

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

EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

PONTA GROSSA

2013

EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR**

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

2013

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

S237 Santos, Edvanderson Ramalho dos
Representações sociais de professores
do ensino básico sobre a indisciplina
escolar/ Edvanderson Ramalho dos Santos.
Ponta Grossa, 2013.
317f. il.

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

1. Indisciplina. 2. Representações
Sociais. 3. Autonomia. I. Rosso, Ademir
José. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.5

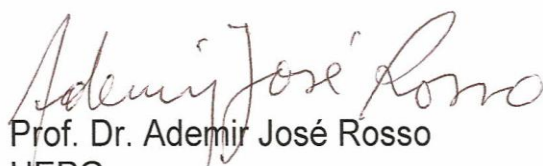
TERMO DE APROVAÇÃO

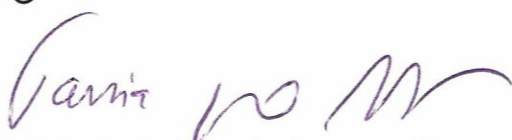
EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR.

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


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG


Profª Drª Tania Beatriz Iwaszko Marques
UFRGS


Profª Drª Célia Finck Brandt
UEPG

Ponta Grossa, 22 de março de 2013.

DEDICATÓRIA

Ao amor da minha vida, Adriana Gelinski, a “Dryka”
Aos meus pais, Arnaldo e Joceli, e a minha irmã, Aline Mayara
E a todos que acreditam que outro mundo é possível...

AGRADECIMENTOS

À Drykinha, por toda paciência, apoio e compreensão que demonstrou em todos os momentos dessa jornada, especialmente nos mais difíceis, onde com muito incentivo, carinho e amor me ajudou a superar os períodos de exaustão, e que junto comigo partilha sonhos e ideais de um mundo melhor. EDF!

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio aos estudos desde tenra idade. Mãe e Pai, amo vocês! Sou eternamente grato por todo apoio material e afetivo!

À minha irmã, Aline Mayara. E que esse trabalho seja um incentivo a sua caminhada acadêmica e/ou profissional. Maninha... conte comigo!

Ao Professor Ademir Rosso, e sua imensa sabedoria, estímulo e compreensão. Obrigado por acreditar em mim, desde os tempos de iniciação científica, guiando-me nessa “jornada acadêmica”. Não tenho palavras para descrever minha gratidão!

A todos meus amigos, especialmente ao Will e ao Adriano. Will, eterno brother, pelo companheirismo e assistências nas partidas de futebol. E ao Adriano, o “imperador”, parte dessa pesquisa pertence a você, por suas inferências e ideias.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Formação de Professores, pela cooperação nas pesquisas. Sobretudo à Bernadete, pelo acolhimento e estímulo a pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Emerson, Célia e Tânia. Os apontamentos e sugestões foram contribuições valiosas ao trabalho.

A todos os professores informantes dessa pesquisa, que com muita simpatia aceitaram contribuir e cooperar para a pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão dessa pesquisa.

“Por uma educação que nos ajude a pensar, e não que nos ensine a obedecer.”

Frase grafitada em um muro da periferia de Ponta Grossa, PR (2012).

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2011-2013, 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

RESUMO

A temática da pesquisa são as representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar. Partindo da premissa de que toda mudança social implica um diálogo com as representações sociais dos seus atores, a questão central de pesquisa é: Quais são as características das representações sociais de professores da educação básica de escolas estaduais de Ponta Grossa-PR sobre a indisciplina? O objetivo central da pesquisa foi apontar, por meio de reflexão analítica, características das representações sociais de professores de nível fundamental e médio da cidade de Ponta Grossa-PR acerca da indisciplina. Essas representações sociais docentes são investigadas pelo aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici; Jodelet; Abric) e comparadas com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética (Piaget; Freitas). Para a fundamentação teórica sobre a indisciplina escolar utilizaram-se autores que fazem uma leitura desse fenômeno a partir da Epistemologia e Psicologia Genética, tais como La Taille, Parrat-Dayana, Araújo e Pedro-Silva. É uma pesquisa de caráter plurimetodológico (Camargo), que contou com procedimentos quantiqualitativos para a coleta e análise das informações. Os procedimentos para coleta das informações seguiram dois momentos: aplicação de questionário (N= 271) e a realização de entrevistas semiestruturadas (N= 40). As informações coletadas foram analisadas com o apoio de programas de análise, perpassada pela interpretação qualitativa e hermenêutica do pesquisador e complementadas por análise de conteúdo (Bardin). Os resultados da pesquisa indicaram dois campos na representação social docente sobre a indisciplina. Por um lado, uma representação social hegemônica, baseada em conhecimentos, atitudes, e imagens de heteronomia frente à indisciplina, que atribui suas causas aos déficits morais dos alunos resultantes da má educação familiar. É uma representação que exime o professor como sujeito da indisciplina. Por outro lado, alguns professores compartilham uma representação que atribui maior peso aos elementos do universo pedagógico na explicação da indisciplina. Aqui, os conhecimentos, atitudes e imagens destacadas são de autonomia, tais como compreender e aproximar-se do aluno. Ou seja, busca-se uma relação horizontal junto aos alunos, baseada na afetividade e na cooperação social.

Palavras-chave: Indisciplina, Representações Sociais, Autonomia.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Social representations of elementary school teachers on school indiscipline**. 2011-2013, 317 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR – Brazil, 2013.

ABSTRACT

The themes of the research are the social representations of elementary school teachers on school indiscipline. Assuming that any social change implies a dialogue with the social representations of its actors, the main question of this research is: what are the characteristics of social representations of basic education teachers in state schools in Ponta Grossa-PR on indiscipline? The main goal of the research is pointing, through analytical reflection, characteristics of social representations of teachers of elementary and secondary schools in the city of Ponta Grossa-PR about indiscipline. These teachers' social representations are investigated by the theoretical and methodological framework of Social Representations Theory (Moscovici; Jodelet; Abric) and compared with the postulates on moral of Epistemology and Genetic Psychology (Piaget; Freitas). For the theoretical framework on school indiscipline we employed authors whose reading of this phenomenon starts from Epistemology and Genetic Psychology, such as La Taille, Parrat-Dayana Araújo and Pedro-Silva. It's a study of a multi-methodological nature (Camargo), which featured procedures in order to collect data and analysis of information. The procedures for data collection followed two phases: a questionnaire (N = 271) and semi-structured interviews (N = 40). The data collected were examined with the help of analysis programs, permeated by qualitative interpretation and hermeneutics of the researcher and supplemented by content analysis (Bardin). The research results indicated two fields on teaching social representation about the indiscipline. On one hand, a hegemonic social representation based on knowledge, attitude and heteronomy images in face of indiscipline, which attributes its motives to the students' moral deficit caused by poor family education. It is a representation that absolves the teacher as a subject of indiscipline. On the other hand, some teachers share a representation which confers greater power to the elements of the pedagogic universe on the explanation of indiscipline. In here, knowledge, attitude and images pointed out are autonomous, such as comprehend and come closer to the student. I.e., we seek a horizontal relationship with the students, based on affection and social cooperation.

Key-Words: Indiscipline, Social Representation, Autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– Relação entre as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa.....	28
FIGURA 2	– Mapa conceitual que ilustra a estrutura do trabalho.....	33
FIGURA 3	– Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais.....	38
FIGURA 4	– As esferas de pertencimento das representações sociais.....	44
FIGURA 5	– Mapa conceitual sobre as causas da indisciplina.....	64
FIGURA 6	– Fichas usadas nas triagens hierárquicas sucessivas para a entrevista, com destaque para o gravador utilizado na mesma e uma caneta de referência de escala.....	109
FIGURA 7	– <i>Print screen</i> da página de abertura do programa EVOC, que ilustra os subprogramas que o compõem.....	112
FIGURA 8	– Árvore de similitude das evocações sobre o aluno indisciplinado.....	129
FIGURA 9	– Árvore de similitude das evocações sobre as causas da indisciplina....	138
FIGURA 10	– Árvore de similitude das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas sobre a indisciplina.....	159
FIGURA 11	– A jangada de medusa.....	233
FIGURA 12	– Metáfora desenhada no questionário por uma professora sobre o que lembra a indisciplina: é como jogar amor, educação, dedicação, planejamento no lixo. É ficar sem olhos, não conseguir ver nada.....	245
FIGURA 13	– A escola de agora e há 30 anos atrás: charge compartilhada por muitos docentes e citada por um informante no questionário.....	249
MAPA 1	– Localização dos Campos Gerais do Paraná, com destaque para a cidade de Ponta Grossa, PR.....	91
MAPA 2	– Mapa do perímetro urbano de Ponta Grossa-PR, com destaque para a delimitação por bairros e as escolas percorridas durante a pesquisa.....	92
QUADRO 1	– Contrastes entre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais.....	50
QUADRO 2	– Escolas de Ponta Grossa, PR, percorridas para a coleta das informações.	92
QUADRO 3	– Exemplo da organização das evocações nos quadrantes pelo EVOC..	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Perfil dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.....	94
TABELA 2	– Tempo de magistério e modalidade contratual dos docentes.....	96
TABELA 3	– Área de atuação dos professores.....	98
TABELA 4	– Perfil dos professores participantes da segunda etapa da pesquisa.....	100
TABELA 5	– Possível composição estrutural da representação social de professores sobre o aluno indisciplinado.....	124
TABELA 6	– χ^2 procedente do comparativo das evocações sobre o aluno indisciplinado, considerando as variáveis dos subgrupos sociais.....	131
TABELA 7	– Possível composição estrutural da representação social de professores sobre as causas da indisciplina.....	133
TABELA 8	– χ^2 procedente do comparativo das evocações sobre as causas da indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais.....	140
TABELA 9	– Dendograma da Classificação Hierárquica descendente do <i>Corpus</i> Justificativas indisciplina.....	145
TABELA 10	– <i>Ranking</i> das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas.....	153
TABELA 11	– Possível composição estrutural da representação social de professores sobre a indisciplina nas triagens hierárquicas sucessivas.....	156
TABELA 12	– χ^2 procedente do comparativo das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas sobre o que lembra a indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais.....	161
TABELA 13	– Dendograma da Classificação Hierárquica descendente do <i>Corpus</i> Entrevistas.....	165
TABELA 14	– Índice de heteronomia docente.....	188
TABELA 15	– Escala de atitudes das questões do bloco temático heteronomia.....	188
TABELA 16	– Índice de autonomia docente.....	190
TABELA 17	– Escala de atitudes das questões do bloco temático autonomia.....	190
TABELA 18	– Índice de consideração dos elementos pedagógicos.....	192

TABELA 19	– Escala de atitudes das questões do bloco temático consideração dos elementos pedagógicos.....	192
TABELA 20	– Índice de consideração das contingências docentes na explicação da indisciplina.....	194
TABELA 21	– Escala de atitudes das questões do bloco temático consideração das contingências docentes.....	194
TABELA 22	– χ^2 procedente do comparativo das escolhas dos professores à escala de atitudes frente à indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais.....	196
TABELA 23	– Variáveis com maior contribuição ao índice de heteronomia docente...	197
TABELA 24	– Variáveis com maior contribuição ao índice de autonomia docente....	197
TABELA 25	– Variáveis com maior contribuição ao índice de consideração dos elementos pedagógicos.....	198
TABELA 26	– Variáveis com maior contribuição ao índice de consideração das contingências docentes.....	198

LISTA DE SIGLAS

OME	Ordem Média de Evocação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Professores PSS	Professores contratos pelo Processo Seletivo Simplificado
Professores QPM	Professores efetivos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UCE	Unidades de contexto elementar
UCI	Unidades de contexto iniciais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS ABORDAGENS COMPLEMENTARES	34
1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DE UM CAMPO DE ESTUDO.....	34
1.2 ABORDAGENS COMPLEMENTARES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSIONAL, DINÂMICA E ESTRUTURAL.....	38
1.2.1 <i>Abordagem dimensional de Moscovici: gênese e dimensões das representações sociais</i>	<i>39</i>
1.2.2 <i>Abordagem dinâmica de Jodelet: Representações Sociais e o cotidiano</i>	<i>43</i>
1.2.3 <i>Abordagem estrutural de Abric: a teoria complementar do núcleo central ..</i>	<i>45</i>
1.3 A TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
1.3.1 <i>Esquemas periféricos e a transformação das representações sociais.....</i>	<i>53</i>
1.3.2 <i>Mudanças de atitudes na Psicologia Social: diferentes abordagens</i>	<i>55</i>
1.3.3 <i>Formação de professores e transformação das representações sociais</i>	<i>56</i>
 CAPÍTULO II – A INDISCIPLINA E O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ACORDO COM A EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICA	 59
2.1 INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS, CAUSAS E SUA RELAÇÃO COM A MORAL	59
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA MORAL DE ACORDO COM A EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICA	71
2.3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA PIAGETIANA NA PREVENÇÃO E REMEDIAÇÃO DA INDISCIPLINA ...	80
 CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	 90
3.1 QUEM SÃO OS INFORMANTES? AMBIENTE E SUJEITOS DA PESQUISA.....	90
3.2 PESQUISA PLURIMETODOLÓGICA DE NATUREZA QUANTITATIVA.....	100
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES	103
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	110
3.4.1 <i>Análise das evocações mediante o EVOC</i>	<i>111</i>
3.4.2 <i>Análise de conteúdo das justificativas às evocações</i>	<i>114</i>

3.4.3 Análise do contraste entre subgrupos sociais nas evocações mediante o Complex	115
3.4.4 Análise de similitude das evocações mediante o SIMI e AVRIL	116
3.4.5 Análise quantiquantitativa das informações textuais mediante o software ALCESTE.....	118
3.4.6 Análise estatística descritiva da escala de atitudes mediante o SPSS.....	120
3.4.7 Análise das metáforas, imagens e atitudes docentes	122
CAPÍTULO IV – ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	123
4.1 A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES DOCENTES	123
4.1.1 Evocações ao termo indutor “aluno indisciplinado”	124
4.1.2 Evocações ao termo indutor “causas da indisciplina”	132
4.1.3 A inter-relação das associações livres “aluno indisciplinado” e “causas da indisciplina”	144
4.1.4 Análise das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas	152
4.2 A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES: ANÁLISE TEXTUAL DAS ENTREVISTAS.....	163
4.3 A DIMENSÃO ATITUDINAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES SOBRE A INDISCIPLINA.....	187
4.3.1 Análise da escala de atitudes.....	187
4.3.2 Análise de conteúdo das entrevistas no tocante às atitudes docentes	204
4.4 A DIMENSÃO CAMPO DE REPRESENTAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A INDISCIPLINA	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS	275
APÊNDICE A – Correlação entre a idade dos professores e seu nível formativo.....	296
APÊNDICE B – Modelo do questionário aplicado aos professores.....	298
APÊNDICE C – Roteiro complementar da entrevista.....	302
APÊNDICE D – Tabelas de referências cruzada para analisar as contribuições diferenciadas dos professores em relação as atitudes frente à indisciplina.....	304

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa tem raízes em minha experiência pessoal, acadêmica e científica. Desde os tempos em que ocupava os bancos escolares no ensino básico, eu já era atento às diversas configurações e relações pedagógicas que aconteciam em sala de aula. Eu percebia professores que evitavam um contato mais afetivo junto aos alunos, se mantendo em um plano que definiam papéis bem demarcados: o professor “ensina”, fala e manda; e o aluno “aprende”, ouve e obedece. Sentia que essa relação vertical afastava o meu interesse e de meus colegas pelo conhecimento. Na época, obviamente, não tinha domínio dos conceitos piagetianos. Mas hoje, diria que se tratava de relações de coação social, dito de outro modo, atitudes docentes que promoviam a heteronomia. Ao mesmo tempo, eu observava professores com outras posturas, que rompiam tal “*script*” tradicional. Nessas aulas, a organização parecia diferente, nós nos sentíamos com voz. A aula tinha a ver com nossa realidade. Era horizontal. O professor era alguém próximo, “humano”. Hoje, com as leituras atuais, eu vejo que eram relações muito mais próximas da cooperação social, que se expressavam em atitudes autônomas por parte desses professores. Esse clima me encantava e me inspirou a entrar no curso de licenciatura em Geografia.

