de aula, mas esse estar longe é tido como prejudicial porque os alunos necessitam estar atentos ao que o professor fala e explica. Algumas expressões abaixo revelam o uso de celulares em sala de aula

Aparelhos eletrônicos porque todo mundo leva celular, fone de ouvido e querem ficar ouvindo música (Aluna 25, escola C).

Os professores chegaram a botar ordem na sala, falaram que não pode fazer isso, aquilo, que nem tem aqui na escola, não pode mascar chicletes. Mas tem professor que usa aparelho de celular na sala, tem professor que masca chicletes. Aí o que os

professores querem? Se não querem que os alunos façam eles também não podem fazer (Aluna 29, escola D).

Sobre os aparelhos eletrônicos os professores pedem e a maioria da turma não respeita (Aluno 46, escola D).

Os alunos ficam mexendo no celular toda hora, escutando música no fone de ouvido, mexendo na internet (Aluno 48, escola E).

É interessante a justificativa da aluna quando revela que os professores são os exemplos em sala de aula. Se o professor faz, como vai exigir que o aluno não faça? O que a aluna revela é que as regras são válidas somente aos alunos, ficando os adultos fora dessa constituição. Demonstra-se que a autoridade docente está fragilizada e não consegue angariar muitos ganhos em relação a diminuição de indisciplinas. O professor cobra os alunos com regras e normas, porém, as descumpre e com isso faz com que os alunos não o respeitem enquanto educador.

Além do mais, o celular é um aparelho que está na boca do povo, conectando a sociedade em redes, ele é portátil, fácil de usar e facilita a vida das pessoas no atual momento histórico. Quando os alunos expõem seus aparelhos em sala são entendidos como ações de “teimosia” por parte do alunado, mas esses comportamentos representam uma nova forma de subjetivação (MORAES; VEIGA-NETO, 2008).

A condição usual dos professores é coibir o uso dos aparelhos eletrônicos, principalmente no ensino fundamental, com argumentos que tentam convencer o alunado, com motivos de redução de distrações ou reduzir as intervenções particulares dos alunos no ambiente da sala de aula (GARCIA, 2009). A proibição do uso em sala e o ingresso dele na escola talvez não seja a melhor “solução” porque até quando a escola vai resistir às constantes mudanças sociais, históricas e espaciais? As tecnologias de informação disponíveis na sociedade estão nas mãos dos alunos devido a estarem economicamente mais rentáveis aos sujeitos, algumas dessas tecnologias tem acesso à internet e a programas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a escola necessitará dialogar sobre o uso de aparelhos eletrônicos, de forma democrática, pois, precisa “rever alguns critérios de disciplina, avançando de uma racionalidade de controle para uma perspectiva de integração” (GARCIA 2009, p. 313).

As imagens se destacam por sua metáfora social, associadas a situações e experiências vividas em sala de aula. Assim, as representações sociais permeiam as vidas dos sujeitos sociais e apontam para um quadro de imagens agrupadas, que refletem a preocupação dos alunos e as angústias existentes na escola. Por isso, a pergunta referente as imagens não

contou com muitas respostas consistentes, apenas algumas que conseguem descrever as imagens com uma certa “exatidão” sendo possível vislumbrar abaixo.

Imagem é a maior bagunça e desinteresse nas matérias é a pior coisa da indisciplina. Seria uma bagunça completa, o pessoal acha que é **festa na sala**, você vê que alunos não conseguem ficar quietos. Falam alto, **contam piadas** para todos da sala ouvirem. Depois que vão prestar atenção na matéria (Aluno 52, escola E).

Os alunos pensam estar numa festa em sala de aula, numa balada e também a sala é o local do *stand up* onde se pode contar piadas, ainda a dispersão é a palavra chave que caracteriza as ações de indisciplina. Os alunos estão atentos a outras formas de conversação em sala que não são a dos professores, constituindo-se um confronto à autoridade docente.

A festa em sala é o momento da conversa, da bagunça completa e é a hora de contar piadas, demonstrativo da resistência estudantil ao “tempo morto” da escola é a luta contra a opressão latente (MCLAREN, 1977). O sucesso escolar está distante de suas realidades e resistir é a maneira de lidar com essas situações, pois a sua cultura é negada em sala de aula. É a desobediência por uma escola que privilegia o *status quo* e, por vezes, reproduz as vontades de certos grupos sociais. Por isso, o aluno tem o direito a protestar e contestar, caso não o seja o que seria a escola sem a presença de alunos? Que sentido ela teria?

Outra imagem descrita pelos alunos, diz respeito: ao distanciamento dos livros, das aulas e da escola, essas três situações estão longe para os alunos, tudo está tão longe que a visão dos alunos é negativa em relação à escola e sobre os alunos indisciplinados. Na pesquisa de Marques e Castanho (2011) são quarenta e sete indicadores que os alunos apontam como críticas à escola, com defeitos e insatisfações frente a mesma. Quanto a situação de ir à escola há uma ambivalência de posicionamentos que vão de positivos a negativos. Os alunos entendem que por mais precária que seja a escola precisam dela, além do mais relatam pouco investimento por parte dos professores, materiais inadequados, dinâmica pouco favorável à aprendizagem e distanciamento do professor em relação ao conhecimento. Esses são alguns fatores que contribuem para o distanciamento do aluno frente à escola, proporcionando quadros de exclusão escolar ou fracasso escolar (PATTO, 1990).

Imagem com o aluno com **o livro bem longe**, com as aulas **bem longe** da gente, com a escola **bem longe**, nem passar por perto do colégio, não ter vontade de estudar (Aluna 59, escola E).

Imagem um **aluno no fundo** da sala riscando carteira, bem no canto, com fama de **valentão**, que eu já praticamente não gosto desses garotos, porque se ficar perto eu

já me enrosco com o aluno que xinga, fala muito palavrão, xinga e desrespeita os professores, **não é um aluno exemplar**, é **um aluno solitário** ou aluno com má companhia mais de uma (Aluno 62, escola E).

Além da imagem associada ao aluno que pensa ser a indisciplina uma festa e outra como distanciamento há a imagem ligada ao aluno do “fundão”, ele é o aluno que senta nas últimas carteiras e é estereotipado como o indisciplinado. O que o aluno do “fundão” faz é riscar a carteira, tem fama de valentão e é solitário, além do mais não é um “bom exemplo” para os outros e as suas ações não são condizentes com as requisições de obediência da escola. O lugar onde o aluno senta faz parte de uma construção de identidade, por uma forma instituída que ele encontra em demonstrar sua personalidade ou modo de ser (SPOSITO; GALVÃO, 2004), esse lugar que é utilizado para estar em sala não é determinante na forma como ele aprende ou deixa de aprender, pois a cadeira em que senta não determina se esse é ou não é um bom aluno. O aluno é um sujeito social, não está fora de situações e vivências da sociedade. Aqui, o aluno que aponta essa situação foi representante de turma, ele se apresenta como um defensor da escola, quase que um “fiscal de turma”.

As professoras ao saírem da sala de aula legitimavam o aluno que “representa a turma” de certo poder, com livre arbítrio para anotar os alunos que saíam das carteiras, alunos que conversem e outras situações. É uma ação das professoras que é prejudicial, já que esse aluno fica exposto aos outros colegas, além de prejudicar a convivência entre os mesmos. O representante sendo um delator dos outros colegas se torna mal visto perante o grupo, e isso torna a sua fala com maior revolta frente aos indisciplinados.

Algumas imagens ficam restritas ao espaço pedagógico, como nas situações já apontadas nas evocações e informações fornecidas pelos *softwares*. São ações que exprimem a bagunça, os xingamentos e as conversas, nas relações interpessoais do professor e aluno tentando expressar as angústias discentes.

Deixa eu ver, um aluno xingando a professora, uma sala de aula, todo mundo conversando, os professores em pé, e o aluno xingando o professor (Aluna 32, escola D).

Os alunos bagunçando na sala, alguns alunos a professora na frente tentando explicar e os alunos de pé, no meio das carteiras conversando (Aluna 34, escola D).

A imagem acima indica a professora como o elo que deve ser combatido pelos alunos, e não está distante de algo que já possa ter acontecido em sala de aula, o que se vê é que são lembranças de situações que já ocorreram em sala. Aqui, se apresentam as situações funcionais, elas não chegam a atingir as relações extraescolares, ficando restritas ao ambiente

escolar. Dessa forma, a sorte está lançada, o embate geopolítico está aí, alunos e professores estão num confronto permanente, que persiste e está longe de acabar (AQUINO, 1996b).

4.2.4 Trocando os papéis: no lugar de professores, como os alunos agiriam na resolução da indisciplina?

Havia uma pergunta da entrevista que dizia respeito à descentração ou descontextualização, na qual se pediu aos alunos que se colocassem no papel dos professores para a resolução da indisciplina. As respostas dos alunos se encaixam nas tendências de heteronomia e/ou autonomia.

Os alunos que revelaram tendência à heteronomia colocaram-se a favor de sanções expiatórias já vivenciadas, reproduzindo o que já observaram em sala de aula, reforçando a conduta psitacista. Porém, em alguns casos, os alunos apresentam ações de autonomia percebendo que as coercitivas não surtem efeitos no cotidiano.

A tendência heterônoma antecede a autonomia (LA TAILLE, 1996) traduzida em prescrições impostas e que devem ser obedecidas por que emanam de sujeitos de prestígio, como os pais. Essa tendência é verticalizada porque não ouve o que o aluno tem a dizer, apresentando regras seguidas ao pé da letra e, se não forem seguidas estão sujeitas a punições expiatórias ou castigos, em que se deve seguir e ser o exemplo para que os outros não sejam desviantes. Aqui, as tendências heterônomas podem ser descritas também como imagens, isso aconteceu devido à descontextualização, nela tira-se o aluno do “centro” da pergunta e desloca-se sobre o outro, de forma espontânea tira-se o aluno do foco e ele acaba se expressando melhor, e assim diminui-se a censura. O aluno revela um pouco de si, o que acaba favorecendo a reflexão sobre as suas representações.

A questão orquestrada foi: se (o aluno) fosse professor o que faria para conter a indisciplina? Os alunos conseguiram se expressar de maneira mais aberta e sem muitas interferências nas falas, o que propiciou uma melhor compreensão e entendimento para a análise. Abaixo, algumas falas são reveladoras da moral da heteronomia.

Eu **matava os alunos** (brincadeira). Eu xingava se não melhorasse **fazia ata**, se não melhorasse eu **expulsava** da escola (Aluna 21, escola C).

Afrouxava tudo no cacete, eu não tenho paciência. Eu levaria na direção, chamaria os pais, se os alunos não obedecessem na minha aula, os alunos não entrariam mais (Aluna 29, escola D).

Eu falava assim, **tirava os indisciplinados para fora da sala**, só vou ensinar quem está afim, se tiverem a fim de aprenderem podem vir, mas vocês só entram na sala com os seus pais assinando um termo de responsabilidade por vocês (Aluno 33, escola C).

Tirava os que estavam fazendo bagunça **para fora da sala** e levava para a diretoria, para ver o que o diretor faria com eles (Aluno 43, escola D).

Os alunos ao descentrarem, isto é, quando se colocam no papel de professores agem da mesma forma que muitos docentes. As representações demonstram que elas estão muito coladas às representações dos professores e marcadas pelo seu psitacismo. Pelo sistema de representações sociais, a representação dos professores interfere nas representações mais “passivas” dos alunos, elas interagem o que faz com que um grupo com certa legitimação exerça força sobre outros com menos força.

Os alunos em suas representações são mais opressores do que quando dissertam como alunos, expressando metaforicamente “a morte dos alunos indisciplinados”, revelando uma forma de esgotamento da relação professor e aluno e dificultando a convivência harmônica com o outro em que apenas a morte do indisciplinado seria a salvação para o restante da turma e a cooperação em sala de aula. Aliados à “morte dos alunos indisciplinados” estão os mecanismos de controle, expresso nas motivações heterônomas como a ata e a expulsão. Esses mecanismos servem para tornar o aluno que cometeu um ato considerado desviante, o exemplo, servindo de “bode expiatório” para que outros não cometam os mesmos atos ilícitos. No caso da ata, essa é uma folha ou caderno no qual o aluno assina, nela contém as informações referentes à indisciplina que o aluno cometeu. Abaixo do que foi escrito pelo diretor, professor ou pedagoga o aluno assina confirmando que agiu conforme o que foi escrito, isso apenas serve para mostrar aos pais que os alunos tiveram um desregramento. Porém, essa maneira de o ser está um tanto equivocada, na verdade o aluno entende que é apenas uma assinatura e não vê sentido no que ele havia cometido. Por exemplo, se ele gritou em sala de aula, o que uma assinatura pode ajudar? O aluno não entende o porquê disso, seria preciso conversar e fazer a reflexão e/ou discussão dos motivos de não se poder gritar em sala, caso isso não aconteça os atos continuarão a acontecer.

Conforme a outra situação referente à expulsão, os alunos afirmam que essa solucionaria ou diminuiria as ações de indisciplina. A expulsão para outro colégio ou para fora da sala de aula resolveria de imediato as condutas desviantes.

De acordo com Renca (2008), os professores agem de maneiras diferentes tentando “eliminar” os processos que concorrem para a indisciplina, na maioria dos casos, agem coercitivamente, com repreensão ou a expulsão do aluno da sala de aula. O que isso quer

dizer? Que os alunos agem conforme as ações dos professores, se não igual, pelos menos seguem alguns modos de agir coercitivos.

A imagem que se destaca pela sua amplitude figurativa que alcança é o “afrouxar tudo no cacete”, uma vez que os outros acessórios punitivos foram proibidos há tempos atrás como a palmatória e a régua, o aluno encontra uma nova maneira de fazer com que os outros alunos obedeçam as regras.

A metáfora demonstra que os alunos (descentrados em professores) gostariam de desferir cacetadas nos alunos. O cacete é um pedaço de madeira, mais ou menos cilíndrico, com pontas mais grossas para desferir pancadas²⁸. Esse modo de perceber a indisciplina revela a força simbólica da contenção aos atos indisciplinados, algo semelhante seria imaginarmos um policial com um cassetete contendo uma multidão em atos de protesto, descarregando golpes contra os manifestantes que, muitas vezes, apenas protestam por uma vida digna ou um objetivo em comum. Porém, os policiais não querem saber os motivos e simplesmente agem conforme seus generais mandam e “afrouxam no cacete” os manifestantes.

Os alunos indisciplinados em sala de aula não estão tão distantes dos protestos, pois, a sua resistência em sala de aula é uma forma de confronto às normatizações e às ações veladas de legitimação do *status quo*. A indisciplina é um desejo de liberdade, de negação da escola que tem. Não se trata de um ataque ao professor como pessoa, mas enquanto sujeito que atua no espaço escolar.

A ação coercitiva é a maneira que o aluno descentrado em professor percebe a resolução do problema, expressando igual ou semelhante ao sistema de representações dos professores. Há uma visão que nega o outro e não o respeita em suas particularidades, a ação é cega e determinada por simples ações de deferimentos de golpes. Essa motivação pode até causar a “dispersão”, mas quando se consegue regressar ao lugar onde se estava, o aluno que sofreu com as cacetadas voltará e ainda mais forte do que antes por que perante os outros colegas, será visto como um herói e não como um vilão como se pretendia com as ações coercitivas.

As imagens, muitas vezes, estão atreladas às informações e atitudes, bem como às experiências. O que se mostra abaixo é um relato de um aluno, que segue o exemplo da professora para punir os indisciplinados, demonstrando a força das representações sociais atreladas às experiências (JODELET, 2009). Há novamente a demonstração de que as

²⁸ De acordo com o Dicionário Houaiss.

representações dos professores interferem nas representações dos alunos. No caso, os alunos enxergam nos professores os seus exemplos, não apenas em sala de aula, mas para a vida. Além do mais, a explicação do aluno (professor) só se restringiria aos que desejam aprender, na contramão os que não querem aprender precisariam reprovar para rever as suas condutas.

Eu seguiria o exemplo de uma professora que tive ano passado, os alunos que não queriam aprender, a professora deixava bem já no lugar deles, e a professora continuava explicando mesmo assim, e mandava os alunos ficarem quietos e às vezes a professora **tirava da sala**, e não deixava os alunos participarem de nenhuma aula. **Explicar para quem quer aprender**, deixar os alunos lá conversando, se não querem aprender que reprovem para aprender (Aluno 49, escola E).

As atitudes estão inter-relacionadas às imagens, os alunos refletem que as suas ações seguiriam a mesma lógica dos professores. Quando o aluno relata que vai explicar para quem quer aprender constitui uma imagem de que a educação não é para todos, mas, para aqueles que a almejam, revelando algumas condições das escolas que segregam em turmas os disciplinados e indisciplinados. Por vezes, a turma A é considerada a melhor, já que nela são colocados os alunos que tiram notas boas são disciplinados e bons exemplos. No caso, as turmas B, C, D, E ou mais são consideradas as turmas mais “fracas” por que elas contêm alunos que já reprovaram, sendo indisciplinados e maus exemplos. A escola exerce seu papel administrativo, planejando a formação das turmas, na verdade, segregando as turmas e abrindo um fosso entre elas.

Outra atitude na troca de papéis é a ação de chamar os pais, essa uma das mais comuns juntamente com a expulsão da sala de aula, não contentes em chamar os pais, os alunos apontam por meio dos verbos *xingar* e *gritar* o que fariam na sala caso não fossem tão graves as indisciplinas, mais uma vez, são experiências que os alunos perceberam nesse tempo que estão na escola.

O aluno relata que se os pais estivessem em sala garantiriam que os outros alunos ficassem quietos. Contudo, ficariam quietos com os pais na sala por respeito ou por medo de sofrerem punições coercitivas? Em grande parte, pelo medo. Além do mais, para o aluno seria uma forma de “humilhação” perante os colegas. Claro, é uma metáfora que reforça as ações de heteronomia, pois, há necessidade de sempre ter uma expiação, sempre estar sendo vigiado e isso não traz recompensas, já que os pais não estarão a todo o momento em sala de aula, a liberdade do aluno é coagida e ele sempre será determinado a necessitar de alguém.

A heteronomia é o produto da coação social que reprime os sujeitos em suas ações e, nela está, uma correspondente minimização de socialização. Essa forma de agir leva ao

“empobrecimento das relações sociais” (LA TAILLE, 1992, p. 19) e reforça o egocentrismo, afastando o sujeito e, portanto, isolando-o.

Eu primeiro **chamaria os pais**, se não resolvesse, iria encaminhar para a **polícia** se fosse uma coisa *grave*, se fosse bagunça só **xingaria** mes mo (Aluno 23, escola C).

Eu começaria a **gritar** na sala, para os alunos ficarem quietos. **Chamaria o pai** na sala para ver, porque com certeza eles **ficariam quietos com o pai na sala** (Aluna 54, escola E).

O processo que sucede a heteronomia é a autonomia, essa é a moral da cooperação social por meio da qual é possível trocar pontos de vista, dialogar e conversar, um tipo de relação interindividual que representa um alto nível de socialização (LA TAILLE, 1992). Na ação autônoma já não há uma imposição, assimetria, crença e outras mais. As relações são simétricas, regidas pela alteridade e por condutas altruístas, já que é necessário “que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio” (LA TAILLE, 1992, p. 59). Com expressões que chegam a levar em conta as intenções e não a simples materialidade dos atos, os alunos apontam para ações autônomas.

Tentaria conversar com os alunos. Explicar que indisciplina **não leva a nada**, que falar que nem minha professora falou ontem, que sem estudo você não se toma nada, falar essas coisas (Aluno 6, escola C).

Conversava com a direção e com o aluno para ver o que está acontecendo com ele para ver porque o aluno está agindo de forma indisciplinada (Aluna 11, escola C).

Tentar em vez de discutir com o aluno a hora que falar alguma coisa para mim, tentar sentar e **conversar com calma**, não levantar a voz, porque ao aluno vai se sentir ameaçado, por um grito da professora, sentar e explicar olha... sente, tentar. Ameaça não resolve por que ameaçar... O aluno vai falar que duvida, sempre duvida, porque é só ameaça não passa daquilo, aí tem professor que ameaça vai **pegar você pelo pescoço**, aí o aluno vai provocar mais ainda. Já houve situações, a professora fala assim, mas fala naquela coisa de falar por falar, do modo de falar “ah! vou te pegar pelo pescoço se não ficar quieto”, **aí que o aluno mexe mesmo, aí que o aluno provoca** (Aluna 14, escola C).

No primeiro caso, das falas relatadas acima, o aluno conversaria com os alunos indisciplinados e explicaria que a indisciplina não leva a nada. Contudo, há uma questão que precisa ser levantada: o que é não levar a nada? Essa forma de dizer parece estar carregada de um vazio dialógico, pois não há uma explicação ou conversação sobre as razões de ser dos atos indisciplinados.