Na universidade, tive a oportunidade de participação em diferentes projetos que me aproximaram da educação básica (agora com um olhar de um futuro professor) e dos oprimidos em geral – pessoas e jovens em situação de vulnerabilidade social. Durante os dois primeiros anos do curso de licenciatura em Geografia, ministrei aulas de xadrez em duas escolas municipais da periferia de Ponta Grossa. Ali, percebia diferentes manifestações de indisciplina que me convidavam a me reinventar como professor. Ao mesmo tempo, observava verdadeiros talentos do xadrez emergirem entre alguns alunos que eram, no princípio do projeto, e de acordo com o relato das professoras regentes da classe, os mais indisciplinados. Eram questões que me levavam a problematizar e refletir sobre diferentes aspectos pedagógicos e atinentes à indisciplina escolar.

A participação no projeto Rondon – Operação Rei do Baião 2010 – também merece ser sublinhada. Durante pouco mais de 15 dias nós ministramos diferentes cursos e atividades educativas junto à comunidade de Verdejante-PE, cidade localizada no sertão de Pernambuco (SANTOS, 2010). Lá tive a oportunidade de conversar e conhecer diferentes escolas da cidade, bem como professores com suas histórias de dificuldades e superações, perante,

inclusive, contextos de indisciplina escolar. E mesmo lá, no sertão de Pernambuco, em uma cidade com inúmeras dificuldades por conta da seca, vi iniciativas criativas e esperançosas referentes à educação, que me fizeram crescer enquanto ser humano e professor.

No mesmo sentido, com o findar do meu curso de graduação em 2010, inscrevi-me no Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em áreas de reforma agrária no recôncavo baiano. Por um mês, vivi em um assentamento oriundo da reforma agrária, aprendendo e ouvindo pessoas que se diziam simples, mas que portavam uma rica história de vida e conhecimentos valiosos. Em específico, trabalhei junto à juventude do assentamento. E, nas diversas atividades educativas e culturais, eu via a atenção à afetividade como a chave para conduzir intervenções visando à emancipação de todos os envolvidos no processo – estagiários e comunidade –, bem como para a superação das diferentes manifestações de indisciplina que surgiam no cotidiano da comunidade (SANTOS, 2011).

Por fim, merece nota a minha participação no Projeto Periferia de Ponta a Ponta: juventude, cidadania e práticas culturais, de 2009 a 2010. Esse projeto objetivava trabalhar com jovens de regiões periféricas da cidade de Ponta Grossa, com o intuito de aproximá-los à realidade do centro urbano e colaborar na promoção da educação e cultura, propiciando atividades e espaços de reflexão, diálogos, formação e interação cultural, com atenção especial aos jovens em situação de maior vulnerabilidade social (SANTOS; COLODA; ANDRADE, 2009). Os participantes desse projeto eram muitas vezes os atores de manifestações de indisciplina na educação básica, que eram marginalizados e excluídos dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, as diversas vivências com esses jovens da periferia me faziam questionar muitas práticas pedagógicas e rejeitar discursos que atribuíam exclusivamente a esses jovens em situação de vulnerabilidade social o estereótipo de indisciplinados e/ou marginais. Mais e mais perguntas atinentes à indisciplina me suscitavam...

Todas essas experiências se cruzaram com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Formação de Professores, coordenado pelo professor Doutor Ademir José Rosso. Durante três anos (sendo 2 anos como bolsista de Iniciação Científica), tive a oportunidade de discutir frente ao grupo diferentes perspectivas da educação. No ano de 2010 o grupo focou suas discussões sobre as representações sociais das contingências do trabalho docente. Nesse sentido, a indisciplina mostrava-se como um dos principais elementos que causavam desgaste na docência (ROSSO; CAMARGO, 2011). Diante disso, junto a meu colega de graduação Adriano Charles Ferreira, articulamos como objeto de nossas pesquisas a indisciplina na visão de professores e de alunos. Nós sentíamos a necessidade de ouvir os atores escolares sobre essa temática sempre em ebulição nas escolas. O que pensam

professores e alunos sobre a indisciplina? São pesquisas articuladas, que partem da premissa de dar vozes aos sujeitos, e, que todo processo de mudança social perpassa pela discussão das representações sociais dos atores que nela atuam (JODELET, 2007), sendo assim necessário compreender para agir, ou como Freire (1987) salienta: se deve entender o oprimido para junto com ele se libertar.

Portanto, todas as indagações referentes à indisciplina provocadas pela minha experiência pessoal, acadêmica e científica me faziam sentir a necessidade de estudar mais, buscar teorias para explicar a complexidade desse fenômeno, e, principalmente, compreender o modo como os atores dos processos de ensino e aprendizagem se relacionam frente à indisciplina escolar. Tudo isso com o escopo de contribuir para uma educação que nos ensine a pensar, e não a obedecer!

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa são as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. Essas representações sociais serão investigadas com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1981; ABRIC, 2003a) e comparadas com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética (PIAGET, 1994). É uma pesquisa de caráter plurimetodológico (CAMARGO, 2005b), que contou com procedimentos quantitativos para a coleta e análise das informações.

Ao se referir à indisciplina escolar, é preciso lembrar que a escola reflete em seu espaço os problemas e tensões das esferas econômica, social, política, emocional, afetiva, entre outras, “onde as subjetivações das condições vividas nesse tempo acontecem de forma intensa e com toda radicalidade” (JUSTO, 2010, p. 37). Com isso, não é de se estranhar o fato de as tensões e manifestações da indisciplina estarem sempre iminentes como um “barril de pólvora” (p. 37), constituindo-se como “um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 9).

Apesar de a indisciplina ser um problema mundial, “nos países mais pobres, as nuances amplificam-se” (p. 10). De acordo com o Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as salas de aula brasileiras são mais indisciplinadas do que a média de outros 66 países avaliados (OECD, 2009). Além disso, o PISA revelou que os docentes brasileiros são os que mais perdem tempo na manutenção da disciplina na classe, gastando em média 18,8% do tempo total da aula. Somado mais 12% do tempo da aula gasta pelos professores brasileiros com questões de organização (distribuição de materiais, chamada e outras questões burocráticas), sobram pouco menos de 70% do tempo total da aula para atividades pedagógicas – o menor índice entre as nações avaliadas pelo PISA. Considerando 200 dias letivos em todo o ano, é como se apenas 140 dias fossem utilizados pelos professores com atividades especificamente pedagógicas. Ou seja, “são 60 dias perdidos. É como se fosse dado um verão inteiro de férias para os alunos” (GARCIA, 2010, texto digital). Logo, o contexto de indisciplina em sala de aula resulta no desperdício do tempo escolar e de recursos públicos, bem como na queda da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e no desgaste mental dos diferentes atores escolares.

Corroboram nessa direção os achados de Rosso e Camargo (2011), ao relatarem que, juntamente com o desinteresse e o desrespeito, a indisciplina é um dos elementos que mais causam desgaste na docência. Na mesma linha, Zaragoza (1999) destaca que a indisciplina

escolar é um dos principais fatores que contribuem para o “mal-estar” docente na atualidade. Diante esse quadro, muitos professores sentem-se perdidos e “a beira de um ataque de nervos” (LEVY; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2009, p. 458).

A indisciplina escolar não é uma problemática recente, ao contrário, é um fenômeno cujo conceito, as causas e a razão de ser variam no espaço e no tempo (ESTRELA, 1992). Charlot (2005) destaca que a indisciplina sempre fez parte do contexto escolar, todavia, nos dias atuais esse fenômeno assume novas formas e dimensões. Nas últimas décadas, a indisciplina tem sido objeto de inúmeras investigações que procuraram conceituá-la e explicá-la. As pesquisas transitam entre os campos teóricos da Sociologia, Psicologia, Pedagogia e Psicanálise; os atores do amplo processo de ensino-aprendizagem, professores ou alunos; o espaço escolar, doméstico ou social (LEDO, 2009).

Um levantamento da produção acadêmica sobre a indisciplina escolar aponta essa diversidade de abordagens e hipóteses explicativas sobre esse fenômeno. Camacho (2000), a partir de uma perspectiva de análise sociológica, defende em sua tese que para as escolas obterem bons níveis de rendimento quanto à aprendizagem, não implica, necessariamente, a redução dos problemas relativos à indisciplina e violência discente. Em virtude disso, a autora argumenta que a indisciplina e a violência nas escolas refletem o fracasso da função socializadora da instituição escolar, “provocando, assim, um espaço onde o aluno tem construído uma experiência da violência” (p. 36). Por sua vez, Corrêa (2005), embasado na sociologia crítica, aponta que a indisciplina manifesta no contexto escolar teria se transformado em comportamentos triviais, que, entretanto, são persistentes. Esses comportamentos, segundo o autor, “em parte dependem da escola e há outras que independem dela” (p. 72), podendo ser compreendidos como o “reflexo de uma formação humana cada vez mais deteriorada ou deformada” (p. 82), que tem sua origem na formação social dominante, isto é, por influência da indústria cultural na semiformação dos sujeitos. Conclusões próximas às ideias de Oliveira (2002), que salienta que não há como falar da “indisciplina escolar sem falar da violência da vida em nossa sociedade” (p. 31) e da influência da mídia na irradiação desses fenômenos.

A indisciplina também pode ser analisada pela perspectiva da psicanálise. Sendo assim, Medeiros (2001) utiliza-se da ética da psicanálise a fim de contribuir para o desvendamento da indisciplina, destacando o papel crucial do inconsciente e do desejo na explicação de muitos comportamentos indisciplinados dos alunos. Igualmente, Lopes (2006) parte da psicanálise para defender sua tese de que a indisciplina discente, manifestada através

de um “discurso histórico” (p. 193), estaria cassando a palavra docente, questionando o fundamento de sua autoridade.

Igualmente, a indisciplina pode ser investigada sob os vieses psicológicos e pedagógicos. De acordo com Ledo (2009), nessas perspectivas, a indisciplina é desvendada “a partir dos conflitos que se estabelecem na relação pedagógica” (p. 78), ou seja, o foco da análise centra-se na interação entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem – professores e alunos. Desse modo, acredita-se que através de uma organização e gestão escolar democrática, baseada na cooperação social, a indisciplina escolar pode ser minimizada e, em certos contextos, vencida (ESTRELA, 1992; LA TAILLE, 2010). Neste sentido, a presente pesquisa assume a perspectiva psicológica e pedagógica para analisar as representações sociais dos professores sobre a indisciplina escolar.

É dentro dessa perspectiva que Almeida e Bahia (2008) apontam em sua pesquisa que a indisciplina reside na incapacidade da escola incluir alguns alunos que não possuem o perfil por ela esperado e que não compreendem as normas escolares. Consequentemente, esses alunos acumulam problemas escolares e de aprendizagem, provocando a “indisciplina e displicência que se traduzem em falta de respeito dos alunos junto a seus professores” (p. 135). Olhando desse modo, a origem da indisciplina não residiria apenas na figura do aluno, mas na “rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela” (AQUINO, 1996a, p. 45).

Isso porque o aluno de hoje pertence a um novo contexto histórico e social, “mas a escola continua com seus métodos de ensino como há décadas atrás” (TREVISOL, 2007, p.5), ou seja, operando a partir de uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987; REBELO, 2011). Agora, o aluno é produto das novas tecnologias, novas formas de cultura e novas visões de mundo, que são marcadas pelo consumismo e pela injustiça social, que “exige do educador novos olhares, novas posturas” (SZENCZUK, 2004, p. 1). Assim, Aquino (1996a) defende que é necessário reinventar a escola e instaurar “uma nova ordem pedagógica” (p.52), caracterizada por uma conduta dialógica do educador, pensando o aluno não como um acidente de percurso, mas como sujeito final dos processos de ensino e aprendizagem (SILVA, 1997), visto que, afinal, ensina-se a sujeitos e não a objetos inertes. Sendo assim, a indisciplina discente poderia estar indicando a necessidade de uma transição institucional de um modelo de gestão escolar autoritário, elitista e conservador para um modelo inclusivo, cooperativo e democrático (AQUINO, 1996a).

Além disso, destacam-se as pesquisas que enfatizam que a indisciplina também está relacionada a práticas docentes e a um currículo distante da realidade dos alunos. Rebelo

(2011), analisando uma escola pública da zona leste de São Paulo, a partir de sua vivência como pedagoga nessa escola, defende que a indisciplina escolar está relacionada com a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987) desenvolvida em muitas escolas, e sugere, como proposta de superação dessa indisciplina, a concepção problematizadora de educação. A autora ainda enfatiza que o aluno não é o único responsável pela indisciplina, como consideram muitos atores escolares, e defende diversas causas e sujeitos da indisciplina.