No segundo caso, a resolução da indisciplina não se dá apenas no espaço da sala de aula, mas será sanada na diretoria. O aluno (professor) já não tenta resolver apenas na sala de aula e decidiria com o auxílio do diretor, agindo dessa maneira demonstra-se a carência

pedagógica na qual muitos docentes se encontram. Os comentários dos alunos (descentrados como professores) são também reveladores das carências formativas que acarretam em práticas precipitadas e imediatistas. Além disso, o que acontece é que alguns professores nem ao menos sabem como agir e estão falhos na formação inicial e continuada, não é uma culpa deles, mas uma constante deficitária da formação que ronda as universidades brasileiras.

Na terceira situação, o aluno comenta que a conversa de maneira calma, sem gritos e exaltações podem ser ações que facilitariam a resolução da indisciplina. Além disso, aponta que a ameaça feita pelos professores não resolve, pois, aumenta a dúvida dos alunos e é nesse momento que os alunos “aproveitam” da situação para resistir à autoridade docente. O aluno demonstra uma situação vivenciada em sala de aula, descrevendo a fala de uma professora: “Ah! Vou te pegar pelo pescoço se não ficar quieto”. Essa imagem aparece como uma experiência que o aluno já presenciou e o despreparo da professora no modo de agir com o aluno. Para que o aluno fique quieto, isto é, obediente é necessário que alguém o cale. Então, segurando o aluno pelo pescoço, até como uma forma de intimidação, faz com que ele se minimize frente aos outros, refletindo uma luta entre opressor e oprimido. O que o professor faz é exercer a força e poder que lhe são conferidos, por ser a autoridade docente. Porém, essa autoridade vira autoritarismo quando o professor usa de sua posição – enquanto exerce um papel institucional e social – para minimizar e por vezes “humilhar” os alunos. Todas essas manifestações refletem a crise da autoridade docente (AQUINO, 1999; BARRERE, MARTUCCELLI, 2001; FONTES, 2010; SIMON, 2008). Pode ser que a autoridade esteja associada à ocupação de seu lugar como professor, caso ele não construa a sala de aula como um lugar que chame de seu (BACCON, 2011), ele não legitimará sua autoridade nesse espaço socialmente constituído.

O tema da autoridade docente é muito complexo e ao mesmo tempo perigoso, pois necessita de discussão das questões de poder e injustiça, dependendo do modo como for tratado em sala pode levar ao autoritarismo (LA TAILLE, 1999). A escola é arbitrária “sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso (...), longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que “fôgem da norma”: são indisciplinados, preguiçosos, retardados – eis a injustiça” (LA TAILLE, 1999, p. 9).

Por isso, a constituição como autoridade professoral precisa ser legitimada por meio de conhecimentos profissionais, na ordem científica e dialética (ESTRELA, 2002). Longe da base autoritarista que impede o crescimento pessoal e coletivo, subjugando e minimizando as construções intelectuais dos alunos.

Mais uma vez, os alunos (descentrados em professores) apontam as carências pedagógicas e formativas dos professores. As lembranças dos alunos expressam as práticas docentes “desinteressadas”, escolásticas e arcaicas. A cópia do quadro e a fuga do assunto da matéria são situações recorrentes que prejudicam o interesse e ocasionam a falta de atenção e a bagunça. Na contramão das práticas desinteressadas os alunos apontam o que poderia ser feito ou fariam para que as aulas fossem agradáveis, se fossem professores os alunos conversariam mais, seriam mais legais ou medianos, fariam aulas diferentes, trabalhos em grupo que favoreceriam a aprendizagem.

Conversar mais porque geralmente **os professores chegam à sala e vão passando e não explicam nada**, só vão passando no quadro, e os alunos não prestam atenção e fazem bagunça. Eu conversaria mais com os alunos (Aluno 30, escola D).

Se eu fosse um professor eu tentaria ser um **professor legal**, e **não fugindo do assunto da matéria**, mas também faria, não seria bravo, e nem legal, seria no meio assim, seria como que eu posso dizer, seria mediano, meio termo (Aluno 12, escola C).

Tentar mudar as aulas **fazer coisas diferentes**, explicar a matéria de um jeito diferente, colocar **coisas novas na sala de aula**, reunir os alunos, porque a maioria dos alunos aprende em **dúpla, em grupos**, então juntar a metade da turma com jeito assim, **o aluno que não aprender de um jeito, outros alunos aprendem de outro** (Aluna 41, escola D).

Na visão dos alunos é necessário um dinamismo de metodologias e atitudes complacentes para uma boa convivência, na qual o professor parece não ser um bom organizador e planejador das aulas.

A pesquisa realizada por Santos (2013) revela que os elementos pedagógicos aparecem na periferia da representação social dos professores, isso é indicativo de representações sociais associadas. Por isso, no sistema representacional de alunos e professores eles se inter cruzam, os elementos pedagógicos (a falta deles) na visão dos alunos são mais lembrados pelos mesmos em suas representações sociais.

Para os discentes está mais presente a falta de metodologias diferenciadas e atitudes desinteressadas dos professores quanto a sua prática. Para os professores são causadores de indisciplina a sociedade e a família constituintes da nucleação da representação social.

É possível admitir a partir dos dados das entrevistas, dessa pesquisa, que os alunos apontam as questões pedagógicas, relacionadas às práticas docentes que não estão de acordo com as expectativas discentes. É possível de se inferir que a causa da indisciplina não se restringe aos alunos, mas, também, aos professores, à escola, ao sistema educacional, social, econômico, político, etc (AMADO, 2001).

Os trabalhos em grupo são apontados pelos alunos como uma forma positiva de aprendizagem, uma vez que é capaz de proporcionar a cooperação entre os sujeitos, sendo uma interação mútua é possível que um ajude o outro na conclusão das tarefas, favorecendo o diálogo entre os pares. Outras estratégias metodológicas e variadas como oficinas, jogos (LUNA, 2008), júris-simulados (FERREIRA et. al, 2009), trabalhos em grupo (PARRAT-DAYAN; THIPON, 1998) são outros pontos que colaboram para que os alunos participem em sala de aula e não fiquem tão omissos em seus lugares. As ações mais interativas e dinâmicas saem da mesmice e beneficiam o aluno como sujeito operacional do processo educativo.

É importante que o professor delegue responsabilidades aos alunos, para sua participação efetiva. O que acontece, muitas vezes, é que o aluno faz uma pergunta ao professor e esse serve de garçom ao aluno, entregando de bandeja a resposta²⁹. Ao professor cabe incumbir o aluno dessa tarefa, estimulando-o a procurar, a pesquisar e a analisar o que foi perguntado para a solução de uma situação. O papel do professor em sala é favorecer o aprendizado e não promover a discórdia, por meio das suas ações se torna o catalisador do processo de ensino e aprendizagem, sendo o profissional que estimula, problematiza e promove a dialogização das tarefas e atividades. Por isso, também é seu papel conter a indisciplina, por meio de atos de correspondência, isto é, se responsabilizando das ações que acontecem no espaço escolar. Esses aspectos favorecem para a promoção da autonomia dos alunos enquanto sujeitos históricos e construtores de sua própria história.

Juntamente com as demais instâncias e papéis que cabem aos atores escolares, cada um apresenta sua parcela de contribuição aos atos de indisciplina escolar. Para que seja possível a resolução dos atos disciplinares caberá a cada um fazer a sua parte, não se negando em fazer e se responsabilizar ao que lhe compete. As ações em grupo tomam força quando o grupo está unido e luta pela cooperação social. Se a escola tem propósitos que favorecem a heteronomia dificilmente o restante dos atores escolares se fortalecerá em ações de caráter autônomo e vice-versa. Como diz o título da dissertação é um tema quente, mas que com a cabeça fria e ações altruístas podem angariar meios saudáveis para uma solução respeitosa aos diversos sujeitos que habitam o espaço escolar.

²⁹ Fala realizada pelo Professor Dr. Ademir José Rosso no grupo de estudos Educação e Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do arcabouço teórico-metodológico delineiam-se as representações sociais sobre as abordagens estrutural, dimensional e dinâmica, que cruzadas com os estudos sobre o desenvolvimento moral permitiram compreender o quadro da indisciplina escolar sob a perspectiva discente.

Por meio do questionário explicitou-se a organização dos elementos que formaram as representações sociais, apoiadas em aspectos mais quantitativos, sobretudo pelas evocações, com a distribuição das fichas de triagem hierarquizada sucessiva. Os discentes indicaram, no universo de 402 alunos, as palavras que constituíram a estruturação da abordagem estrutural – núcleo central e periferia.

Formou-se o núcleo central das representações sociais as palavras “desrespeito” e “bagunça”, sendo assentadas pelo aspecto moral e normativo. O desrespeito, não só às pessoas, descritos em xingamentos e ofensas, mas, às normas de convívio em sala de aula, pela negação das regras, normalmente impostas. A bagunça está ligada aos elementos desviantes que prejudicam o andamento da aula, indicando uma fuga e negação dos temas que estão sendo abordados em sala. Devido a isso, as representações sociais estruturam-se hegemonicamente em torno da natureza causal.

Os elementos periféricos são formados pela conversa, desordem, desatenção, preguiça, desinteresse, rebeldia, deboche, xingamentos e violência, ou seja, por elementos múltiplos de natureza funcional e social. Os primeiros ligados unicamente aos alunos, reproduzindo em parte as queixas de muitos professores. Os segundos aos aspectos mais amplos das relações interpessoais. Por isso, a periferia comporta situações da convivência, sendo tardiamente lembradas e que estaria mais suscetível a mudança.

Conforme indicado no referencial teórico a periferia de uma representação é o espaço, a partir do qual, pode-se dar início à mudanças de uma representação social. Como o núcleo da estruturação da indisciplina escolar constitui a parte defensiva da representação social, dificilmente se muda com ações direcionadas a mudá-lo frontalmente.

Do cruzamento de variáveis, não há diferenças marcantes nas palavras que estruturam as representações, pode-se dizer que elas são hegemônicas, tendo apenas uma maior diferenciação na palavra desrespeito evocada mais pelas meninas, com uma renda de três a quatro salários mínimos. Porém, isso não chega a ser uma grande distinção para dizer que é representada de forma diferente por esse grupo de alunas.

Os alunos relataram que as ações dos atores educacionais para conter a indisciplina estavam mais alicerçadas na moral anômica (nada é feito) e heterônoma (chamar os pais). Desse modo, há impunidade e regras impostas, sem negociação. As opções marcadas pelos alunos evidenciam isso, expressas na falta de conversação, na esquiva ao diálogo, com tentativas de resolução do problema com criação de normas sem a participação dos sujeitos.