Por seu turno, Bocchi (2002), a partir de observações das interações entre professores e alunos nas salas de aula, percebeu que muito dos “comportamentos de indisciplina são produtos das contingências arranjadas pelo professor em sala de aula” (p. 11). Conclusão próxima encontra-se a pesquisa de Yasumaru (2006, p. 70), que acredita “ser a ação didático-pedagógica do professor o fator determinante para o tipo de comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula”. Nesse sentido, Guimarães (1996) salienta que mesmo que a escola reproduza parte das relações sociais exteriores a ela, é na escola também que se criam, a partir de interações humanas, conflitos, problemas, experiências e manifestações particulares a seu contexto. Assim, é possível focar a relação entre alunos e professores no desvendamento da indisciplina escolar (REGO, 1996).

Também na mesma linha, Epoglou (2004) apresenta o resultado de pesquisa de que professores que refletem sobre a indisciplina e usam o trabalho em grupo na sala de aula teriam melhores condições de vencerem a indisciplina. Chaves (2005) aponta resultado de pesquisa semelhante: o modo como os docentes se relacionam com os alunos podem provocar um clima favorável ou não de interações. De tal modo, a indisciplina discente seria o reflexo de uma interação não cooperativa na sala de aula, o que pode gerar sentimentos negativos nos atores envolvidos nessa relação, prejudicando os processos de ensino e aprendizagem. Uller (2006) também destaca que a atenção para a afetividade na interação entre professor e aluno é um fator determinante para um ambiente de cooperação e de aprendizagem satisfatórios.

Esses achados vão ao encontro das reflexões de Amado (2001, p. 1) que, a partir de suas pesquisas sobre indisciplina nas escolas de Portugal, argumenta que, apesar de a indisciplina estar relacionada a múltiplos fatores internos e externos à escola, “ao professor é exigido que lhe dê a melhor resposta de caráter pedagógico”. Desse modo, muitas vezes a indisciplina extrapola a competência do professor, mas, nem por isso, o docente deve deixar de fazer sua parte (HAYDT, 1995).

Ledo (2009), levantou teses e dissertações com a temática “indisciplina escolar”, e constatou que grande parte das justificativas para o estudo da indisciplina está relacionada “aos impasses e às queixas dos professores diante da indisciplina em sala de aula” (p. 93). A

despeito das queixas, as contribuições de pesquisas não têm conseguido aglutinar estratégias de enfrentamento e nem romper com práticas estereotipadas, pois seus resultados precisarão ser metabolizados pelos atores escolares para chegarem à escola, levando-se em conta as grades de leitura do contexto escolar. Assim, com suas vivências e explicações tópicas sobre a (in)disciplina (PARRAT-DAYAN, 2008), cada professor amplia as discussões entre colegas, gestores, familiares e alunos, entre outros. De particular, a indisciplina torna-se um tema circulante e partilhado nas escolas; mas, inversamente à sua candência, encontram-se fundamentos teóricos em sua discussão (ESTRELA, 1992).

Os professores, ao agirem “intuitivamente e com base na experiência” (LEDO, 2009, p. 110), constroem representações sociais que são fruto de atitudes, imagens e conhecimentos construídos uns sobre os outros (MOSCOVICI, 2012). Essas representações não se localizam apenas nos planos subjetivos ou intrapessoais, mas são circulantes e partilhadas, portanto, são sociais. Sendo “teorias espontâneas” (JODELET, 2007) de professores imersos no contexto escolar, as representações sociais carregam corpos teóricos com o objetivo de traduzir ao incômodo e desagradável, de papéis e expectativas frustradas. São verdadeiras reconstruções que buscam o consenso e a legitimação de posições. Nesse contexto, os professores constroem suas representações sociais sobre a norma ou a sua violação; sobre a disciplina e a indisciplina.

Desse modo, o objeto de pesquisa deste trabalho são as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. Delimitou-se como universo de pesquisa os professores da rede estadual de ensino Fundamental (anos finais), Médio e Técnico de Ponta Grossa-PR, universo composto por 1.624 professores (PARANÁ, 2012). As justificativas para esses recortes de pesquisa devem-se a diversos fatores: a) é a partir dos anos finais do ensino fundamental que se concentram grande parte dos professores especialistas em diferentes disciplinas; b) a escola pública é uma das principais responsáveis pela formação da cidadania democrática e, por essa razão, compreendê-la constitui uma das premissas para a estruturação de intervenções que busquem torná-la cada vez melhor; c) a cidade de Ponta Grossa está na área de abrangência da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Vale lembrar que a cidade de Ponta Grossa localiza-se no centro-sul do estado do Paraná, sendo a 4º maior cidade em número de habitantes do Paraná (305.545) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Além disso, acredita-se que as escolas de Ponta Grossa, apesar das peculiaridades locais, apresentam muitos dos problemas e características das escolas públicas brasileiras no tocante à indisciplina escolar.

É preciso salientar a existência de pesquisas que transitam próximas ao objeto de pesquisa desta investigação, isto é, versam sobre as representações sociais ou sobre os saberes docentes relativos à indisciplina escolar.

Pereira (2009), a partir de dezesseis entrevistas realizadas com professores de uma escola municipal da cidade de Costa Rica-MS, apontou que muitos professores referem-se à indisciplina como um comportamento inadequado do aluno frente às regras ou normas da escola, atribuindo a causa desse fenômeno primordialmente a fatores sociologizantes, que dizem respeito à sociedade e à família. Além disso, essa pesquisa assinalou que a atitude recorrente dos docentes para agir frente à indisciplina discente é o diálogo, mas que os professores também atuam com outras atitudes, tais como ameaças e perda de pontos nas avaliações. Outro achado da pesquisa é que os professores entrevistados destacaram que a formação para trabalhar em contextos de indisciplina ocorre, notadamente, na experiência cotidiana, indicando que raramente o tema é contemplado nos cursos de formação inicial ou continuada de professores.

Diniz (2009) procurou, entre outros objetivos, compreender o que pensam os professores e alunos sobre a indisciplina. Sua pesquisa possui características de estudo de caso e está fundamentado numa abordagem qualitativa. A pesquisa contou com sete professores e doze alunos de uma escola estadual da cidade de Floresta-PE. Entre seus achados Diniz notou que os comportamentos indisciplinados podem emergir tanto por parte dos professores quanto de alunos, tornando a convivência desses dois atores “uma luta contínua, muitas vezes de forma inadequada, como um jogo, uns testando os limites de tolerância do outro, sem trégua” (p. 203). Quanto às concepções e razões sobre a indisciplina, a autora assinalou que as perspectivas de alunos e professores apresentavam similaridades. Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa conceberam a indisciplina como comportamentos inadequados dos alunos. Entre as razões para esses comportamentos, professores e alunos salientaram “procedimentos do próprio professor, as amizades, o ambiente, a situação social e as questões familiares” (p. 205).

Trevisol e Lopes (2008) também buscaram identificar os sentidos atribuídos por profissionais da educação às manifestações de indisciplina na escola. Para tanto, as pesquisadoras entrevistaram quatro gestores educacionais, quatro orientadores educacionais e oito professores que atuam no ensino fundamental em diferentes instituições escolares da região oeste de Santa Catarina. Esse estudo de caso denotou que o aluno é elencado pelos profissionais da educação como o principal responsável pelas manifestações de indisciplina escolar. Além do

mais, as autoras perceberam que os professores também definem “o comportamento de indisciplina do aluno como sendo reflexo da sociedade e da família” (p. 33).

Ademais, as investigações comparativas sobre o que pensam professores em diferentes países sobre a indisciplina escolar são achados de grande importância. Assim sendo, Parrat-Dayana (2008) salienta que na Inglaterra muitos professores veem o conflito entre os alunos como um desvio da moral individual. Desse modo, os docentes ingleses reagem à indisciplina discente condenando o transgressor unilateralmente. Por contraste, na França, Parrat-Dayana sublinha que muitos professores franceses percebem a indisciplina escolar como um elemento inevitável e até procurado para a aprendizagem da vida em sociedade. Nesse sentido, os docentes franceses interessam-se mais pela resolução do conflito do que pela diferenciação da falta, solicitando aos alunos um retorno reflexivo sobre seus atos e encorajando-os a constituir boas relações.

Por sua vez, em Portugal, Caeiro e Delgado (2005) efetuaram um estudo de caso no município de Sesimbra – situado na Área Metropolitana de Lisboa – procurando captar o que pensam alunos e professores sobre a indisciplina. Nesta pesquisa, os autores aplicaram questionários a 100 alunos e 40 professores de duas escolas do município de Sesimbra. Entre alguns de seus achados, Caeiro e Delgado desvelaram que cada docente tem uma visão particular do que seja indisciplina, e sinteticamente, conceituam-na como incumprimento de regras. Os autores também apontaram que os professores atribuem as causas da indisciplina, basicamente, ao desinteresse dos alunos pela escola, na descrença de valores morais e na influência da mídia e de alunos líderes indisciplinados. Como estratégias de combate à indisciplina, a pesquisa de Caeiro e Delgado mostrou que os professores recorrem a trabalhos e reflexões em grupo, a procura de conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados discentes e o incentivo à participação da família junto à escola para a resolução dos conflitos.

O relatório do PISA (OECD, 2009) também comparou as crenças de professores de diferentes países com o clima disciplinar da sala de aula comunicado pelos mesmos. A pesquisa revelou que, na Coreia do Sul, Eslovênia, Hungria, Itália e Polônia, os professores com crenças “construtivistas”, que veem os alunos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, têm mais chances de gerir um clima disciplinar positivo na sala de aula. Por outro lado, alguns docentes que acreditam em uma “transmissão direta” do conhecimento, notadamente na Bélgica, Coreia do Sul, Eslovênia, Espanha, Noruega, Polônia e Portugal, têm mais probabilidade de comunicar um clima disciplinar negativo na sala de aula.

As percepções de professores sobre a indisciplina escolar foram analisadas com o aporte da Teoria das Representações Sociais em seis pesquisas: Oliveira; Santos e Mendes

(2010); Endo e Constantino (2012); Silva; Passeggi e Carvalho (2004); Oliveira (2002); Souza (2005); e Belém (2008).

A pesquisa de Oliveira; Santos e Mendes (2010) teve como objetivo identificar as representações sociais de professores acerca da indisciplina escolar. As autoras aplicaram questionário a 25 docentes que lecionavam em diferentes disciplinas no ensino médio de três escolas públicas; contudo, não foi identificada a cidade desse estudo. As pesquisadoras notaram que três elementos foram salientes pelos professores no tocante à indisciplina: o desrespeito, a falta de interesse e a falta de limite dos alunos. Elas notaram, também, que, “para os professores investigados, a indisciplina escolar é vista como algo externo à relação pedagógica” (p. 9). Logo, o trio de pesquisadoras situou os conhecimentos desses professores sobre a indisciplina no universo consensual (MOSCOVI, 1981), já que, segundo as conclusões de Oliveira; Santos e Mendes (2010, p. 9), os professores “não apresentaram um embasamento teórico-científico ou pelo menos um conceito aproximado” sobre a indisciplina escolar.

De modo semelhante, Endo e Constantino (2012) objetivaram identificar as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. Para tanto, as pesquisadoras entrevistaram nove professores de uma escola técnica da cidade de Paraguaçu Paulista-SP, o que denota a pesquisa como estudo de caso. Entre alguns de seus achados, Endo e Constantino notaram que os professores atribuíram as causas da indisciplina a fatores individuais e familiares dos alunos; entretanto, os mesmos docentes apontaram quanto às alternativas para lidar com a indisciplina dos alunos a própria relação entre professor e aluno.

Igualmente, Oliveira (2002) procurou identificar as representações sociais de professores do ensino fundamental na cidade de Cáceres-MT sobre a indisciplina. Para tanto, a autora aplicou questionários – com questões abertas, fechadas e de associação livre de palavras – a professores de nove escolas estaduais. Como resultados, apontou que as representações sociais dos professores podem, inclusive, impedir ações eficientes e preventivas que busquem a superação do quadro de indisciplina escolar, pois, diante da indisciplina, muitos professores “sentem-se perdidos, não sabendo quando termina sua autoridade e começa o autoritarismo” (p. 59); e mais: confundindo democracia com permissividade.

Por seu turno, Silva; Passeggi e Carvalho (2004) tiveram como objetivo investigar as representações sociais das causas da indisciplina entre um grupo de professores, para posteriormente verificar a ocorrência de uma eventual desconstrução/reconstrução dessas representações sociais após um minicurso realizado com esse mesmo grupo de docentes. Participaram dessa pesquisa sete professores de uma escola da rede pública de ensino fundamental de Natal-RN. De início, as pesquisadoras constataram que seis dos sete

professores atribuíram a família como a responsável pela indisciplina escolar. Mediante o minicurso, constituiu-se um grupo reflexivo com esses professores, oportunizando um ambiente de leitura e discussão sobre a complexidade da indisciplina escolar. Esse grupo reflexivo resultou em uma possibilidade de reconstrução de conceitos cristalizados na prática docente dos participantes, o qual provocou um desequilíbrio em suas representações sociais sobre as causas da indisciplina. De tal modo, verificou-se uma transformação das representações sociais docentes, visto que, ao final do minicurso, seis professores afirmaram ter “encontrado uma nova conceitualização das causas da indisciplina” (p. 10). Ou seja, após a pesquisa, notou-se que grande parte dos professores tomou consciência da parcela de participação de cada um dos atores envolvidos no contexto escolar para explicar a indisciplina, mostrando-se dispostos a buscar alternativas para atuar frente a essa questão.

Por sua vez, Souza (2005) buscou identificar as representações sociais de professores em início de carreira sobre a indisciplina escolar. Para tanto, aplicou um questionário para 85 professores em início de carreira (até cinco anos de magistério) da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP. A pesquisadora apontou que os professores em início de carreira estão orientados por diferentes perspectivas no tocante à indisciplina: didático-pedagógica, ético-moral e a individualista psicologizante. Souza também notou que esses professores atribuem as causas da indisciplina aos alunos, e as soluções para os problemas de indisciplina à competência pedagógica do professor, bem como sublinham que a indisciplina representa um desafio ao professor em início de carreira. Além do mais, Souza atestou diferenças nas representações sociais dos professores investigados no tocante à sua formação acadêmica e no tempo de experiência no magistério. A pesquisadora conclui atestando dois pontos de ancoragem ambivalentes na representação social da indisciplina entre os professores em início de carreira: um tradicional – construído pela experiência enquanto professor e pessoa –; e outro mais crítico e reflexivo – derivado provavelmente da formação inicial do professor.