Das justificativas – das questões abertas nos questionários – a análise revelou que as três classes correspondem à sala de aula, desrespeito aos atores escolares e a família. Elas revelam que a indisciplina da sala de aula está no desrespeito aos colegas e professores e se apoiam na falta de educação que os alunos trazem de suas casas. De certa forma, os alunos reproduzem as atitudes e falas de muitos professores ao sugerirem as ações punitivas e corretivas.

As representações sociais dos alunos do 9ºano do Ensino Fundamental são de natureza causal, já que as causas explicam os resultados das ações disciplinares, elas não justificam os meios, apenas a materialidade dos acontecimentos, demonstrando a representação dos alunos semelhante a ventríloquos.

As entrevistas realizadas com 64 alunos possibilitaram detalhar e aprofundar alguns aspectos mais particulares, favorecendo a análise qualitativa e de conteúdo, a partir das fichas da triagem sucessiva escolhidas pelos alunos que foram aplicados os questionários. Os alunos escolheram como estrutura da representação, novamente o desrespeito. Porém, surgiu uma palavra nova, como uma questão moral que prejudica o convívio entre os alunos, o bullying. O bullying está muito mais próximo às questões morais e é percebido mais pelos alunos, que se referem aos professores que não fazem nada para lidar com a situação. De um lado, o bullying faz ligação com o preconceito, xingamento, violência, vandalismo, etc. Por outro lado, o desrespeito aparece em situações mais casuais ligadas à conversa, irresponsabilidade, desatenção, etc. O primeiro está ligado fortemente aos aspectos sociais mais amplos que extrapolam a simples indisciplina, como reflexos de uma sociedade capitalista e midiaticizada como fábula, na qual as ações violentas veiculadas na mídia se tornam frequentes e as emoções, já não são tão expressivas que chegam a causar algum constrangimento, pois são maciçamente veiculadas e banalizadas.

Sobre a análise que percebe o cruzamento de variáveis das entrevistas, não há grande diferença de variáveis contribuintes. Novamente se reforça o caráter hegemônico das representações sociais dos alunos, tanto alunos como alunas, de distintas faixas etárias e escolas possuem, em grande número, representações sociais compartilhadas hegemonicamente.

A análise das questões abertas formaram as classes: os mecanismos de controle, as condutas desviantes e moral e normativa. As entrevistas indicam que a indisciplina escolar precisa ser controlada de alguma maneira, em grande parte, por punições e castigos, isto é, sem diálogo e conversa o que é indicativo de heteronomia. As condutas desviantes fazem parte das situações causais da indisciplina, descritas nas conversas, desatenções, bagunças, etc. são informações das representações sociais. A situação moral e normativa faz menção ao bullying (necessariamente não é indisciplina, pois é entre iguais, alunos e alunos, não é contra uma norma ou regra, tem haver com a destruição do outro e do diferente).

As normas criadas para coibir os usos de elementos que não correspondem a sala de aula como bonés, celulares, gomas de mascar, fones de ouvido e outros definem a formação de regras sem razão de ser. Os professores se preocupam em criar regras para ações pequenas e se esquecem de questões maiores como o bullying, o qual permeia a ofensa moral, de pessoa contra outra pessoa. Dessa forma, a crise de valores, a qual se vive, pode-se assentar no valor as pessoas, já que todos têm valor como pessoa.

Do comparativo das variáveis sexo e autoavaliação foi possível entender que a autoavaliação é que sustenta as representações dos estudantes e não a questão de gênero como se imaginava. É uma questão a ser explorada porque os professores apontam que os alunos são etiquetados como indisciplinados, mas nas suas representações os alunos dizem ao contrário. Para os professores, os pequenos atos são elementos fortes para descrever uma indisciplina, enquanto que para os alunos são situações mínimas e sem tanta significância, o que faz com que não se intitulem como indisciplinados devido à gravidade das indisciplinas.

Pela abordagem dinâmica e dimensional das representações priorizaram-se os aspectos mais qualitativos. Os alunos assentam suas expressões na base moral heterônoma, coladas à visão dos professores e marcadas pelo seu psitacismo. É possível perceber as atitudes dos alunos, em grande parte, como negação, um erro quando se pratica uma indisciplina.

Os alunos reclamam que não podem fazer nada e, também, os professores não fazem nada. Quando o professor faz alguma coisa, leva para a diretoria e o aluno percebe que a autoridade docente é falha e o que ele faz é contrapor os professores, desautorizando-os. As ações dos alunos para conter os atos indisciplinados segue a mesma lógica dos professores, por sanções expiatórias, baseadas não pelas intenções das ações, mas pela materialidade. Com menos intensidade apareceram ações de conversa e diálogo, indicando as ações de autonomia, demonstrando que castigos não valem de nada e fazem aumentar atos de indisciplina. Porém, elas são mínimas e não chegam a dar conta da totalidade da indisciplina escolar, reduzindo-se a mera causalidade.

Nos relatos dos alunos, as ações dos professores possuem três degraus. Primeiro o professor fala, depois ele avisa, após manda para fora da sala. Isso é demonstrativo que os alunos sabem até onde vai a paciência do professor e fazem o possível para transpor as barreiras do jogo geopolítico. Quem leva vantagem, muitas vezes, são os alunos porque aqueles professores que possuem uma autoridade frágil estão mais suscetíveis de serem atacados e até perder a disputa, já que estão “isolados” no ambiente escolar. Por isso é necessário pensar coletivamente para não se frustrar na resolução da indisciplina escolar.

Do mesmo modo, para os alunos a indisciplina escolar está baseada na gravidade dos atos disciplinares. Assim, foi possível perceber que há uma indisciplina *mais leve* e uma *mais exagerada*. A primeira é menos grave que chega a ser engraçada por parte dos alunos. A segunda é mais grave, extrapola o andamento da aula, sendo até violenta. Novamente aparece a materialidade das ações, sendo que ações menos graves decorrem em sanções mais leves, enquanto que atos mais graves recebem punições mais severas. Seguindo a mesma lógica, os atos indisciplinados são punidos de acordo com a intensidade que ocorreram.

Com relação as imagens, elas revelaram os simbolismos entremeados pelas informações e atitudes, possibilitando perceber de forma complexa as representações sociais discentes. As imagens descrevem ações de pura objetividade, na qual os alunos apontam sanções expiatórias, na ponta da língua, descrevendo o sistema de representações sociais. Esse sistema demonstra que as representações dos alunos estão coladas as representações de professores, pois os alunos têm os professores como exemplos, eles relatam experiências de professores em suas falas. No caso de serem professores os alunos fariam o que muitos professores já fizeram. Dessa forma, estão ligadas as experiências e lembranças que os alunos já presenciaram ou ouviram falar em sala de aula. Com isso, o sistema de representações possibilitou constatar que os alunos possuem atitudes heterônomas, devido às normatizações impostas ou negadas pelos atores escolares.

Os alunos são mais opressores que seus próprios professores, evidenciando que a partir do momento que a escola demonstra sua heteronomia, os professores, também a revelam e os alunos fazem o mesmo. Por isso, as representações se inter-relacionam, constituindo um sistema de representação, no qual uma representação docente periférica está na nucleação do sistema discente. As representações dos alunos são subordinadas as representações de influência do professor e os alunos acabam legitimando a existência de meios de controle, corroborando e controlando por meio de um “modelo” de comportamento aceitável.

A descentralização na situação de troca de papéis mostrou que os alunos são mais “autoritaristas” que muitos professores. Os alunos sugerem a expulsão do colégio e da sala de aula, a vinda dos pais e negam as alternativas dialógicas. Isso sugere que a descentração, colocando os alunos fora do foco é positiva e pode servir de base metodológica para estudos com alunos, já que favorecem o aumento de informações e uma pesquisa com maior legitimidade.

Colocando-se no papel de professores os alunos legitimam a existência dos mecanismos de opressão, com soluções imediatistas que prolongam o problema, mas não o resolvem, não havendo aprendizado de convívio social. A dificuldade está na estruturação escolar, de base hierárquica, na qual o Estado pressiona o diretor, o diretor pressiona o professor, o professor pressiona o aluno e o aluno reage com indisciplina, bate no colega ou o reprime. Nesse sistema frágil há poucas situações que favorecem o diálogo e a cooperação, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia.

Vale ressaltar que não se trata de um *blitzkrieg*³⁰ aos professores e uma defesa aos alunos, o que ocorre, em grande parte, é que os ouvidos se fecham quanto à questão indisciplinar no viés dos alunos. Embora eles não façam parte da estrutura de poder da escola, não podem ser ignorados, pois, mesmo não tendo poder de decisão são sujeitos ativos (MOSCOVICI, 2012); e a escola não pode continuar a pautar suas ações em princípios de heteronomia e de culpabilização do outro.

O que se pretendeu com esse trabalho foi a compreensão da indisciplina escolar e sua complexidade, a partir da ótica dos alunos considerando-a como uma representação social atravessada pela moralidade. Mudar a compreensão que se tem sobre a indisciplina escolar é abrir possibilidades teóricas, metodológicas e pedagógicas que podem contribuir na resolução da indisciplina, não somente por uma visão normativa e verticalizada, mas descentrada e de alteridade, que formam a totalidade que a compõem: o altruísmo.

Algumas implicações pedagógicas

O momento histórico proporciona a liberdade de expressão e a possibilidade de mudança nas formas de compreensão sobre a indisciplina escolar, a intenção é a concepção altruísta. Ela pode ser uma alternativa pedagógica, alicerçada no respeito e cooperação, fazendo com que o sujeito não veja simplesmente a si mesmo, mas ao seu redor, ampliando

³⁰ Termo alemão, quer dizer: ataque relâmpago.

sua capacidade de reciprocidade e alteridade. Outra forma de se pautar nas relações simétricas é o contrato didático-pedagógico, o qual facilita a dialogização das diferentes partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, sobre a concepção altruísta, os sujeitos compreendam atos pró-sociais em termos de ganhos. Esse ganho não é retirado do outro, mas pelo respeito ao outro, os sujeitos passam a se respeitar mutuamente, sem ocasionar dano ao próximo, ambos ganham com as ações pró-sociais, há uma troca justa. O altruísmo não se restringe por uma conduta pessoal, mas pensada no interesse pró-social (LOURENÇO, 1992). É um comportamento descentrativo, com o intuito de consentir reciprocamente as necessidades do outro e envolve escolhas, as quais “os indivíduos colocam menos valor em resultados pessoais e demonstram pouca disposição em se ocupar de cálculos racionais que abrangem custos e benefícios” (EBRAHIM, 2001, p. 74). O altruísmo é um ato não egocêntrico, que não se limita a proveitos ou interesses oportunos.

A indisciplina escolar pensada por um viés pró-social e/ou altruísta (LOURENÇO, 1988) possibilitaria compreender novas formas, em que não fossem necessárias punições, normatizações verticalizadas ou qualquer forma de coação ao aluno. Desse modo, com o discente se colocando no lugar do outro seria possível perceber que o outro colega pode sair prejudicado quando de uma ação indisciplinada. Nesse caso, o professor e a escola tem papel primordial nessas ações, o que facilitaria o diálogo e a harmonia no ambiente escolar. Além do mais, refletir sobre a indisciplina numa visão totalizante abre possibilidades de melhor compreender o fenômeno e ver que a indisciplina é um mal que preocupa, mas que pode ter uma solução sadia.

Em relação aos contratos didático-pedagógicos podem ser realizados em sala de aula, com professores e alunos, no início do ano letivo, podem-se discutir as regras e normas de funcionamento das aulas, “para que sejam conhecidas, partilhadas e negociadas por todos, firmando um contrato” (DINIZ, 2009). Os professores não percebem, mas, muitas vezes, demonstram ações indisciplinadas, na medida em que exercem um papel autoritarista, impossibilitando a participação ativa do aluno em sala, quando não planejam as aulas, chegam atrasados e ainda quando ministram aulas iguais e maçantes anualmente (DINIZ, 2009).

Abrindo-se a possibilidade de diálogo e aproximação com os alunos, faz com que se sintam parte do processo e não meros expectadores. É necessário um ensino ativo, que proporcione a construção de indivíduos sujeitos de sua própria história (FREIRE, 1987). O objetivo da educação é a formação de pessoas que sejam autônomas e não submissas. Na perspectiva de Piaget, o que se sugere é que sejam alunos criadores, inventores, inovadores e

não conformistas e obedientes (PARRAT-DAYAN, 2008), numa visão distante da imaginada por muitos atores escolares, na qual os alunos são vistos como sujeitos dóceis e submissos (AQUINO, 1996b).

A resolução da indisciplina está em pensar a partir do aluno, um ser em formação, olhar para frente e ter expectativas positivas. Diferente do sentido de quem faz sua parte, do resto lava-se as mãos. A educação é um elemento de transformação social e não de discriminação social. Por isso, o que acontece na escola e os conflitos que nela correm, fazem parte de *nós*, não estão apenas nos *outros*, se negar a entender que faz parte do todo é uma maneira defensiva e que joga a culpa para desviar a atenção, o que não resolve as situações disciplinares.

A escola pode estar atravessada em situações que legitimam o reprodutivismo, além de reforçarem a homogeneidade (ARENDT, 2005). Contudo, a relação em espaços sociais precisa se valer do respeito, pois nem todos são iguais. A escola faz com que as diferenciações sejam negadas e para que as opções dos alunos sejam respeitadas eles apresentam formas de resistência à autoridade escolar (GIROUX, 1986). A primazia da escola precisa, antes de tudo, se basear na alteridade e cooperação e menos na burocratização. Apesar da falta de apoio, a escola continua sendo um espaço preservado e respeitado, resistindo aos ventos das constantes mudanças temporais, constituindo-se no sustentáculo da sociedade (JUSTO, 2010). Ela é o ambiente da aprendizagem, das relações sociais, dialógicas e da convivência heterogênea.

No atual contexto sócio-espacial o aluno é diferente, “mas a escola continua com seus métodos de ensino como a décadas atrás” (TREVISOL, 2007, p. 5), com procedimentos arcaicos baseados na transmissão/recepção. Agora, o aluno é produto das novas tecnologias, novas formas de cultura, novas visões de mundo marcadas pelo consumismo e pela injustiça social (SZENCZUK, 2004). É necessário pensar o aluno no presente contexto histórico e social, o qual está inserido.

De tudo o que foi explanado, o altruísmo e o contrato didático-pedagógico são alternativas pedagógicas viáveis. Contudo, precisa-se ver que tem seus limites porque depende da ação que os sujeitos depositam nessa proposta. Caso, um dos pilares da objetivação e subjetivação escolar estiverem cambaleantes dificilmente as ações surtirão algum efeito positivo. Mas, se houver o empenho de todos os atores escolares, a indisciplina escolar pode ser atenuada, sem grandes prejuízos a relação de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denize Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). **Representações sociais – uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. cap. 2. p. 23-34.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 8. p. 155-171.

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação-UFG**, v.1, n. 30, p. 139-155, jan./jun. 2005.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

AMADO, João da Silva. **A construção da disciplina na escola: suportes teórico práticos**. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. A indisciplina e a formação do professor competente. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 1., 2001, Lisboa. **Anais online...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. p. 1-19. Disponível em:< <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996a. cap. 3. p. 39-55.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, jul./dez.1998.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. Cap. 8. p. 131- 153.

_____. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 76, p.258-277, out. 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social**. 1980, 215 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

_____. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

_____. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito**. Como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERLATTO, Fábila. A política dos discursos políticos: as duas retóricas da segurança pública do Paraná. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 123-134, jun. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOTTOS, Juliana. **Professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BOURDIEU, Pierre Félix. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Tradução Aparecida Joly Gouveia. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2007a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre Félix. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. Modos de dominação. In:_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.

_____. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1964.

BREAKWELL, Glynis Marie. Social representations and social identity. **Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales**, v. 2, n. 3, 1-20, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/psr1993/2_1993brea2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, v. 14, n.28, p. 125 -137. 2004.

CAEIRO, José; DELGADO, Pedro. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 3, n.2, p.71-82, 2001.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. cap. 17. p. 511-539. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CAMARGO, Brígido Vizeu; WACHELKE, João Fernando Rech. The study of social representation systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. **Papers on Social Representations**, v.19, p. 24.1- 24.21, 2010.

CASTILHO, T. C. A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica – um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

CERVI, Emerson Urizzi. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Teoria e debate**. Fundação Perseu Abramo, n. 39. 1998. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

CHICOTE, Irlandina de Paula Macedo; MARTINS, Maria Sara Abdalla. Bullying: o pesadelo das escolas. **Nucleus**, v.6, n.2, out/dez. 2009

COMTE-SPONVILLE, André. Uma moral sem fundamento. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros autores. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceptismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p.133-153.

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da; VALENTIN, Aline Santti; LISBOA, Débora Cristina dos Santos; MONTEIRO, Eleonora Carolina Martins; XANDER, Priscila. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009.

CURTO, Pedro Mota. **A escola e a indisciplina**. Portugal: Porto Editora, 1998.

DINIZ, Desterro Valgueiro. **Vamos fugir desta jaula!** Estudo sobre indisciplina. Recife: Libertas, 2009.

DOZENA, Alessandro. Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina. **Geografia**, v. 17, n. 2, p. 111-121, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2356/2177>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

EBRAHIM, Surama Gusmão. Adoção tardia: altruísmo, maturidade e estabilidade emocional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n.1, p. 73-80, jan./abr. 2001.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, v. 32, p. 199-213, 2008.

ESCALANTE, Roberta Kolling; XAVIER, Rosely Perez. Alunos de escola básica e suas representações de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 265-276, jul./dez. 2011.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Codex, 2002. (Coleção Ciências da Educação).

EVANS, María Cecilia Fierro. El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 10, n. 27, p. 1133-1148. 2005.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FAJARDO, Lindinalva Nepomuceno; SILVA, Íris Lima; PINTO, Fátima Cunha Ferreira; BERESFORD, Heron. Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, p. 91-106, jan./mar. 2006.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvanderilson Ramalho dos; CAMARGO, Cécily Francine; GAYER, Emerson. Conflito Israel x Palestina: uma questão de júri simulado em sala de aula? In: SEMANA DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 16., 2009, Ponta Grossa, Paraná. **Anais online...** Ponta Grossa: DE GEO/DAGLAS, 2009. p. 101-104. Disponível em: <http://www.uepg.br/eventos/semanageo2010/anais2009/geo_ensino/02_ferreira_israel_palestina.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvanderilson Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. Avaliação do suporte bibliográfico dos trabalhos de educação ambiental da ANPEDSUL (1998 – 2006). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, RS. v. 24, n. 1, p. 274 - 288, jan./jul. 2010a.

_____. Indexadores de pesquisa: títulos e palavras-chave do IX e X Encontro Paranaense de Educação Ambiental, EPEA-PR. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**, RS. v. 15. n. 1. p. 125 – 138. 2010b.

_____. Perfil dos autores de pesquisa em educação ambiental nos trabalhos apresentados na ANPEDSUL (2002 a 2006). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, RS. v. 27, p. 153 - 167, jul./ dez. 2011.

_____. Representações sociais dos atores educacionais sobre indisciplina: comentários nas redes sociais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2012, Maringá, Paraná. **Anais...** Maringá, Paraná, 2012. v. 1. p. 1-12. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/029.pdf. Acesso em: 04 dez. 2013.

FLAMENT, Claude. Consensus, salience and necessity in social representations - technical note. **Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales**. v. 3, n.2, p. 1-9,

1994. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Flam1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

_____. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto (Dir.) **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1986. p. 139-156.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Ana Maria Moraes. Violência nas escolas: a crise da autoridade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 77-85, mar./ago, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GALINDO, Camila Jose. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 7, n. 1. 2012.

GARCIA, Joe. **Indisciplina e violência nas escolas**: questões sobre mudança de paradigma. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE, 8, 2008, Curitiba. **Anais on line...** Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 11559-11568. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/418_440.pdf>. Acesso em 10 abr. 2013.

_____. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

_____. O que desejam os indisciplinados? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE PUCPR, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, (Paraná), Editora Champagnat, 2009. v. 1, p. 7127-7136.

GEOPORTAL. **Sistema Informativo Territorial.** Disponível em: <<http://geo.pg.pr.gov.br/webgis/map.phtml>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-41.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GLASSNER, Barry. **Cultura do Medo:** porque tememos cada vez mais o que deveríamos temer cada vez menos. São Paulo: Francis, 2003.

GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos.** 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia de Freitas; CÂMARA, Jacira da Silva; CABANELAS, Lakné Campbell. Educação e trabalho: Representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.50, p. 11-26, jan./mar. 2006.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, imaginário de consumo e educação. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.

GROPPO, Luís Antônio. Pierre Bourdieu: da teoria da reprodução à teoria social. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 11-19, maio./ago. 2011.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania:** tudo o que você deve saber sobre mídia. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 6-25, jul./dez. 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **População.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=411990>>. Acesso em: 12 de ago. 2013.

JESUS, Saul Neves de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais.** João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. cap. 2. p. 45-74. (Coleção Pensando O eddieCotidiano).

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 1. p. 17-44.