Belém (2008) objetivou compreender as representações sociais de alunos e professores de quatro escolas da cidade do Recife/PE sobre a indisciplina escolar, e, – através da aplicação de questionários a 251 alunos e 30 professores e, posteriormente, entrevista a 2 alunos e 2 professores – assinalou que professores e alunos tratam a indisciplina como um fenômeno isolado e unicausal, de caráter individual. O pesquisador notou, ao final de sua pesquisa, que, entre professores e alunos, “a ideia predominante é de que a indisciplina é um comportamento inadequado ou descumprimento de regras por parte *do aluno*” (p. 94, grifo do autor). Através da técnica de associação livre de palavras, Belém também mostrou que para os docentes a disciplina é supervalorizada, constituindo-se como uma pré-condição pedagógica, isto é, “os

professores representam a disciplina como algo que a pessoa traz ou não consigo ao chegar à escola” (p. 70). Sendo assim, a indisciplina discente é vista pelos professores “como uma característica pessoal do aluno” e “que surge de uma educação de má qualidade” (p. 73), sendo a principal forma de expressão dessa indisciplina o desrespeito. Nessa dinâmica de explicações, os docentes oscilam de acordo com os interesses em jogo. Nessas perspectivas, não se vê a indisciplina como um fenômeno intrínseco da relação cotidiana entre professores e alunos, que é permeada pela cultura e por valores sociais (BELÉM, 2008; ROSSO e CAMARGO, 2011).

No entanto, apesar dessas contribuições, é necessário apontar alguns deslizes metodológicos cometidos na pesquisa de Belém (2008). Ao trabalhar com a técnica de associação livre de palavras, o autor contou com apenas 30 professores, quando o número mínimo recomendável para uma análise que garanta maior validade das informações é de 100 informantes. Além disso, Belém realizou apenas duas entrevistas com professores. Portanto, sua pesquisa assemelha-se a um estudo de caso.

Desse modo, como exposto, as pesquisas que investigam as representações sociais ou os saberes de professores sobre a indisciplina escolar fornecem importantes achados de pesquisa. No entanto, os trabalhos discutidos apresentam algumas incoerências teóricas e metodológicas. Isso porque muitas destas pesquisas descrevem apenas o conhecimento das representações sociais docentes sobre a indisciplina, ignorando as demais dimensões dessa representação, quais sejam: as atitudes e o campo de representação (imagens). Além disso, as pesquisas analisadas apresentam números reduzidos de professores informantes, o que faz com que essas pesquisas se assemelhem a estudos de caso. Assim, esses achados de pesquisa exploratórios necessitam ser discutidos e comparados a uma pesquisa de maior amplitude, que conte com informações condensadas e ampliadas. Ademais, observa-se nas pesquisas apresentadas a concepção de que os professores formam um grupo social homogêneo, ignorando a hipótese de que possam existir subgrupos sociais entre os professores com representações sociais distintas – com exceção da pesquisa de Souza (2005).

Nesse sentido, Menin; Shimizu e Lima (2009) destacam a importância que, nas pesquisas sobre representações sociais de professores, atente-se ao fato de comparar essas representações sociais, que muitas vezes são ancoradas nos universos consensuais e intersubjetivos dos professores, com diferentes formas de conhecimento, como as teorias científicas sobre as temáticas investigadas, questão que nenhuma das pesquisas apresentadas explorou. Por fim, como já dito anteriormente, os achados de pesquisa não têm conseguido aglutinar estratégias de enfrentamento eficazes no tocante à indisciplina para os professores. Isso porque toda mudança social implica um diálogo com as representações sociais dos seus

atores (JODELET, 2007), e esse diálogo deve começar na periferia da representação, evitando um ataque direto ao seu núcleo central (SÁ, 1996). De tal modo, torna-se importante desvelar a estrutura da representação social docente sobre indisciplina escolar, a qual se acredita não ter sido desvelada nas pesquisas anteriormente analisadas, devido ao número reduzido de sujeitos, a deslizes metodológicos e as pesquisas partilharem outras preocupações e objetivos.

Assim sendo, a compreensão das representações sociais de professores sobre a indisciplina está longe de estar completamente esclarecida, havendo ainda inúmeras questões conceituais e empíricas em aberto. Tendo como recorte os professores da educação básica das escolas estaduais de Ponta Grossa-PR, o problema de pesquisa a ser respondida por este trabalho é:

- Quais são as características das representações sociais de professores da educação básica de escolas estaduais de Ponta Grossa-PR sobre a indisciplina escolar?

O presente problema de pesquisa se desdobrou em cinco questões norteadoras que se complementam e delineiam a pesquisa:

- Qual a estrutura e a organização da representação social de professores sobre a indisciplina?
- Quais os conhecimentos, atitudes e o campo de representação (imagens) de professores frente à indisciplina?
- Qual a relação entre as respectivas representações sociais de professores com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética?
- As representações sociais construídas pelos professores no contexto pedagógico derivam de práticas pedagógicas apoiadas em princípios de autonomia ou de heteronomia?
- Quais as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais que constituem as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar?

Com essas indagações, propôs-se a investigar a dimensão, dinâmica e estrutura da representação social de professores sobre a indisciplina escolar. De tal modo, o objetivo central da pesquisa é:

- Apontar, por meio de reflexão analítica, as características das representações sociais de professores de nível fundamental e médio da cidade de Ponta Grossa-PR acerca da indisciplina escolar.

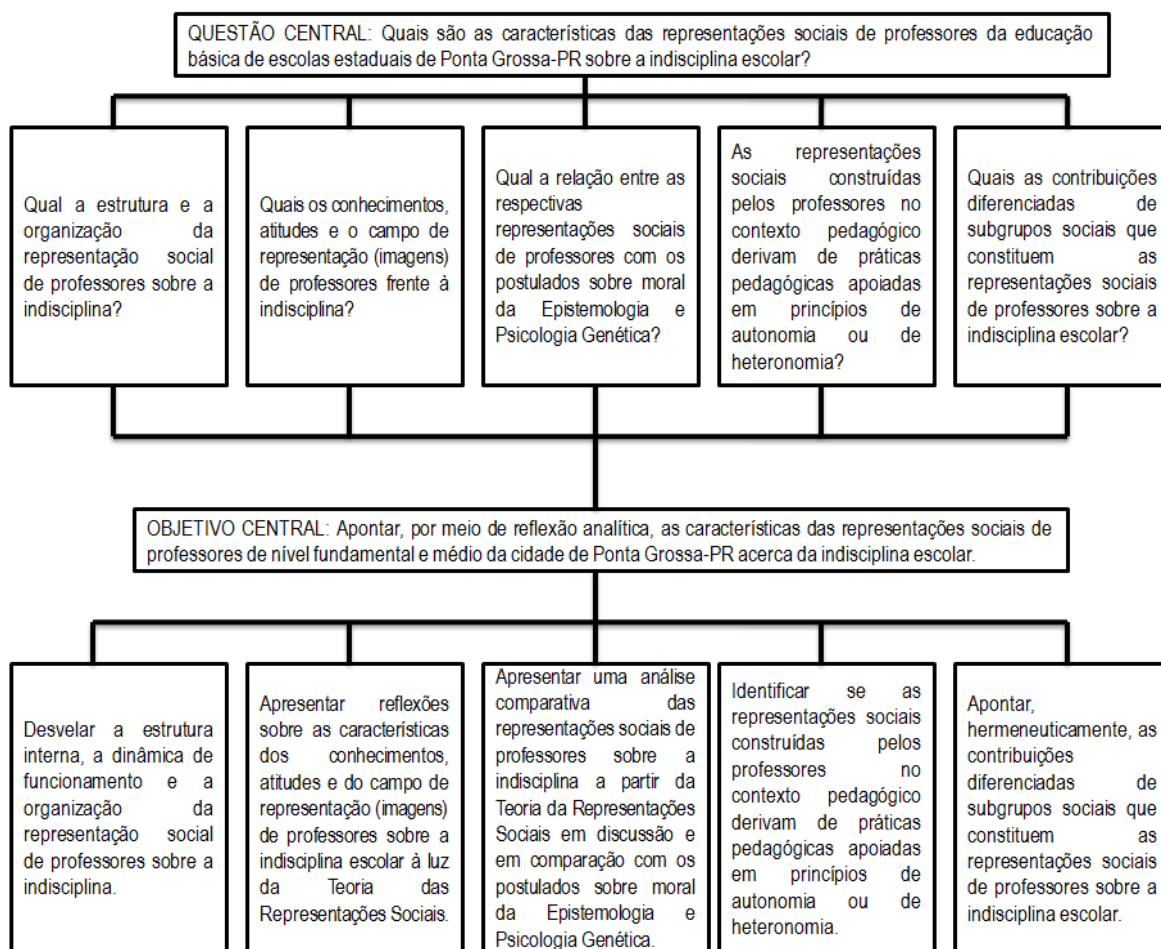
E os objetivos específicos são:

- Desvelar a estrutura interna, a dinâmica de funcionamento e a organização da representação social de professores sobre a indisciplina.

- Apresentar reflexões sobre as características dos conhecimentos, atitudes e do campo de representação (imagens) de professores sobre a indisciplina escolar à luz da Teoria das Representações Sociais.
- Apresentar uma análise comparativa das representações sociais de professores sobre a indisciplina a partir da Teoria das Representações Sociais em discussão e em comparação com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética.
- Identificar se as representações sociais construídas pelos professores no contexto pedagógico derivam de práticas pedagógicas apoiadas em princípios de autonomia ou de heteronomia.
- Apontar, hermeneuticamente, as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais que constituem as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar.

A relação entre as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa pode ser conferida na Figura 1.

Figura 1 – Relação entre as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa



Fonte: O autor.

As hipóteses assumidas pela pesquisa são de que: a disciplina é supervalorizada, como instrumento e meio, assumindo um caráter de finalidade, sendo colocada como uma condição prévia da docência; a indisciplina é explicada por fatores sociologizantes, que dizem respeito à família e à sociedade; são pouco considerados os aspectos pedagógicos da docência promotores de situações de indisciplina; o desenvolvimento da prática pedagógica dá-se em quadros heterônomos; as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar, como construções do vivido dos docentes, podem ser um obstáculo às ações promotoras de um clima de cooperação, respeito e igualdade no espaço pedagógico, mas podem, também, se constituir em substrato para o empreendimento de ações pedagógicas e formativas.

Para responder as questões de pesquisa, foram apropriadas a Teoria das Representações Sociais e os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética. A escolha desses referenciais deu-se pela oferta de amplas possibilidades, por ambas as teorias, para responder as questões de pesquisa; e porque há uma complementaridade teórica entre esses dois campos de conhecimento. A Teoria das Representações Sociais nos dá o contexto das produções e significações dos sujeitos e grupos sociais, permeadas pelos conhecimentos, atitudes e imagens circulantes. Por sua vez, os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética apresentam os planos possíveis dessas construções como expressão de práticas e experiências heterônomas ou autônomas; assim, ela é um traçado possível de como os sujeitos podem, em relações cotidianas, integrar e construir formas relacionais baseadas na cooperação, reciprocidade e na justiça. Ou seja, a Teoria das Representações Sociais fornece ferramentas teórico-metodológicas para captar o pensamento social de professores; e os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética permitem comparar e analisar criticamente esse pensamento social.

Quanto aos aspectos metodológicos gerais, indica-se a escolha da pesquisa pela abordagem plurimetodológica mista de natureza quantiquantitativa (CAMARGO, 2005b), que está relacionada com o referencial teórico assumido pela pesquisa. Parte-se do pressuposto que os métodos qualitativos e quantitativos são campos complementares (JICK, 1979) e constitutivos um do outro, que são perpassados pela interpretação qualitativa e hermenêutica do pesquisador (FERRARE, 2011). Desse modo, esses aspectos metodológicos gerais nortearam o processo de coleta e análise das informações.

Os procedimentos para a coleta das informações seguiram dois momentos: primeiramente, aplicação de questionário e, posteriormente, realização de entrevistas. Vale lembrar que a pesquisa respeitou as questões éticas da pesquisa com seres humanos (SPINK, 2000).

Num primeiro momento, aplicou-se um questionário exploratório-descritivo aos professores, o qual objetivava: a) levantar a estrutura da representação social dos professores pesquisados sobre a indisciplina, por meio da associação livre de palavras sobre o que pensam ser um “aluno indisciplinado” e as “causas da indisciplina”; b) apontar as atitudes, imagens e conhecimentos que formam a representação social de professores sobre a indisciplina; c) Identificar se os professores têm uma atitude de heteronomia ou autonomia na sua prática pedagógica; d) Averiguar as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais à representação em pauta. Participaram desta primeira etapa 283 professores, dos quais 271 autorizaram a divulgação das informações que constavam no questionário. Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos através de amostra não probabilística, a partir do critério de conveniência (FREITAS et al., 2000).

No segundo momento, por meio de entrevistas, procurou-se aprofundar, detalhar e melhor compreender as informações recolhidas na etapa anterior. As entrevistas possuíam um caráter semiestruturado, sendo realizadas a partir da técnica das triagens hierárquicas sucessivas (ROSSO; CAMARGO, 2011). Nesta etapa, participaram 40 professores, os quais foram escolhidos por amostra não probabilística, seguindo o critério de conveniência (FREITAS et al., 2000).

Para a análise das informações contou-se com o apoio de programas de análise. Contudo, é importante ressaltar que essa análise é perpassada pela interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica do pesquisador. Ou seja, os programas ajudam a fornecer categorias para a análise das informações, as quais facilitam as interpretações inferenciais do pesquisador (BARDIN, 1977). Assim, as informações coletadas na primeira etapa seguiram os seguintes procedimentos: a) a análise das evocações para desvelar o provável núcleo central e o sistema periférico da representação social mediante o programa EVOC de Vergès; Scano e Junique (2002); b) o levantamento do conteúdo das justificativas dadas à evocação listada em primeiro lugar pelos sujeitos através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e da análise textual do programa ALCESTE da IMAGE (2010); c) análise das evocações para alçar a contribuição de diferentes subgrupos censitários na constituição da representação social processadas no Complex, subprograma do EVOC; d) exame da conexidade das evocações mediante as coocorrências e as similitudes analisadas com o apoio dos softwares SIMI, de Vergès e Junique (1999); e desenhadas com o programa AVRIL, de Zeiliger (1993); e) exame das escalas de atitudes e análise dos dados censitários com o apoio do software SPSS, da Polar Engineering and Consulting (2008). Por fim, o conteúdo das entrevistas foi analisado

mediante análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e também pela análise textual do programa ALCESTE da IMAGE (2010).

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** tem por escopo demonstrar o modo como o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais foi apropriado a fim de se investigar o pensamento social de professores sobre a indisciplina escolar. Ele está dividido em três seções. De início, se contextualiza a gênese e o desenvolvimento do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Posteriormente, apresentam-se as diferentes abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais que integram este trabalho: dimensional (MOSCOVI, 2012), estrutural (ABRIC, 2003a) e dinâmica (JODELET, 2007). Finalmente, a última seção salienta o processo de transformação das representações sociais e sua potencialidade à formação de professores.

O **segundo capítulo** apresenta o referencial assumido pela pesquisa para analisar a indisciplina escolar e está dividido em três seções. Na primeira, busca-se conceituar a indisciplina escolar, analisar algumas das suas significações e indicar as principais causas que a originam. Por seu turno, a segunda seção procura explicar a indisciplina escolar a partir dos postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética. Por fim, a terceira seção discute algumas prováveis soluções para a indisciplina escolar a partir dos referenciais assumidos pela pesquisa, tais como a busca de ambientes cooperativos e democráticos no espaço escolar.

Por sua vez, o **terceiro capítulo** é composto por quatro seções que procuram demonstrar o delineamento da pesquisa e os seus pormenores metodológicos. A primeira seção apresenta o universo de pesquisa selecionado e efetua-se a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Logo após, discutem-se os aspectos metodológicos gerais, indicando a escolha pela abordagem plurimetodológica mista de natureza quantiquantitativa (CAMARGO, 2005b). Em seguida, a terceira seção dedica-se a demonstrar os procedimentos para coleta das informações, que englobaram duas etapas: questionário quantiquantitativo e entrevista semiestruturada. Por fim, a quarta seção aponta os procedimentos assumidos para a análise das informações coletadas, o qual contou com o apoio de programas de análise perpassados pela interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica do pesquisador.

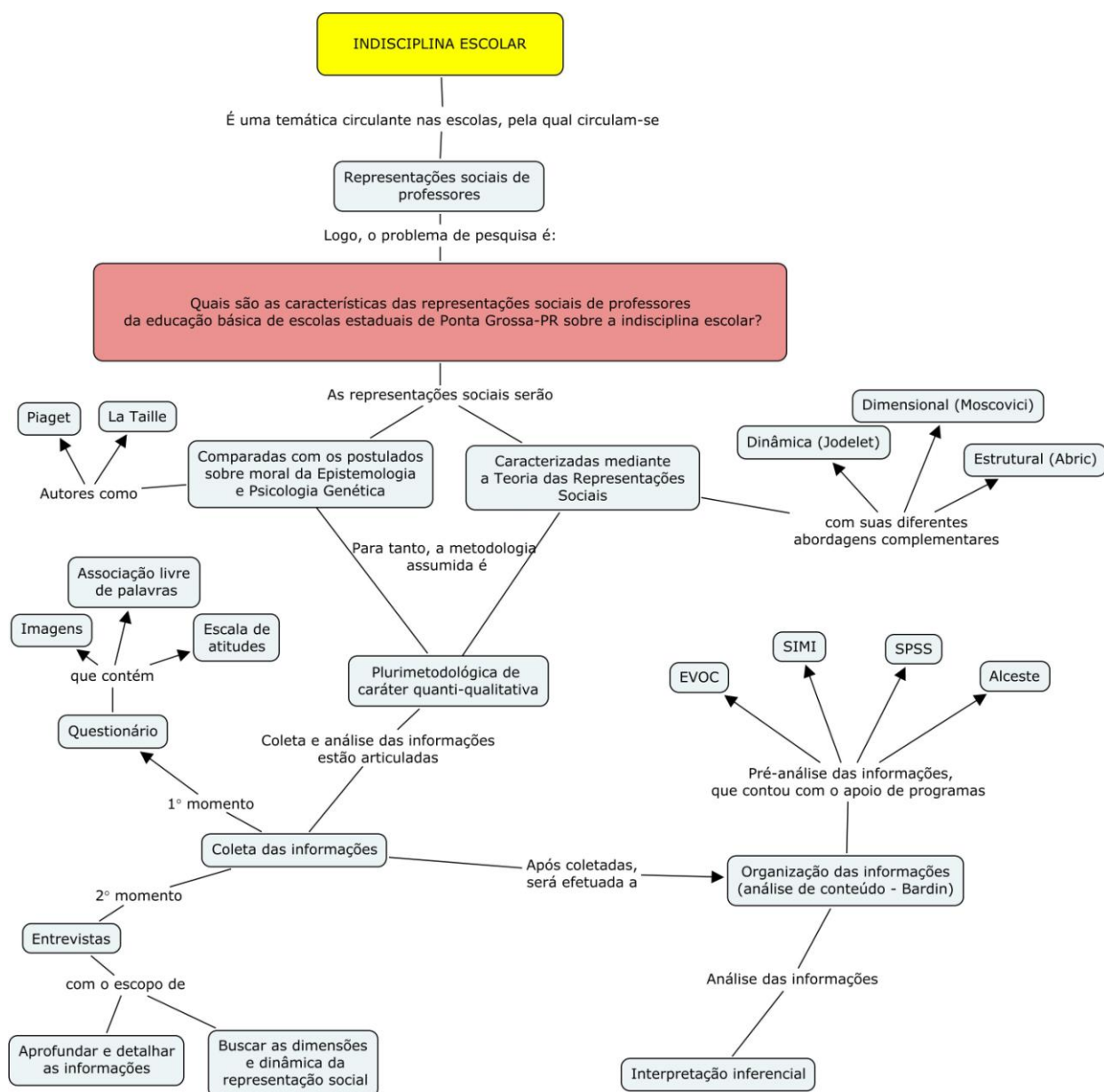
Finalmente, o **quarto capítulo** versa sobre a análise das informações e dos resultados obtidos na pesquisa. Procura-se articular os resultados obtidos durante toda investigação, debatendo-os com o referencial teórico assumido. O capítulo ainda traz as inferências do

pesquisador e a discussão teórica com o resultado das análises. O mapa conceitual exposto na Figura 2 ilustra as informações sobre a estrutura do trabalho.

Acredita-se que a relevância desta pesquisa reside no entendimento de que a caracterização das representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar é imprescindível, pois parte-se da premissa de que “toda intervenção centrada na mudança da realidade social implica uma valorização dos saberes populares” (JODELET, 2007, p. 53), baseada no diálogo (FREIRE 1987). Com isso, caso haja a pretensão de se construir uma nova cultura escolar sobre os problemas disciplinares, o primeiro passo é captar a visão de mundo e as representações sociais de seus atores.

Pretende-se, com o desenvolvimento da pesquisa, obter elementos que subsidiem ações visando à gestão escolar e à formação de professores. Além disso, também se pretende mostrar as dificuldades atuais do trabalho docente à universidade e à sociedade em geral. Portanto, depois de publicada a pesquisa, aspira-se que ela possa subsidiar: a) discussões em diferentes instâncias, como cursos de formação de professores ou reuniões pedagógicas nas escolas; b) a estruturação de material didático com a síntese dos resultados empíricos e teóricos da pesquisa. Todas as ações voltadas com a finalidade de produzir ações culturais com vistas à escola democrática.

Figura 2 – Mapa conceitual que ilustra a estrutura do trabalho



Fonte: O autor.

CAPÍTULO I – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS ABORDAGENS COMPLEMENTARES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Essa discussão se dará na medida em que se apresentam os pontos principais da referida teoria e se problematizam questões relativas à indisciplina escolar. O capítulo busca responder como a Teoria das Representações Sociais foi apropriada a fim de se estudar o pensamento social de professores pontagrossenses sobre a indisciplina escolar.

Desse modo, com o propósito de possibilitar o estudo do objeto desta pesquisa, este capítulo está dividido em três seções. Primeiramente, contextualiza-se a gênese e o desenvolvimento do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Em seguida, apresentam-se as diferentes abordagens complementares da referida teoria que integram este trabalho. Finalmente, disserta-se sobre o processo de transformação das representações sociais e sua potencialidade ao campo da educação, em específico, à formação de professores.

1.1 A Teoria das Representações Sociais: gênese e desenvolvimento de um campo de estudo

“O pensamento faz-se na boca”. Tristan Tzara (1987, p.39)

O termo representação social designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que o engloba e a teoria usada para explicá-lo (SÁ, 1998). Atualmente, multiplicam-se os trabalhos em diversos campos que usam o referido termo em suas análises e investigações, tornando-o um conceito interdisciplinar (SÁ, 1996).

O campo de estudo da Teoria das Representações Sociais foi inaugurado por Serge Moscovici na apresentação de sua tese de doutoramento, *La psychanalyse, son image et son public* em 1961. Sua tese pretendia redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social da época. A premissa de Moscovici é que fazemos parte de uma sociedade pensante, onde os sujeitos reagem aos condicionamentos externos, acabando por criar e recriar, a sua maneira, e influenciado por normas e relações sociais, a própria realidade e a sociedade. (MOSCOVICI, 2012).

Assim, Moscovici defende uma nova maneira de analisar a relação de mútuo condicionamento entre indivíduo e sociedade. Ele argumenta também sobre a visão de sujeito que embasa a Teoria das Representações Sociais: “podemos assumir que indivíduos e grupos são qualquer coisa, menos receptores passivos, e que eles pensam de forma autônoma, constantemente produzindo e reproduzindo representações” (MOSCOVICI, 1981, p. 2).

Nesse contexto, a relação indivíduo-sociedade é de recíproco condicionamento, estando ambos inexoravelmente imbricados e não havendo determinações cegas de nenhum dos lados (RETONDAR, 2007). Logo, “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 1987, p. 37). Por conseguinte, pode-se pensar que não há sociedade sem indivíduos e, igualmente, não há indivíduos sem sociedade (ELIAS, 1994).

Desse modo, Moscovici (1981) salienta que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, instituído e instituinte, e não uma *tabula rasa* que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece. Essa visão era antagônica ao pensamento dominante da psicologia social da época, estruturada em bases behavioristas ou comportamentalistas – que entendiam os indivíduos sempre sob a influência de alguma ideologia dominante, que não pensam de maneira autônoma e nem criam nada de novo, apenas reproduzem e são reproduzidos.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais tenta operacionalizar um conceito para trabalhar com o pensamento social em toda sua dinâmica e diversidade. A teoria é guiada pela pergunta de como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social (JODELET, 2001). Nesse sentido, as representações sociais resultam, concomitantemente, de uma atividade de (re) apropriação da realidade exterior pelo sujeito, bem como de (re) elaboração psicológica e social dessa realidade.

Além disso, a referida teoria reflete sobre como os indivíduos e os grupos sociais constroem seu conhecimento a partir de suas inserções em contextos sociais e culturais e como, por outro lado, a sociedade se dá a conhecer e (re) constrói esse conhecimento junto aos indivíduos (ARRUDA, 2002). Logo, a teoria de Moscovici é genuinamente psicossocial, já que busca “dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Moscovici (2012) parte da ideia que a realidade é uma (re) construção simbólica do sujeito. Ou seja, a representação elaborada por um sujeito não é uma cópia fiel da realidade, sendo passiva de significações construídas pela mente do sujeito. A representação ainda

expressa toda uma lógica interna, na qual os elementos externos são interpretados pelo sujeito e passam por uma *reconstrução* a fim de serem representado. Representar algo, portanto, não é simplesmente reproduzi-lo, mas sim, reconstituí-lo e reconstruí-lo. Assim, se dá um novo significado ao objeto representado.

Além disso, Moscovici lembra que essa (re) construção da realidade é socialmente construída e partilhada, justificando a adição do adjetivo *social* ao substantivo *representação*. Assim, apesar do saber ser uma construção do sujeito, não se deve esquecer que esta construção é também condicionada por sua inserção num contexto social, cultural, espacial e temporal. Moscovici também clarifica que o pensamento das pessoas tem origem nos seus respectivos e diversos grupos sociais. Desse modo, Moscovici propôs uma psicologia social do conhecimento, ancorada em aportes sociológicos, que, no entanto, não despreza os processos subjetivos e cognitivos dos sujeitos (ARRUDA, 2002).

Para a estruturação de seu conceito, Moscovici (1981) se baseou no conceito de representações coletivas de Durkheim, mas de um modo diferente. Para Durkheim (2000), as representações coletivas designavam uma vasta classe de crenças, saberes, ideias, opiniões e ideologias. Eram representações por natureza coletivas, partilhadas socialmente e estruturadas como um todo coercitivo e externo aos próprios indivíduos. De caráter estático, primavam pela estabilidade: somente situações impactantes e agudas poderiam afetar o contrato coletivo da sociedade (RETONDAR, 2007). Assim, compartilha-se a visão de um sujeito passivo e conservador, que se adapta às determinações sociais.

Porém, Moscovici (1981) observou que na sociedade contemporânea o conceito de representações coletivas era limitado. Se, nas sociedades primitivas e passadas, acontecimentos ou novidades eram lentos, tornando vagarosas as transformações das representações coletivas, “em nossos tempos, o que impressiona o observador é o seu caráter um tanto móvel e circulatório, em suma, sua plasticidade” (p. 3). De tal modo, no mundo contemporâneo os indivíduos são diariamente confrontados com uma grande massa de informações e novidades que exigem tomadas de posições e atitudes constantes. Assim sendo, “o tempo é muito curto para permitir sedimentação própria, e para criar tradição” (p. 3).

Sobre esse terreno arenoso e transitório, os indivíduos buscam constantemente compreender as novas questões e eventos que emergem no contexto social. Esforçam-se constantemente para tornar uma coisa desconhecida ou não familiar, em algo familiar. Como resultado das representações que moldamos, “o que uma vez foi remoto agora parece próximo de nós e o que foi uma vez experimentado como abstrato é agora concreto e quase algo cotidiano” (p. 6).