_____. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. (Ed.). **Psychology sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 2. p. 23-54.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. Tradução de Rosemary Duarte. **LÍBERO**, v.6, n. 11, p. 4-15. 2004.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Com medo dos alunos. In: ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais online...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2345/394>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LAPLANE, Adriana Friszman; DOBRANSZKY, Enid Abreu. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

LA TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 1. p. 5-21.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 1. p. 9-23.

_____. Autoridade na escola. AQUINO, Julio Roberto Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. Cap. 1. p. 9-29.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 20. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Prefácio. p. 7-20.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Revista Nuances-UNESP**, v. 5, p. 64-69, jul/set. 1999.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antonio. FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Paulo Gomes. Indisciplina na escola. **Educere et Educere**, Revista de Educação. v. 4, n. 8, p. 323-327, jul./dez. 2009.

_____. **Altruísmo**: generosidade ou competência sócio-cognitiva? Lisboa: Instituto nacional de investigação científica, 1988. (Série: Psicologia – 7).

_____. **Psicologia do desenvolvimento moral**: teoria, dados e implicações. Coimbra, Almedina, 1992.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. 2006, 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

LUNA, Francine Guerra de. **A (in) disciplina em oficina de jogos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2008, 170 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAACK, Reinhard. **Geografia física do Estado do Paraná**. Curitiba: Max Roesner, 1968.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.15, n. 1, p. 23-33, jan./jun, 2011.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELGAÇO, Estudantes sob controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. **O Social em Questão**. ano XV, n. 27, p. 179-192. 2012.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-104. (Coleção Psicologia e educação).

MENIN, Maria Suzana De Stefano. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área - período de 2000 a 2003. In: _____. (Orgs.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. parte II. p. 93-130.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. Florianópolis: UFSC, **Anais...**, p.1-18, 2008.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **Punição, encarceramento e construção de identidade entre agentes penitenciários**. São Paulo: IBCCrim, 2005.

MORIGI, Valdir José. Teoria Social e Comunicação: Representações Sociais, Produção de Sentidos e Construção dos Imaginários Midiáticos. **E-Compós – Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Sobre representações sociais. Tradução para circulação interna de Clélia Maria Nascimento-Schulze, 1985. p. 1-17. Não publicado. Original: MOSCOVICI, Serge. On social representation. In: FORGAS, Joseph Paul. (Ed.). **Social Cognition: perspectives on everyday understanding**. London: European Association of Experimental Social Psychology / Academic Press, 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Texto em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011b. Prefácio. p. 261-293.

MOURA, Fernanda de Oliveira; SERPE, Bernadete Machado; FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. As representações sociais das pedagogas paranaenses sobre indisciplina escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013.

MUNDSTOCK, Elsa; FACHEL, Jandyra Maria Guimarães; CAMEY, Suzi Alves; AGRANONIK, Marilyn. Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0. **Caderno de matemática e estatística**. Série B, n. 20. Porto Alegre, maio. 2006.

MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-WEBGIS. **Sistema informativo territorial**. Disponível em: <<http://geo.pg.pr.gov.br/webgis/map.phtml>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME**. ano.19. n. 36, jan./jun. 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O anticristo**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM Pocket: 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, ano 23, p.15-36, abril/jun. 2002.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6 n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.

OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Creating effective teaching and learning environments**: first results from TALIS. Paris, 2009.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. (In) disciplina na sala de aula: perspectiva de alunos e de professores. **Psicologia, educação e cultura**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-99, 2002.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. p. 573-603. (Coleção Pensando O Cotidiano).

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1993.

OLYMPUS. **Olympus Digital Voice Recorder WS-300m**. Copyright. 2012. Olympus Corporation. Gravador de áudio.

PAREDES, Eugênia Coelho; KAWAHARA, Lúcia Shiguemi Izawa. O uso do *software* Alceste e a análise tri-croisé em uma pesquisa acerca de representações sociais de caráter transgeracional. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, v. 9, n. 16, p. 149-164, jul./dez. 2000.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PARRAT-DAYAN, Silvia. THIPON, A. (Org.). **Jean Piaget**: sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. p. 137-151.

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

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Forense, 1973.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1969.

PISA. **Sobre o Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

PLÁ, Sabrina; ROSSO, Ademir José. Alteridade e suas complexas relações socioculturais. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 62-71, jul./dez. 2009.

PLATAFORMA BRASIL. **Plataforma Brasil**. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.2, p. 303-312. 2005.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos**: a educação problematizadora como proposta real de superação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 6. p. 83-101.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos. **A relação entre pais e professores**: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. 2008, 329 f. Tese (Doutorado em Educação Infantil e Familiar) – Universidade de Málaga. E.S.E. João de Deus, Málaga, 2008.

RENCA, António André. **A indisciplina na sala de aula**: percepções de alunos e professores. 226 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Análise Social e Administração da Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

RODRIGUES; Cíntia Aparecida Garcia; MAZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr. 2013.

ROSENBERG, Morris. **A lógica da análise do levantamento de dados**. São Paulo: Cultrix, 1971.

ROSSO, Ademir José. **A correlação no contexto do ensino de biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 1998.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD – Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

_____. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 179-200, jan./abr. 2013.

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000.

ROSSO, Ademir José. O problema da moda na educação. **Alcance**, Itajaí, v. 1, n. 3, p. 86-105, 1995.

ROUQUETTE, Michel-Louis. La comunicación de masas. MOSCOVICI, Serge. **Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1985. p 627- 647.

SÁ, Cátia Dulcelina Queijo Nogueira Freire Alves de. **Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: estudo de caso em docentes do 1º Ciclo em escolas do Porto**. 2007, 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SALVADOR, Rute Mercedes Albuquerque. **Olhar a escola e os outros: vivência de alunos de 9º ano com atitudes de indisciplina**. 2003, 204 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, Lisboa 2003.

SANDIN-ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael; Au, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Cap. 5. p. 82-98.

SANTOS, Edvanderilson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles; SERPE, Bernadete Machado; ROSSO, Ademir José. Uso dos termos *consciência*, *conscientização* e *tomada de consciência* nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 103-123, jan./abr. 2013.

SANTOS, Edvanderilson Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 34, p. 127-157, jan/jun. 2012.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013, 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013. Não publicada.

SANTOS, Edvander Ramalho dos; ROSSO, Ademir José; FERREIRA, Adriano Charles. A pesquisa de educação ambiental nos eventos da ANPEDSUL (1998-2000). **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**. v. 15. n. 1, p. 109 – 124. 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt; DUQUE, Denise Franco; SILVA, Carolina Fermino da; SOUZA, Carolina Duarte de; ASSINI, Luciana Cristina; CARNEIRO, Maria da Glória. A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Patrulha escolar. Disponível em: < <http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>>. Acesso em: 10 de jun. 2013.

SERPE, Bernadete Machado; ROSSO, Ademir José. O que pensam os pais, em situação de vulnerabilidade social, sobre a construção de valores e o processo de escolarização de seus filhos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 12497-12505. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5036_3182.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SILVA, Francisco Vieira da; SILVA, Liliana Anacleto Campos da; BARBAS, Maria Potes Santa-Clara. **Explorar o SPSS no contexto educativo**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.15/389>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SILVA, Juliano Correa da. Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 97-98, jan./jun. 2001.

SILVA, Tarcimária Rocha Lula Gomes da; PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari; CARVALHO, Maria Do Rosário de Fátima de . Representações sociais das causas da indisciplina: retransformações de conceitos. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3, CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2, 2004, Teresina. Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2004. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT13/GT7.PDF>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SILVA, Cármen Anselmi Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia Chwartzmann; SILVA, Luciana Anselimi Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; Meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, julho. 1999.

SIMON, Ingrid. **Indisciplina escolar e autoridade docente**. 2008, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUSA, Evie dos Santos de; RODRIGUES, Márcio Alexandre dos Santos; ROCHA, Francisco Eduardo de Castro; MARTINS, Cíntia Ribeiro. **Guia de utilização do Software Alceste**: uma ferramenta de análise lexical aplicada á interpretação de discursos de atores na agricultura. Planaltina, Distrito Federal: Embrapa Cerrados, 2009.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; QUEIROZ, Sávio Silveira de; MENANDRO, Maria Cristina Smith. E quando os estudantes pedem mais disciplina? Estudo de caso e reflexões sobre autonomia e vida escolar. **Psicologia ciência e profissão**, v.30, n.3, p. 524-539. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SZENCZUK, Dorotéia Pascnuki. A (in)disciplina na escola pública: um convite à reflexão sobre as práticas educativas atuais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, PR, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cipriano Manuel. **Representações da indisciplina de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico**. 2007, 338 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Especialização em Necessidades Educativas Especiais), Faculdade de ciências humanas e sociais escola superior de educação, Universidade do Algarve, Faro, 2007.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.40, n.1, p.27-53, jan./fev. 2006.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Violência na escola**: representações sociais dos sujeitos envolvidos. 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2002.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia moral. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.135-160. (Coleção Educação e Psicologia em debate).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO, 8, **Anais eletrônicos...** ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

TORRES, Tatiana de Lucena. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010, 392 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; VIECELLI, Danieli; BALESTRIN, Cristiani. A (in) disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 89-134. (Coleção Educação e Psicologia em debate).

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., **Anais...** Concórdia-SC: Editora Universidade do Contestado, 2007.

TZARA, Tristan. **Sete manifestos DADA**. Tradução de José Miranda Justus. Lisboa: Hiena, 1987.

ULLER, Waldir. **Afetividade e cognição no ensino médio**: a desconstrução do racionalismo pedagógico. 2006, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006.

VALA, Jorge. Representações Sociais: para uma Psicologia Social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Coord.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; BELLOTTO, Maria Elvira. Indisciplina no contexto escolar: um estudo das significações abstraídas por estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell’Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERGÈS, Pierre. Os questionários para análise das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. p. 201-228. (Coleção Pensando O Cotidiano).

VERGÈS, Pierre. **Manuel d’utilisation de Ensemble de Programmes Permettant l’analyse des evocations EVOC 2000**. Aix em Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/mevoc.rar>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, v. 7, n. 2, p. 229-238, jul./dez. 2002.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WACHELKE, João. Context Effects and Inter-Representation Activation: An Experimental Study. **Papers on Social Representations**. v. 21, p. 8.1-8.28. 2012. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2012/2012_1_8.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

ZAGO, Nadir. Relação escola-família elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis.v.12.n.16. p.11-25.1994.

ZANDONATO, Zilda Lopes. Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob a ótica moral e institucional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **Anais...** Poços de Caldas. Novo governo, novas políticas? 2003.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. 2008, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

Universidade estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação
--

Escola:

Turno:

série:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer sua opinião sobre características e representações de alunos indisciplinados e alunos disciplinados. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor as necessidades e a fornecer orientação para aprimorar as ações de formação e a gestão nas escolas. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa.

Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

1 – Sexo: () masculino; () feminino.

2 – Série: _____

3 – Colégio: _____

4 – Ano de nascimento 19____

5 – Trabalha: sim () não ()

6 – Mora com: () mãe e pai () somente mãe () somente pai () outros

7 – Tem irmão (s): () sim; () Não. Quantos? ____ irmão (s)

8 – Quanto a religião você se declara:

() Religioso praticante () Acredito em Deus () Ateu/Agnóstico () Nenhuma

9 – Renda familiar: Rendimento Mensal

1	2	3	4
545	1090	1635	Mais de 1635

10 – Em que bairro você mora: _____

11 – Seus pais participam da sua vida escolar? () sim () não. Por quê?

12 – Você se considera um aluno: () Muito bom; () Bom; () Razoável; () Ruim.

13 – Você se considera um aluno(a) indisciplinado (a)? Sim () Não ()

Justifique sua resposta.

14 – Para você, quais são as palavras ou expressões que lembram **INDISCIPLINA**?

Após listá-los, enumere-os segundo a ordem de importância.

15 – Justifique a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar para definir a **INDISCIPLINA**.

16 – O que você pensa ser a principal causa de indisciplina na escola? Justifique.

17 – Em relação a sua sala de aula complete as afirmativas abaixo utilizando uma das seguintes alternativas:

①. em todas as aulas; ② na maioria das aulas; ③ em algumas aulas; ④ nunca ou quase nunca.

① ② ③ ④ **A)** Há barulho e desordem;

① ② ③ ④ **B)** Considera a turma indisciplinada;

① ② ③ ④ **C)** Os estudantes não ouvem o que o professor diz;

① ② ③ ④ **D)** O professor precisa esperar muito para que os estudantes façam silêncio;

① ② ③ ④ **E)** Os estudantes só começam a prestar atenção muito tempo depois do início da aula;

① ② ③ ④ **F)** Os alunos não conseguem trabalhar direito por causa do barulho e desordem.

18 – A indisciplina pode prejudicar o seu aprendizado? () Sim () Não Por que?

19 – Quando ocorre um ato de indisciplina, o que fazem professores, coordenação e a direção da escola?

() repreensão verbal () repreensão escrita () suspensão () negociação

() chamar os pais () nada é feito

20 – Das 10 situações abaixo, as 5 que mais diminuem a sua atenção e interesse em sala de aula: (assinale com um X as cinco situações mais importantes para você)

() A aula está chata e cansativa

- () Quando precisa copiar do quadro
- () Não gosta da matéria
- () Não gosta do professor
- () O professor me corrige e chama a atenção perante aos colegas
- () O professor fica irritado com você
- () Os colegas fazem chacotas de você
- () Está cansado do dia a dia
- () A situação familiar não está boa
- () Quando não entende o que está sendo explicado

21 – Indique o seu grau de concordância com as afirmações abaixo:

- ①. Concordo plenamente; ②. Concordo; ③. Não concordo nem discordo;
④. Discordo; ⑤. Discordo totalmente.

- ① ② ③ ④ ⑤ **A)** Gosta de frequentar as aulas;
- ① ② ③ ④ ⑤ **B)** A escola te ajuda a lhe preparar para o futuro;
- ① ② ③ ④ ⑤ **C)** Os (as) professores (as) explicam bem;
- ① ② ③ ④ ⑤ **D)** A escola possui lugares agradáveis;
- ① ② ③ ④ ⑤ **E)** Existe uma boa colaboração entre escola e família;
- ① ② ③ ④ ⑤ **F)** Os colegas de sua turma se comportam bem;
- ① ② ③ ④ ⑤ **G)** A maioria dos alunos da sala são seus amigos;
- ① ② ③ ④ ⑤ **H)** Acha importante participar na aula;

22 – Concluindo: a indisciplina é... _____

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS:

A aplicação desse questionário foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você esteja disposto a fornecer mais informações sobre o que faz os alunos serem indisciplinados ou disciplinados, preencha os espaços abaixo.

- () Estou disposto(a) a fornecer mais informações sobre as respostas dadas no questionário.

E-mail: _____ Telefone: _____

Data: ____/____/____, Nome completo: _____

APÊNDICE B – Entrevista realizada aos alunos

Roteiro para entrevista com os alunos:

- 1) Agora que você elegeu os cartões (da triagem sucessiva), me explique o porquê dessa escolha?
- 2) Você se considera um aluno (a) indisciplinado (a) ou disciplinado (a)?
- 3) Como você define um aluno indisciplinado?
- 4) Como você define um aluno disciplinado?
- 5) Tem um amigo disciplinado? Defina-o?
- 6) Tem um amigo indisciplinado? Defina-o?
- 7) Em sua opinião, o que a escola deve fazer com os alunos indisciplinados?
- 8) A câmera em sala de aula ajuda a manter a disciplina?
- 9) Qual a imagem (desenho) de indisciplina que você tem?
- 10) Qual a sua atitude quanto à indisciplina na escola?
- 11) Como o professor reage a atos indisciplinados, como se comporta?
- 12) Para você, qual é a causa da indisciplina na escola?
- 13) Quem é o responsável pela indisciplina?
- 14) Há regras e normas na escola? Quais?
- 15) É de acordo com as regras da escola? Como foram construídas?
- 16) A indisciplina é boa ou ruim?
- 17) Os alunos que são indisciplinados são punidos na escola?
- 18) A indisciplina prejudica ou ajuda alguém na escola?
- 19) Quando tem indisciplina é pensado em colegas e professores?
- 20) Por que age de forma (in) disciplinada?
- 21) Com a direção deve agir em situações de indisciplina?
- 22) Se você fosse professor o que faria para amenizar a indisciplina em sala de aula?

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS:

Esta entrevista foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você não autorize ou autorize as informações prestadas, preencha os espaços abaixo. Lembrando que não é obrigatório se identificar.

() Não autorizo a divulgação das informações prestadas.

() Autorizo a divulgação das informações fornecidas.

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: __/__/____,

Nome(Optativo): _____

**APÊNDICE C – MODELO DE TCLE PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEL LEGAL PELOS ALUNOS**

TCLE para os pais e/ou responsável legal

Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam: adultos, questionário e avaliação.

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do CPF: XXXXXX, RG XXXXXX, residente na Rua XXXXXX, CEP XXXXXX, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é XXXXXX, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de quatro colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar. Ainda, como específicos: identificar os casos de indisciplina que ocorrem com frequência em sala de aula, caracterizar as possíveis situações de conflito entre professor-aluno, verificar o perfil dos alunos que se julgam indisciplinados, e por fim analisar se o aluno percebe a indisciplina como um fato de impossibilidade de aprendizagem.

Venho por meio deste, pedir seu consentimento para que seu filho(a) seja envolvido em estudo relacionado à indisciplina em sala de aula que realizarei no colégio em que seu filho estuda. A pesquisa intitula-se Representações sociais de alunos concluintes do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e concentra-se em entender mais sobre o que os alunos percebem e representam sobre a indisciplina na escola. Envolverão questionários e entrevistas, os primeiros já foram aplicados aos concluintes com aprovação da escola e que somente entraram no banco de dados aqueles que os próprios alunos concordaram, os questionários foram aplicados em horário de aula. Já as entrevistas serão realizadas em intervalos de aula, recreio ou extra-turno, dependendo do horário mais propício, com aproximadamente vinte minutos para cada

aluno. Não haverá identificação dos alunos, e se caso queiram assinar seus nomes, não serão divulgados. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos os alunos (as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- seu filho(a), não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;
- o senhor(a) poderá tirar seu filho a qualquer momento da pesquisa;
- se decidir retirar seu filho(a) da pesquisa , os dados que mostram seu filho(a) não serão usados.

Informo que o Sr (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. A direção e coordenação e o (a) professor (a) da classe concordou em envolver no estudo. Agradeço sua atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: XXXXXX ou ainda procure-me para conversarmos, quando estiver na escola.

Por favor, preencha o formulário, devolvendo-o a seu filho para ser entregue na escola.

Atenciosamente

Adriano Charles Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”.

Eu discuti com o mestrando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação de meu filho é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que a identidade de meu filho permanecerá confidencial e que posso retirá-lo (a) do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Concordo em deixar meu filho(a) (nome do(a) jovem) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Não concordo em deixar meu filho(a) (nome do(a) jovem) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura do responsável pelo jovem

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

_____.

Data ____/____/____.

**APÊNDICE D – MODELO DE TCLE PARA A EQUIPE ESCOLAR
AUTORIZAR OS ALUNOS**

TCLE para equipe escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam: adultos, questionário e avaliação

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do CPF: XXXXXX, RG XXXXXX, residente na Rua XXXXXX, CEP XXXXXX, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é XXXXXX, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de quatro colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar. Ainda, como específicos: identificar os casos de indisciplina que ocorrem com frequência em sala de aula, caracterizar as possíveis situações de conflito entre professor-aluno, verificar o perfil dos alunos que se julgam indisciplinados, e por fim analisar se o aluno percebe a indisciplina como um fato de impossibilidade de aprendizagem.

Venho por meio deste, pedir o consentimento do colégio, para que o discente seja envolvido em estudo relacionado à indisciplina em sala de aula que realizarei nesse colégio em que seu o discente estuda. A pesquisa intitula-se Representações sociais de alunos concluintes do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e concentra-se em entender mais sobre o que os alunos percebem e representam sobre a indisciplina na escola. Envolverão questionários e entrevistas, os primeiros já foram aplicados aos

concluintes com aprovação do colégio e que somente entraram no banco de dados aqueles que os próprios alunos concordaram, os questionários foram aplicados em horário de aula. Já as entrevistas serão realizadas em intervalos de aula, recreio ou extra-turno, dependendo do horário mais propício, com aproximadamente vinte minutos para cada aluno. Não haverá identificação dos alunos, e se caso queiram assinar seus nomes, não serão divulgados. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos os alunos(as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- o aluno(a) não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;
- o colégio poderá retirar o aluno(a) a qualquer momento da pesquisa;
- se decidir retirar o aluno(a) da pesquisa, os dados que mostram o aluno(a) não serão usados.

Informo que a equipe escolar tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O colégio tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. Agradeço a atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: XXXXXX. Por favor, preencha o formulário, devolvendo-o a seu filho para ser entregue na escola.

Atenciosamente

Adriano Charles Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”. Eu discuti com o mestrando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação de meu filho é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que a identidade de meu filho permanecerá confidencial e que posso retirá-lo (a) do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Concordo em deixar o aluno (a) (nome do(a) jovem) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Não concordo em deixar o aluno(a) (nome do(a) jovem) participar da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

_____.

Data ____/____/____.

APÊNDICE E – MODELO DE TCLE PARA OS ALUNOS

TCLE para os alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam: adultos, questionário e avaliação

Caro aluno (a)

Eu, Adriano Charles Ferreira, mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portador do CPF: XXXXXX, RG XXXXXX, residente na XXXXXX, CEP XXXXXX, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é XXXXXX, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você será solicitado a responder um questionário e uma entrevista. Ambos são de respostas simples. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados serão utilizados na pesquisa, para compreender a representação dos alunos sobre a indisciplina escolar.

Riscos e benefícios: Os riscos são de que muitos não gostam de expor suas opiniões e responder a entrevistas. Este seria o único risco associado a essa pesquisa. Quanto aos benefícios, você estará ajudando a entender mais sobre a indisciplina nas escolas. Isso auxiliará a amenizar ou diminuir situações que causam atrito entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Entenda que sua participação é voluntária e que você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma punição. Sua privacidade será

preservada em todas as informações publicadas e escritas.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental de quatro colégios da rede pública de ensino de Ponta Grossa (PR) acerca da indisciplina escolar. Ainda, como específicos: identificar os casos de indisciplina que ocorrem com frequência em sala de aula, caracterizar as possíveis situações de conflito entre professor-aluno, verificar o perfil dos alunos que se julgam indisciplinados, e por fim analisar se o aluno percebe a indisciplina como um fato de impossibilidade de aprendizagem. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- nos escritos os alunos(as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- o aluno(a) não será avaliado, testado, não receberá e nem perderá nota;
- o colégio poderá retirar o aluno(a) a qualquer momento da pesquisa;
- se decidir retirar o aluno(a) da pesquisa, os dados que mostram o aluno(a) não serão usados.

Informo que você tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 13h30min às 17h30min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. Agradeço a atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre

em contato com o seguinte número: XXXXXXXXXX. Por favor, preencha o formulário, devolvendo-o a seu filho para ser entregue na escola.

Atenciosamente

Adriano Charles Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar”.

Eu discuti com o Mestrando Adriano Charles Ferreira sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

() Eu (nome do(a) jovem) concordo em participar da pesquisa do colégio onde estudo, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

() Eu (nome do(a) jovem) não concordo em participar da pesquisa do colégio onde estudo, conduzida por Adriano Charles Ferreira.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____.

Data ____/____/____.

**APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL**

TERMOS DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL

Eu, “*Ademir José Rosso*” pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa “*Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar*” declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Declaro também:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, 18 de junho de 2012.

Assinatura:

**APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
PARTICIPANTE**

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR

PARTICIPANTE

Eu, “*Adriano Charles Ferreira*” pesquisador participante no projeto de pesquisa “*Representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental das escolas estaduais acerca da indisciplina escolar*” declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Declaro também:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, 18 de junho de 2012.

Assinatura:

**APÊNDICE H – ANÁLISE *CROSTAB* REALIZADA A PARTIR DE
CÁLCULOS DO PROGRAMA SPSS**

ANÁLISE CROSSTAB

Crosstab				
Característica Respostas		Repreensão verbal		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	46 69,7%	20 30,3%	66 100,0%
	Bom	130 67,7%	62 32,3%	192 100,0%
	Razoável	95 71,4%	38 28,6%	133 100,0%
	Ruim	7 70,0%	3 30,0%	10 100,0%
Total		278 69,2%	124 30,8%	402 100,0%
Característica Respostas		Repreensão escrita		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	51 78,5%	14 21,5%	65 100,0%
	Bom	119 62,0%	73 38,0%	192 100,0%
	Razoável	94 70,7%	39 29,3%	133 100,0%
	Ruim	5 50,0%	5 50,0%	10 100,0%
Total		269 67,1%	132 32,9%	401 100,0%
Característica Respostas		Suspensão		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	59 89,4%	7 10,6%	66 100,0%
	Bom	169 88,5%	22 11,5%	191 100,0%
	Razoável	115 86,5%	18 13,5%	133 100,0%
	Ruim	9 90,0%	1 10,0%	10 100,0%
Total		352	49	401

		87,8%	12,2%	100,0%
Característica	Respostas	Negociação		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	56 84,8%	10 15,2%	66 100,0%
	Bom	174 90,6%	18 9,4%	192 100,0%
	Razoável	125 94,0%	8 6,0%	133 100,0%
	Ruim	9 90,0%	1 10,0%	10 100,0%
Total		365 90,8%	37 9,2%	402 100,0%
Característica	Respostas	Chamar os pais		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	37 56,1%	29 43,9%	66 100,0%
	Bom	100 52,1%	92 47,9%	192 100,0%
	Razoável	64 48,1%	69 51,9%	133 100,0%
	Ruim	6 60,0%	4 40,0%	10 100,0%
Total		207 51,5%	195 48,5%	402 100,0%
Característica	Respostas	Nada é feito		Total
		Não	Sim	
Você se considera um aluno	Não responderam	1 100,0%	0 0,0%	1 100,0%
	Aluno (a) muito bom	61 92,4%	5 7,6%	66 100,0%
	Bom	178 92,7%	14 7,3%	192 100,0%
	Razoável	126 94,7%	7 5,3%	133 100,0%
	Ruim	10 100,0%	0 0,0%	10 100,0%
Total		376 93,5%	26 6,5%	402 100,0%

Característica		Você se considera um aluno indisciplinado			Total		
		Não responderam	Indisciplinado	Disciplinado			
Sexo	Masculino	3 1,60%	49 25,80%	138 72,60%	190 100,00%		
	Feminino	3 1,40%	31 14,60%	178 84,00%	212 100,00%		
Total		6 1,50%	80 19,90%	316 78,60%	402 100,00%		
Característica		Você se considera um aluno					Total
		Não responderam	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	
Sexo	Masculino	1 0,50%	32 16,80%	79 41,60%	73 38,40%	5 2,60%	190 100,00%
	Feminino	0 0,00%	34 16,00%	113 53,30%	60 28,30%	5 2,40%	212 100,00%
Total		1 0,20%	66 16,40%	192 47,80%	133 33,10%	10 2,50%	402 100,00%
Característica		Seus pais participam de sua vida escolar					Total
		Pais participantes		Pais não participaram			
Sexo	Masculino	175 93,10%		13 6,90%			188 100,00%
	Feminino	184 86,80%		28 13,20%			212 100,00%
Total		359 89,80%		41 10,30%			400 100,00%
Característica		A indisciplina pode prejudicar o seu aprendizado				Total	
		Não responderam	Prejudica aprendizado		Não prejudica aprendizado		
Sexo	Masculino	8 4,20%	175 92,10%		7 3,70%		190 100,00%
	Feminino	8 3,80%	193 91,00%		11 5,20%		212 100,00%
Total		16 4,00%	368 91,50%		18 4,50%		402 100,00%
Característica		Há barulho e desordem					Total
		Não responderam	Em todas as aulas	Maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca	
Sexo	Masculino	5 2,60%	28 14,70%	76 40,10%	77 40,50%	4 2,10%	190 100,00%

Feminino		4 1,90%	37 7,50%	85 40,10%	86 40,60%	0 0,00%	212 100,00%
Total		9 2,20%	65 6,20%	161 40,00%	163 40,50%	4 1,00%	402 100,00%
Característica		Considera a turma indisciplinada					Total
		Não responderam	Em todas as aulas	Maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca	
Sexo	Masculino	4 2,10%	27 4,20%	49 25,80%	98 51,60%	12 6,30%	190 100,00%
	Feminino	6 2,80%	40 18,90%	51 24,10%	105 49,50%	10 4,70%	212 100,00%
Total		10 2,50%	67 16,70%	100 24,90%	203 50,50%	22 5,50%	402 100,00%
Característica		Os estudantes não ouvem o que o professor diz					Total
		Não responderam	Em todas as aulas	Maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca	
Sexo	Masculino	4 2,10%	18 9,50%	50 26,30%	89 46,80%	29 15,30%	190 100,00%
	Feminino	3 1,40%	17 8,00%	62 29,20%	105 49,50%	25 11,80%	212 100,00%
Total		7 1,70%	35 8,70%	112 27,90%	194 48,30%	54 13,40%	402 100,00%
Característica		O professor precisa esperar muito para que os estudantes fiquem quietos					Total
		Não responderam	Em todas as aulas	Maioria das aulas	Em algumas as aulas	Nunca	
Sexo	Masculino	3 1,60%	47 24,70%	67 35,30%	65 34,20%	8 4,20%	190 100,00%
	Feminino	4 1,90%	66 31,10%	69 32,50%	63 29,70%	10 4,70%	212 100,00%
Total		7 1,70%	113 28,10%	136 33,80%	128 31,80%	18 4,50%	402 100,00%
Característica		Os estudantes só começam a trabalhar muito tempo depois do início da aula					Total
		Não responderam	Em todas as aulas	Maioria das aulas	Em algumas as aulas	Nunca	
Sexo	Masculino	2 1,10%	43 22,60%	61 32,10%	66 34,70%	17 8,90%	190 100,00%
	Feminino	6 2,80%	34 16,00%	76 35,80%	73 34,40%	23 10,80%	212 100,00%
Total		8 2,00%	77 19,20%	137 34,10%	139 34,60%	40 10,00%	402 100,00%

Característica		Você se considera um aluno indisciplinado			Total
		<i>Não responderam</i>	<i>Indisciplinado</i>	<i>Disciplinado</i>	
Renda fam.	Um salário mínimo	2 3,70%	7 13,00%	45 83,30%	54 100,00%
	Dois salários mínimos	2 1,50%	24 17,50%	111 81,00%	137 100,00%
	Três salários mínimos	0 0,00%	8 16,70%	40 83,30%	48 100,00%
	Quatro salários mínimos	2 1,90%	31 29,50%	72 68,60%	105 100,00%
Total		6 1,70%	70 20,30%	268 77,90%	344 100,00%
Característica		A indisciplina pode prejudicar o seu aprendizado			Total
		<i>Não responderam</i>	<i>Prejudica o aprendizado</i>	<i>Não prejudica o aprendizado</i>	
Renda fam.	Um salário mínimo	1 1,90%	49 90,70%	4 7,40%	54 100,00%
	Dois salários mínimos	7 5,10%	125 91,20%	5 3,60%	137 100,00%
	Três salários mínimos	3 6,30%	43 89,60%	2 4,20%	48 100,00%
	Quatro salários mínimos	3 2,90%	97 92,40%	5 4,80%	105 100,00%
Total		14 4,10%	314 91,30%	16 4,70%	344 100,00%