Entretanto, Sá (1998) lembra que, apesar deste princípio da transformação do não familiar em familiar inicialmente ter sido proposto para dar conta de fenômenos realmente novos (teorias ou descobertas científicas, novas doenças ou informações inéditas, entre outras), ele pode ser aplicado a contextos sociais mais amplos. Consequentemente, o princípio pode ser aplicado a qualquer fenômeno que seja – ou em algum momento tenha sido – novo ou estranho para determinados grupos sociais.

Com isso, a indisciplina escolar torna-se objeto de estudo de representações sociais, pois esta foi em algum momento um fato novo na experiência de qualquer professor e continua sempre a guardar uma perigosa estranheza para eles. Isto acaba por forçar que os docentes busquem incessantemente explicações (em seus universos consensuais ou na literatura científica) para “representar” este fenômeno estranho e perigoso, transformando-o em algo familiar, explicável e circulante.

Logo, essas “teorias espontâneas” de professores imersos no contexto escolar carregam corpos teóricos com o objetivo consensual, de tradução ao incômodo e desagradável, aos papéis negados, de expectativas não cumpridas. São verdadeiras reconstruções, buscando o consenso e a legitimação de posições, circulantes, partilhadas, portanto, sociais. Desta maneira, os professores constroem suas representações sociais sobre a norma ou a sua violação; sobre a disciplina e a indisciplina.

Relativo ao conceito de representações sociais, Moscovici (1981, p.1) salienta que elas seriam “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no curso de comunicações interpessoais”. Quanto a sua função, as representações sociais devem ser entendidas como um modo especial de adquirir e comunicar conhecimento, o qual cria realidades e senso comum. Isso visto que as pessoas necessitam estar bem informadas e não medem esforços para tentar compreender a realidade na qual estão inseridas. Assim, as representações sociais são uma modalidade de comunicação do universo consensual, típica das sociedades modernas, as quais favorecem a tomada de decisões e escolhas. Ao mesmo tempo, as representações sociais também permitem afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo (JODELET, 2001).

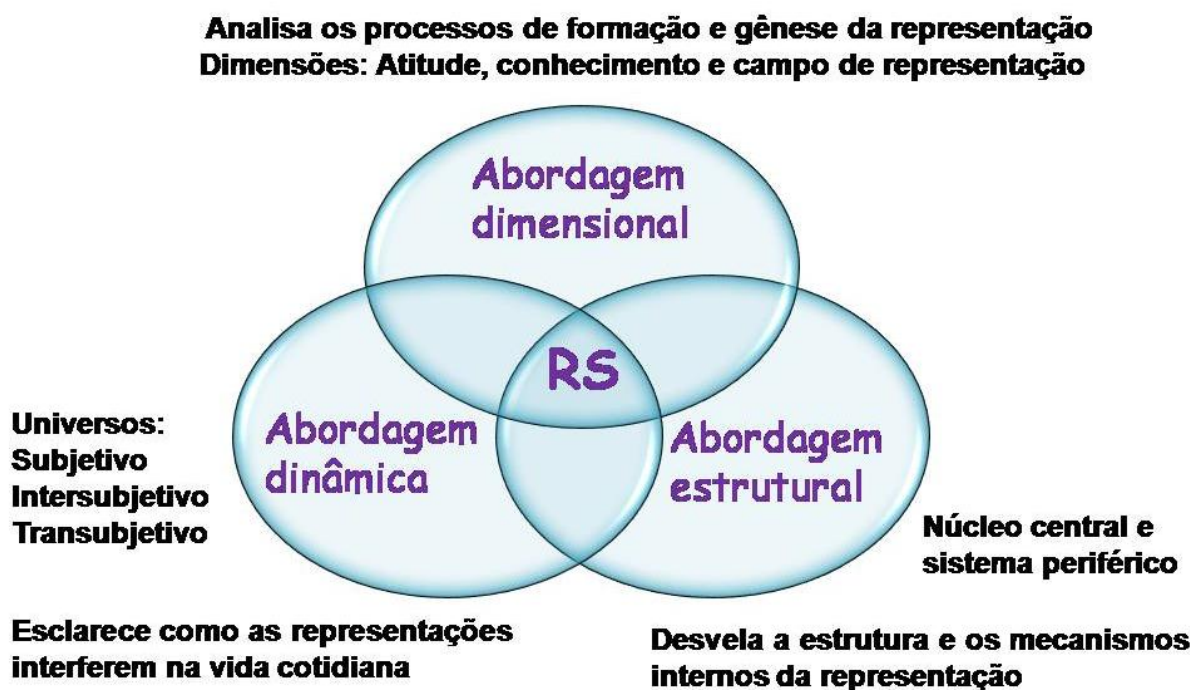
Ademais, Abric (1994a) salienta as finalidades e funções essenciais das representações sociais: a) Funções de saber – elas permitem compreender e explicar a realidade; b) Funções identitárias – elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; c) Funções de orientação – elas guiam os comportamentos e as práticas; d) Funções justificatórias – elas permitem justificar a *posteriori* as tomadas de posição e comportamentos, podendo ter, assim, um papel defensivo para os sujeitos ou grupos.

1.2 Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais: dimensional, dinâmica e estrutural

Desde sua preposição, a Teoria das Representações Sociais vem passando por constantes refinamentos. Desse modo, desenvolveram-se diferentes enfoques que contribuíram para tornar a Teoria das Representações Sociais um campo mais heurístico tanto para a prática social, quanto para a pesquisa (SÁ, 1996). Estes diferentes enfoques não constituem incompatibilidades teóricas e nem são excludentes entre si, mas sim, *abordagens complementares* (ABRIC, 1996; TORRES, 2010). Longe de um distanciamento, essas abordagens complementares podem ser articuladas, pois possuem pontos teóricos e metodológicos de convergência e de reconhecimento mútuo (SÁ, 1998).

Assim sendo, de acordo com Torres (2010), o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais apresenta três abordagens principais, as quais são diferentes e complementares, como ilustra a Figura 3. Cada uma delas parte de diferentes enfoques para compreender o pensamento social e o processo de construção das representações sociais. Cada abordagem será discutida em tópicos específicos.

Figura 3 – Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais



1.2.1 Abordagem dimensional de Moscovici: gênese e dimensões das representações sociais

A abordagem dimensional de Moscovici (2012) preocupa-se com os processos de formação e gênese das representações sociais. Além disso, postula que para um determinado pensamento social ser considerado uma representação social, esse deve estar estruturado ao longo de três dimensões: informação, atitude e campo de representação (imagem). O autor ainda lembra que essas três dimensões estão intrinsecamente articuladas. Desse modo, nega-se a afirmação de que tudo é representação social, ou seja, nem todos os elementos do ambiente social, material e ideal são objetos de representações sociais por parte dos grupos sociais. Inclusive, um mesmo objeto social pode ser uma representação social para um grupo social e não ser para outro (SÁ, 1996).

A *informação* “tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62), no caso desta pesquisa, a indisciplina dos alunos. Assim, se pergunta: Qual a origem destes conhecimentos ou informações sobre a indisciplina dos alunos? Estão ancorados em informações científicas ou nos universos consensuais? O que os docentes sabem e como sabem a respeito da indisciplina escolar?

Por sua vez, a dimensão *campo de representação* “remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (p. 64). Ou seja, para um pensamento se estruturar como representação social, as opiniões dos sujeitos em relação a este objeto social não devem estar desordenadas ou desestruturadas. Pelo contrário, estas opiniões devem estar interligadas e conectadas, formando um campo de imagem, averiguando a existência de uma organização que é subjacente ao conteúdo. Logo, pergunta-se: Como é a organização e a estrutura da representação social dos professores sobre a indisciplina escolar? Qual a amplitude desse campo e os pontos que lhe dão orientação?

Por fim, o campo dimensional da *atitude* focaliza a orientação global do sujeito em relação ao objeto da representação social. Assim sendo, esta dimensão designa uma tomada direta de posição em relação ao objeto social representado. O autor destaca o caráter geneticamente primordial desta dimensão e conclui que um sujeito se informa e representa algo “unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento” (p. 69).

Consequentemente, diante um objeto a ser representado, o sujeito se posiciona e, após a tomada de posição, procura se informar e acumular argumentos para defender o seu

lado, rejeitando e refutando os argumentos que considera contrários à sua atitude. Relativo à indisciplina escolar, pergunta-se: Qual o posicionamento global dos docentes sobre a indisciplina? Eles têm uma visão moral mais próxima da heteronomia ou da autonomia?

Outra contribuição de Moscovici (1981) foi apontar que existem duas formas diferentes de conhecer e se comunicar, específicas de nossa cultura atual: consensual e reificado; cada qual gerando seu próprio universo. O universo consensual designa aquele das conversações informais. Aqui, “cada indivíduo é livre para se comportar como um ‘amador’ e ‘observador curioso’” (p. 4), emitindo opiniões sobre os mais diversos assuntos. Nesse universo, as comunicações sempre buscam o consenso entre seus interlocutores. É um saber elaborado para servir às necessidades, aos valores e aos interesses do grupo. Assim, pode haver contradição entre os diversos conhecimentos. De tal modo, os professores nesse universo podem construir representações sociais e atitudes ambivalentes sobre a indisciplina. A modalidade de conhecimento relativo a esse universo são as representações sociais. Por outro lado, o universo reificado se refere ao espaço científico, com todos os seus cânones e hierarquia interna. Nele há os especialistas, que falam em nome de determinados conceitos e buscam a unidade do grupo por prescrições globais e não por entendimentos recíprocos. Aqui, o grau de participação dos sujeitos é determinado pelo nível de qualificação, bem como há um comportamento adequado para cada ocasião. No universo reificado, a ciência é a modalidade de conhecimento.

Por conseguinte, os indivíduos, muitas vezes, não agem e representam os objetos a partir do conhecimento científico; e, sim, através de conhecimentos práticos que adquirem dentro de seus universos consensuais, em interações intersubjetivas e transubjetivas. Desse modo, quanto à indisciplina escolar se pergunta: qual a relação entre o discurso científico sobre o tema e as representações sociais dos professores sobre o mesmo? Os docentes ancoram suas representações sociais em experiências cotidianas do espaço escolar, tradições escolares, modelos sociais vigentes ou no conhecimento científico? Qual a relação das representações sociais docentes sobre a indisciplina escolar e as pesquisas científicas desenvolvidas no campo da Epistemologia e Psicologia Genética sobre o desenvolvimento moral da criança?

Além disso, a abordagem dimensional preocupa-se com o processo de formação das representações sociais. Moscovici (1981) demonstra que as representações sociais se constroem por meio de dois processos em que a memória e as conclusões pré-estabelecidas predominam: a ancoragem e a objetivação. Estes dois processos servem para nos familiarizar com o desconhecido e tem por objetivo transformar e converter algo distante, intangível e

desconhecido em um objeto habitual, próximo e materializável aos sujeitos sociais. A análise desses processos permite compreender o modo que o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social, bem como o modo que o social interfere na elaboração cognitiva (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A ancoragem é o processo que permite que algo desconhecido seja familiarizado pelo sujeito ao ser incorporado nos seus esquemas mentais. Essa assimilação possibilita a comparação, classificação e nomeação do novo objeto com outros elementos de seu repertório cognitivo – que é social –, dos quais toma propriedades; ao mesmo tempo, o novo objeto assimilado acrescenta as suas propriedades a esse repertório cognitivo. Sendo assim, o ângulo pelo qual os sujeitos irão atacar o não familiar será determinado pelas imagens, conceitos e linguagens divididos pelo seu grupo social. Ao se deparar com um objeto novo e estranho, o sujeito o categoriza, escolhendo um modelo entre todos aqueles inseridos em nossa memória e constitui uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 1981). Noutras palavras, os sujeitos veem o novo pelo antigo. A par disso, “nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (MOSCOVICI, 2003, p. 37-38). Vale lembrar que a ancoragem não é um produto individual, pois as convenções e memórias são resultados de nossas relações sociais. Em uma imagem: ancorar é como amarrar um barco flutuante numa boia situada em um espaço social e cognitivo. (MOSCOVICI, 1981).

Desse modo, os professores, ao se depararem com as diversas situações da sala de aula, acabam por ancorar alguns dos comportamentos de seus alunos, definindo o que é e o que não é indisciplina. Assim, por exemplo, se dado professor baseia-se num paradigma teórico construtivista, pode não classificar e rotular alguns comportamentos que outro professor, ancorado em outros paradigmas, classificaria como indisciplina. Portanto, se pergunta: Quais os paradigmas escolhidos pelos docentes para ancorar as representações sociais sobre a indisciplina? Quais são os protótipos na memória dos professores que permitem comparar e classificar os atos de indisciplina de seus alunos?

Por sua vez, a objetivação é o processo no qual se materializa uma idéia abstrata em algo concreto e vivo. Objetivar é a transformação de uma abstração em algo quase físico, traduzindo algo que existe em nossos pensamentos em alguma coisa que existe na natureza. É a conversão de um conceito em imagem e a possibilidade de visualização do que antes não tinha forma. Moscovici (1981) ainda lembra que essas imagens são incorporadas num núcleo figurativo, que é “uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceptual de

maneira visível” (p. 11). É através da objetivação que se estrutura a dimensão campo de representação (imagem).

Assim, no processo de objetivação, os sujeitos corporificam as idéias, recorrendo a metáforas e imagens para sugerir um objeto. De tal modo, as metáforas condensam e coordenam significados, operando os núcleos das representações sociais, bem como estabelecendo e agenciando os predicados e lugares-comuns (MAZZOTTI, 2002).

Por muito tempo considerou-se as metáforas apenas como uma espécie de ornamento do discurso restrito à linguagem (BELMONTE, 2005). Porém, os avanços do cognitivismo e da linguística sociointeracionista revelaram a função semântica da metáfora. A metáfora agora é vista como uma operação cognitiva de interesse epistemológico, cuja essência é “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.47). Assim, a metáfora não é uma simples forma de dizer, mas, também de pensar e agir, de se conhecer a realidade e igualmente de se atuar nela. Logo, a metáfora “ilumina, atenua e esconde aspectos da experiência” (BELMONTE, 2005, texto digital). Referente ao objeto de estudo deste trabalho, a metáfora pode ainda clarear as atitudes, imagens, conhecimentos e sentimentos, em suma, as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. E mais: as metáforas podem fornecer indícios de elementos inconscientes da mente e que fazem parte da representação social, podendo revelar os sentimentos mais profundos dos sujeitos atinentes ao objeto de representação social, e que não seriam expressos por outros meios (DE TONI; SCHULER, 2007). Disso conclui-se que o sistema simbólico fornece vestígios da presença de representações sociais que se constituem objeto de reflexão (BATISTA, 2007).

As metáforas podem se expressar de três maneiras distintas: orientacionais, ontológicas e estruturais (LAKOFF; JOHNSON, 2002). As metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial. Por sua vez, as metáforas ontológicas se baseiam na experiência humana com objetos físicos, sendo assim uma forma de conceber os conceitos em termos de objetos e substâncias. Por fim, uma metáfora é estrutural quando um conceito é estruturado com o propósito de entendimento metaforicamente em termos de outro. Quanto à indisciplina, indaga-se: Como os professores materializam e objetivam essa representação? Ao que a comparam? Quais as metáforas utilizadas pelos docentes em relação à indisciplina? Quais imagens mais se aproximam para objetivar as representações sociais sobre a indisciplina escolar?

1.2.2 Abordagem dinâmica de Jodelet: Representações Sociais e o cotidiano

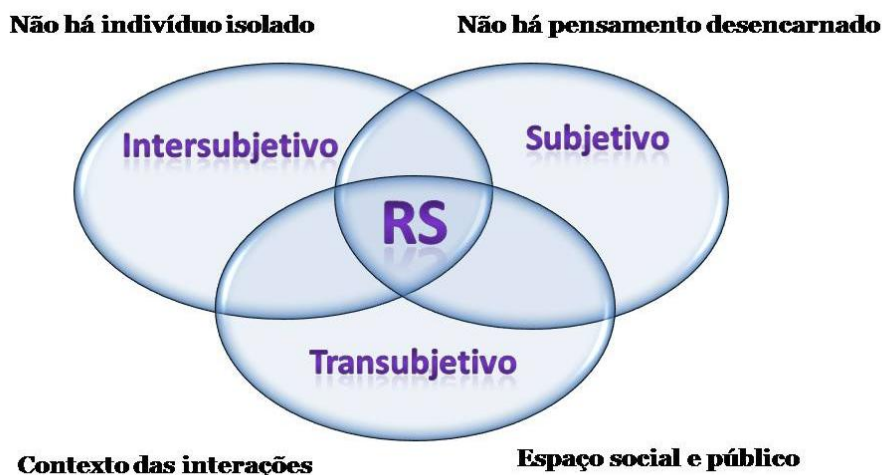
Por seu turno, Denise Jodelet (2001, p. 22) considera as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para ela, uma representação convém para se agir no mundo e sobre os outros. Assim, a construção das representações sociais deriva da necessidade dos indivíduos saberem como se comportar, como dominar o meio, identificar e resolver problemas. Desse modo, a abordagem dinâmica considera as dimensões da representação social, contudo, procura esclarecer em especial como elas interferem na vida cotidiana dos sujeitos.

Para Jodelet, a representação social é sempre representação de alguma coisa – um objeto – e de alguém – um sujeito –, cujas características se manifestam na representação. Logo, o objeto está situado num contexto ativo, onde toda realidade é resignificada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada ao seu sistema de valores, sua história, contexto social e ideológico. Desse modo, as representações sociais devem ser estudadas através da articulação entre os elementos afetivos, mentais e sociais, que, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, integram “a consideração das representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (p. 26).

Para evidenciar a complexidade das representações sociais, Jodelet (2007) a esquematizou em diferentes níveis e esferas de pertencimento: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. Segundo Jodelet, em contraste com a abordagem dimensional de Moscovici, as representações sociais não são fruto apenas da tradução feita pelos sujeitos dos objetos do universo reificado para o universo consensual, visto que elas também podem ser produto de relações complexas entre aquelas três esferas. A Figura 4 ilustra essas esferas de pertencimento das representações sociais.

A esfera da subjetividade está preocupada com os processos que operam ao nível dos próprios indivíduos. Cada sujeito se apropria e reconstrói as representações de maneira singular, processando-as cognitivamente ou emocionalmente. Porém, Jodelet lembra que se parte de uma concepção de pessoa não como indivíduo isolado, mas como sujeitos sociais ativos e diferenciados por suas inserções no mundo, que se desenvolve, ininterruptamente, num contexto social. Assim, “não há pensamento desencarnado” (p. 62). Esta esfera possui uma função expressiva, pois permite perceber os significados que os sujeitos dão aos objetos localizados em seu entorno social e físico, a partir de seus interesses, sensibilidades e desejos.

Figura 4 – As esferas de pertencimento das representações sociais



Fonte: Adaptado de Jodelet (2007, p.60).

As representações sociais também podem se originar na esfera da intersubjetividade, que se refere às situações que, em um dado contexto, cooperam para a formação e estabelecimento de representações partilhadas. Dão-se por meio do universo consensual e nascem do esforço dos indivíduos de buscarem o consenso entre seus pares através das conversações diárias e das interações dentro de seus grupos. Ao nível do intersubjetivo, as representações têm por função intervir como ambiente de compreensão e construção dos significados compartilhados acerca de objetos de negociação que são circulantes.

Por fim, têm-se a esfera transubjetiva, que é composta por elementos que perpassam tanto os processos subjetivos quanto os processos intersubjetivos na elaboração das representações sociais. Ao nível do transubjetivo, as representações sociais dizem respeito ao aparato cultural e ao conjunto de modelos, normas e valores transmitidos socialmente. É um universo simbólico acentuado por pressões impostas pela estrutura social, de poder e as ideologias. São os elementos normativos e de valores que caracterizam uma cultura, constituindo assim o pano de fundo onde os indivíduos estão imersos e mergulhados e que orientam as práticas sociais, assegurando o vínculo social e a identidade coletiva. Nesta esfera, o sistema de representações oferece os critérios de tradução e de classificação da realidade, fornecendo os instrumentos mentais e repertórios que possibilitam construir acepções compartilhadas na sociedade. (JODELET, 2007).

Portanto, estas três esferas se cruzam e se combinam na elaboração das representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. Ao mesmo tempo em que cada professor interpreta a indisciplina dos alunos de acordo com suas crenças, desejos, interesses, valores e

estruturas cognitivas de modo peculiar (nível subjetivo), estas se constroem e se reconstroem nas conversações diárias sobre o assunto, já que este é um objeto circulante nas escolas (nível intersubjetivo). Por fim, ainda se vê a presença da transubjetividade, que, através da mídia, da tradição e dos valores culturais vigentes, também contribui e condiciona a elaboração das representações sociais docentes sobre a indisciplina escolar.

1.2.3 Abordagem estrutural de Abric: a teoria complementar do núcleo central

A abordagem estrutural foi inicialmente proposta por Jean-Claude Abric em 1976, se firmando no campo da Psicologia Social uma década mais tarde, com a colaboração de uma série de pesquisadores de *Aix-em-Provence* – também chamados de *grupo midi* –, como Flament, Moliner, Guimelli, Vergès, entre outros. A presente abordagem estrutural vem passando por constantes refinamentos teórico-metodológicos, acrescentando diversas contribuições ao campo das representações sociais, principalmente às questões metodológicas, dando maior objetividade às pesquisas e aumentando o potencial heurístico de explicação e aplicação social das intervenções. Constitui-se, assim, em uma teoria complementar à Teoria das Representações Sociais proposta inicialmente por Moscovici. (ABRIC, 2003a; SÁ, 1996).

A abordagem estrutural procura penetrar nas representações sociais a fim de desvelar sua estrutura e mecanismos internos. Para os pesquisadores dessa abordagem, a identificação apenas do conteúdo de determinada representação social não basta para conhecê-la e defini-la. É a organização estrutural que é essencial e deve ser buscada.

Desse modo, para Abric (2003a, p. 38), uma representação social “é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”, que constitui um sistema sociocognitivo particular, sendo composto de dois subsistemas: um sistema central (núcleo central) e um sistema periférico. Portanto, a representação social é regida por um sistema interno duplo interdependente, em que cada subsistema tem um papel específico, mas complementar ao do outro. Além disso, os pesquisadores do *grupo midi* notaram a presença de elementos funcionais e normativos em ambos os sistemas, que configuram características diversas e peculiares às representações sociais.

Destarte, para as finalidades desta pesquisa pergunta-se: Como é constituído o sistema central das representações docentes sobre a indisciplina? Quais suas características e funções? E o sistema periférico das representações sociais sobre a indisciplina? Qual sua

natureza e papel? E ainda, como se dá a relação interdependente entre ambos os sistemas? Na abordagem estrutural, qual a relação entre o discurso espontâneo e as representações sociais?

1.2.3.1 Sistema central

O núcleo central é constituído, quase sempre, em quantidade limitada, de um ou alguns elementos. A hipótese é a de que “toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p. 162), que seria o elemento fundamental da representação, visto que determina simultaneamente sua significação e organização. Tal núcleo central concebe a parte não negociável da representação e a organiza dentro de um grupo num dado momento, estruturando como a situação será representada, bem como condicionando o comportamento dos sujeitos.

Abric (2003a) salienta que as representações sociais são organizadas em torno de um núcleo central porque elas são uma manifestação do pensamento social. E, em todo pensamento social, algumas crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, “não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (p. 39).

Assim sendo, o núcleo central configura a base comum e consensual de uma representação social, sendo determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas (nível intersubjetivo e transubjetivo). Nesse sentido, o núcleo central é marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas no qual se baseia determinado grupo social. Ao mesmo tempo, ele é relativamente independente do contexto imediato no qual a representação social é posta em evidência. Assim, há semelhança entre as noções de núcleo central – proposta por Abric – e a de princípios geradores – de Doise (2001) –, pois ambas atestam a existência de um quadro simbólico comum de origem social que gera as tomadas de posição individuais.

Abric (2003a, p. 40) também argumenta que “não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação ao objeto de representação: é o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes no núcleo”. Isso porque duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo, porém, serem radicalmente distintas, caso a organização desse conteúdo seja diferente. E, por outro lado, duas representações sociais podem ser semelhantes caso estejam organizadas em torno de um mesmo núcleo central, mesmo se o seu conteúdo produzir modulações individuais distintas.

Quanto ao papel do núcleo central, Abric (1993) argumenta que ele desempenha três funções essenciais nas representações sociais: a) *Função geradora*: é por ele que se cria ou transforma-se a significação dos outros elementos que constituem a representação; b) *Função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação, sendo o responsável por sua organização interna; c) *Função estabilizadora*: os elementos do núcleo central compõem a parte mais estável da representação social, assegurando a perenidade e a conservação dela em contextos móveis e evolutivos.

Determinando o significado, a organização, a consistência e a permanência da representação social, o núcleo central é o que mais vai “resistir à mudança, visto que toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação” (ABRIC, 2003a, p. 38). A resistência à mudança dos elementos do núcleo central é tamanha que toda nova informação recebida pelo sujeito é interpretada em coerência com o núcleo central da representação social.

Além de tudo isso, o núcleo central apresenta peculiaridades em sua natureza e funcionamento. Referente à sua *natureza*, o núcleo central caracteriza-se por sua hierarquia interna e pela bidimensionalidade dos diferentes elementos que o compõem. Assim, quanto à primeira característica – hierarquia interna –, há de se salientar que o núcleo central é composto por elementos principais e adjuntos, que são indispensáveis à representação, contudo, um é mais indispensável que o outro.

Relativo ao seu caráter bidimensional, é necessário frisar que o núcleo central integra dois tipos de elementos: normativos e funcionais. Os elementos normativos são originários do sistema de valores dos indivíduos ou grupos e oriundos de situações socioafetivas, sociais ou ideológicas. Constituem a dimensão social do núcleo e estão ligados à sua história e ideologia, determinando os julgamentos de valor e as tomadas de posição relativas ao objeto representado. Respondem a pergunta “por que devo agir?” e correspondem ao campo das normas, fornecendo critérios para a avaliação dos objetos. Por sua vez, os elementos funcionais estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais. São voltadas a situações com finalidades operatórias, tendo uma função pragmática – voltada para a realização de tarefas. Determinam as condutas relativas ao objeto e respondem a pergunta de “como devo agir?”. Dizem respeito ao campo das definições, sendo responsáveis pelas características que definem todos os objetos processados através da representação.

Concernente ao objeto de representação desta pesquisa, pergunta-se: quais os elementos normativos e funcionais que a compõem? Qual é o elemento mais indispensável no

núcleo central da representação social de professores sobre a indisciplina? Quais os elementos de maior valência e a organização interna dela? E os de maior conectividade?

Por seu turno, quanto a seu *funcionamento*, a abordagem estrutural postula que o núcleo central é regido por um processo vital: a ativação. Desse modo, em determinada situação, há elementos do núcleo central ativados e outros elementos desativados, sendo que esses últimos são suscetíveis de serem ativados diferentemente, a depender do contexto social. Esses elementos desativados estariam presentes, porém em repouso, ou seja, seriam elementos adormecidos no núcleo, pertencentes à *zona muda* da representação social.

A zona muda da representação social é composta por “subconjuntos específicos de cognições que, mesmo estando disponíveis, não seriam expressas pelos sujeitos nas condições normais de produção” (GUIMELLI; DESCHAMPS, 2000, p. 52, tradução nossa¹). Isso aconteceria devido ao fato dessas cognições, quando expressas, poderem questionar os valores morais ou as normas valorizadas por dado grupo social. Vale lembrar que esses elementos não são inconscientes, já que os sujeitos têm plena consciência deles, mas não o expressam devido ao desejo de passarem “uma boa impressão” a depender do contexto enunciativo. Logo, é como se certas zonas da representação social se tornassem mudas sob o efeito de pressões sociais ou de certas normas relevantes em determinados grupos sociais.

Assim sendo, na zona muda estariam as cognições menos acessíveis devido às pressões sociais e ao efeito de desejabilidade social. De tal modo, na zona muda encontram-se os elementos da representação que possuem um caráter contranormativo, ou seja, aqueles elementos sociais fortemente marcados por modelos normativos ou ideológicos. Em caso de zona muda devem ser usadas abordagens plurimetodológicas e algumas técnicas – como a descontextualização normativa e as técnicas de substituição – para tentar ter acesso a esses elementos silenciados e escondidos. (ABRIC, 2005).

Portanto, sinteticamente, o núcleo central é constituído por poucos elementos, normativos ou funcionais, principais ou adjuntos. Seu conteúdo é estável e coerente, de caráter rígido e inflexível. Exerce função fulcral nas representações sociais, pois, na relação entre sujeito e objeto, não é a natureza do objeto que determina a representação social, e sim “o núcleo central que organiza a imagem do objeto, e *através desta, o constrói*” (FLAMENT, 1994, p. 46, grifo do autor, tradução nossa²).

¹ Tradução livre do autor do francês. Original: “sous-ensembles spécifiques de cognitions qui, tout en étant disponibles, ne seraient pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production”. (GUIMELLI; DESCHAMPS, 2000, p. 52).

² Tradução livre do autor do francês. Original: “un noyau central, qui organise l’image de l’objet, et, par là même, le construit”. (FLAMENT, 1994, p. 46, grifo do autor).

1.2.3.2 Sistema periférico

Como complemento indispensável do núcleo central, o sistema periférico é constituído pelos elementos periféricos da representação e promove a interface entre a realidade imediata e o sistema normativo central. Sendo flexível e adaptativo, é a parte mais acessível e viva da representação social. Logo, o sistema periférico assegura às representações sociais suas características móveis e maleáveis, permitindo suas expressões individualizadas. É graças ao sistema periférico que a representação pode se ancorar na realidade do momento. (ABRIC, 2003a).

Caracteriza-se por cinco funções básicas: a) *Concretização*: é o sistema periférico que concretiza as tomadas de posições do sistema central. Sendo assim, ele é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. É através dele que os princípios geradores de tomada de posições (DOISE, 2001) do núcleo central podem despertar atitudes diversas nos sujeitos; b) *Regulação, adaptação e defesa*: por ser flexível, é o sistema periférico que irá regular os constrangimentos da situação concreta a qual os sujeitos ou os grupos se confrontam. Assim, ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa, protegendo a significação central da representação social. Logo, o sistema periférico é um verdadeiro “escudo” do núcleo central, pois é ele que, de início, absorve as novas informações suscetíveis de colocar em xeque o núcleo central; c) *Personalização da representação*: é o sistema periférico que permite a modulação singular das representações sociais, individualizando-as. Graças a sua flexibilidade e elasticidade, permite a integração na representação social de variações individuais – ligadas à história própria de cada sujeito, suas experiências pessoais e ao seu vivido – e às condições materiais específicas. (ABRIC, 1993).

Devido a esses papéis do sistema periférico, é que se explica a diversidade de comportamentos e atitudes observados no mundo social, mesmo em grupos que compartilham elementos nucleares comuns. De tal modo, o levantamento e diagnóstico do sistema periférico podem revelar diferentes níveis de evolução e transformação das representações sociais. (SÁ, 1996).

Assim como no núcleo central, Moliner (1995) percebeu no sistema periférico a bidimensionalidade de seus elementos. Se, no núcleo central, as cognições tinham a função de *avaliar* e *definir* os objetos, no sistema periférico as cognições terão outro papel. No polo normativo, as cognições periféricas expressam o campo das *expectativas* desejadas para o objeto. Por outro lado, no polo funcional, essas cognições periféricas correspondem ao campo das *descrições* das características mais frequentes e prováveis do objeto. Além disso, “os esquemas

periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação” (FLAMENT, 2001, p. 177), permitindo a ela um funcionamento econômico.

1.2.3.3 A relação interdependente e complementar entre o sistema central e o periférico

Sintetizando as considerações feitas nos tópicos anteriores, conclui-se que: o sistema central é estável, coerente, consensual, rígido e historicamente determinado; por sua vez, o sistema periférico é flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo. O Quadro 1 ilustra a relação complementar entre esses dois campos distintos da representação social.

Quadro 1 – Contrastes entre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e às condições históricas, sociológicas e ideológicas	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo; permite a modulação singular das representações sociais
Estável, coerente, rígido e inflexível	Adaptativo e flexível, suporta contradições
Não negociável, resiste à mudança	Maleável a transformações
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Suas cognições avaliam e definem os objetos	Suas cognições expressam expectativas e descrições dos objetos
Gera a significação da representação, bem como determina sua organização e estabilidade	Promove a interface entre a realidade imediata e o sistema normativo central; protege o núcleo central
Constituído por poucos elementos	Constituído por vários elementos
Sua mudança provoca uma transformação completa da representação	Explica a diversidade do pensamento social mesmo em grupos que compartilham elementos nucleares comuns

Fonte: Adaptado de Abric (1993, p. 76).

A preposição da representação social como um sistema dual complementar (núcleo central e sistema periférico), assim como sua bidimensionalidade quanto à natureza dos seus elementos (normativos ou funcionais), foi uma solução teórica para as contradições e discrepâncias que são normalmente diagnosticadas nos estudos sobre representações sociais (ABRIC, 2003a; SÁ, 1996). Por este viés, pode-se perceber que as aparentes contradições das representações sociais resultam mesmo de sua própria natureza e modo de funcionamento. As contradições encontradas em alguns elementos das representações sociais são totalmente coerentes quando tomadas no seu conjunto geral (ABRIC, 1993).

De tal modo, Abric (2003a, p. 40, grifo do autor) conclui que “*procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida*

modulará, se diferenciara e se individualizará no sistema periférico”. Portanto, Abric (1993, p. 75, tradução nossa³) disserta que as representações sociais são, ao mesmo tempo, “estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”, e ainda, “são consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais”.

1.2.3.4 O discurso espontâneo não é representação social

A abordagem estrutural também analisa a noção da condicionalidade das cognições (FLAMENT, 1994). A hipótese dessa noção é que as representações sociais “comportam tanto elementos cognitivos – de natureza prescritiva e descritiva – que funcionam em termos absolutos quanto elementos que funcionam de forma condicional” (SÁ, 1996, p. 81). A cognição prescritiva é o laço fundamental entre a cognição e a conduta que lhe corresponde. Dizem respeito às modalidades de que uma ação é susceptível de ser afetada, ou seja, o que é preciso fazer, o que é desejável fazer, o que não se pode fazer, entre outros. E as cognições descritivas são as mais comumente encontradas nos estudos de representações sociais e têm o papel de descrever certas situações ou objetos. (FLAMENT, 1994).

Flament admite, apesar de existirem cognições que são unicamente prescritivas ou descritivas, a quase fusão de ambas, pois, no fenômeno das representações sociais, como forma de saber prático, as descrições do objeto representado normalmente implicam em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos. Assim sendo, para a hipótese da condicionalidade das cognições, Flament prioriza a análise das cognições prescritivas.

As cognições prescritivas podem funcionar em termos absolutos ou condicionais. As prescrições absolutas são as que prescrevem comportamentos não negociáveis e incontornáveis. Servem ainda como princípios organizadores do conjunto de outras prescrições. Por sua vez, as prescrições condicionais caracterizam-se por ações e comportamentos que podem variar dependendo do contexto, pois admitem situações de exceções: “em tal condição, você deve fazer isso; neste caso particular, nós podemos fazer isso...” (FLAMENT, 1994, p. 38, tradução nossa⁴). Desse modo, conclui-se que o núcleo central é constituído por prescrições cognitivas absolutas, enquanto que o sistema periférico envolve prescrições cognitivas condicionais.

³ Tradução livre do autor do inglês. Original: “First characteristic: social representations are both stable and moving, rigid and flexible. Second characteristic: social representations are both consensual but marked by strong interindividual difference” (ABRIC, 1993, p. 75).

⁴ Tradução livre do autor do francês. Original: “dans telle condition, il faut faire ceci ; dans tel cas particulier, on peut faire cela...”. (FLAMENT, 1994, p. 38).

O detalhe para o qual Flament chama atenção é que no campo das representações sociais as “prescrições tendem aparecer, ao nível discursivo, como incondicionais, enquanto que ao nível cognitivo, elas são, em sua maioria, condicionais” (p. 38, tradução nossa⁵). Distingue-se assim a disjunção e a separação entre cognição e discurso na lógica própria das representações sociais. Logo, os discursos dos sujeitos não expressam pura e friamente suas representações sociais sobre o objeto em pauta, podendo assim haver um desacordo entre cognição e discurso. Tudo isso permite clarificar, à luz do paradigma da condicionalidade, a polêmica e contraditória relação entre cognição e comportamento. Por que, no discurso das pessoas, alguns de seus comportamentos parecem ser absolutos, enquanto que na prática são condicionais? Há discordância entre cognição e comportamentos ou entre cognição e discurso?

Para Flament (1994, p. 40, tradução nossa⁶), há um “desacordo entre cognição e discurso, e há adequação entre cognição e comportamento observado”. Desse modo, ao revelar as relações entre cognição, discurso e comportamento, nota-se que o discurso espontâneo não é representação social, já que ele está longe de revelar toda a complexidade das representações sociais. A par disso, cientes de que o discurso espontâneo dos professores não corresponde exatamente às suas representações sociais – tanto pela questão da zona muda quanto pela noção da condicionalidade das cognições –, torna-se essencial a combinação de vários métodos e técnicas de coleta de dados que possibilitem desvelar as cognições que estruturam as representações sociais de professores.

1.3 A transformação das representações sociais e a formação de professores

As representações sociais e as práticas se engendram mutuamente (SÁ. 1996). Lembrando também que um dos principais objetivos do estudo das representações sociais é subsidiar futuras intervenções que visem à transformação de práticas sociais visando sua melhoria e eficácia, pergunta-se: como mudar as representações sociais dos sujeitos, e, por conseguinte, suas práticas? Qual a dinâmica de transformação das representações sociais? Seria um processo de *efeito e causa*? Ou seria um processo mais complexo e orgânico?

⁵ Tradução livre do autor do francês. Original: “les prescriptions tendent à apparaître, au niveau discursif, comme inconditionnelles, alors qu’au niveau cognitif, elles sont, pour la plupart, conditionnelles”. (FLAMENT, 1994, p. 38).

⁶ Tradução livre do autor do francês. Original: “le désaccord est entre cognition et discours, et il y a adéquation entre cognition et conduites observées”. (FLAMENT, 1994, p. 40)

Para responder a essas perguntas se seguirão dois caminhos distintos. Por um lado se fará a apropriação da noção de esquemas periféricos, pensada por Flament (1994), a qual permite entender as transformações e evoluções das representações sociais. Por outro, se dissertará sobre as diferentes abordagens na Psicologia Social que analisam os processos de mudanças de atitudes (LIMA, 2010). Por fim, tecem-se algumas considerações sobre a relação entre a formação de professores e a mudança das representações sociais.

1.3.1 Esquemas periféricos e a transformação das representações sociais

Flament (1994) observou diversas formas de transformação das representações sociais sob a influência das condições externas. Para explicar esses processos de mudança, o autor esboçou o princípio explicativo dos esquemas periféricos, formulado com base na hipótese da condicionalidade. Nela, a dinâmica de transformação das representações sociais seguiria um esquema sequencial: Modificação das circunstâncias externas > modificação das práticas sociais > modificação dos prescritores condicionais (sistema periférico) e, por fim, > modificação dos prescritores absolutos (núcleo central).

Entretanto, esse processo não é simples e nem mecânico, por diversos fatores, já que o sujeito não é uma “*tabula rasa*”. O primeiro fator é que para a transformação das representações sociais se efetivarem, as circunstâncias externas (ou ideias inferidas) devem ser percebidas como irreversíveis ou gozarem de tal legitimidade para o sujeito.

Outro fator diz respeito ao princípio elementar de economia cognitiva. Esse postulado parte da premissa que “as pessoas sempre encontram um meio – mais ou menos eficaz e mais ou menos consciente – para restabelecer o equilíbrio cognitivo perdido quando se vêem engajadas em condutas não habituais” (SÁ, 1996, p. 94). Assim, os sujeitos sempre encontram “*boas razões*” (FLAMENT, 1994, p. 53, grifo do autor, tradução nossa⁷) para justificarem suas representações sociais, mesmo perante ataques externos ou conflitos internos. Eles podem dizer: “nas circunstâncias, eu faço alguma coisa não habitual, mas eu tenho boas razões para isso” (p. 50, grifo do autor, tradução nossa⁸). Logo, o processo de transformação das representações sociais sempre será uma crise, para a qual os sujeitos procuram boas razões para resistirem.

Flament nomeou de esquemas periféricos o rearranjo pelo qual os elementos do sistema periférico se organizam e seguem um “esquema”, ou um “*script*”, para protegerem e

⁷ Tradução livre do autor do francês. Original: “*bonnes raisons*”. (FLAMENT, 1994, p. 53, grifo do autor).

⁸ Tradução livre do autor do francês. Original: “De par les circonstances, je fais quelque chose d’inhabituel, mais j’ai de bonnes raisons pour cela” (FLAMENT, 1994, p. 50, grifo do autor).

amortecerem os ataques que podem desequilibrar a estabilidade do núcleo central. De tal modo, “a periferia da representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178). Assim sendo, os esquemas periféricos servem de escudo ao núcleo central, absorvendo os desacordos da realidade e assegurando a estabilidade relativa da representação social.

Consequentemente, atacar diretamente o núcleo central resulta em desenvolver ainda mais sua defesa. Isso porque a resistência à mudança – devido ao princípio da economia cognitiva – faz com que o sujeito ative suas defesas cognitivas, desenvolvendo ainda mais o significado e/ou o valor do elemento central atacado. Logo, todo ataque ao núcleo central “é sempre uma crise, e não somente cognitiva, mas que concerne aos valores” (ABRIC, 2003a, p. 39). Isso pode ser observado facilmente no cotidiano. Por exemplo, se num curso de formação continuada de docentes, o palestrante atacar o valor mais caro da representação social de dado professor, ele irá “bater de frente” com os professores. Além disso, o palestrante verá o núcleo central da representação social desses professores acumular prescrições que darão *boas razões* para eles resistirem. Entre essas *boas razões*, podem emergir inclusive cognições do tipo “ele não sabe nada da realidade, a prática da escola é totalmente outra da teoria” ou “isso é bonito na teoria, na prática não funciona”. Por conseguinte, o “ataque” deve começar pelo sistema periférico.

Portanto, mudar uma representação social é como “comer uma sopa quente, tem que começar a comer pelas beiradas, senão queima a língua” (informação verbal⁹). O processo transformacional das representações sociais segue o mesmo processo evocado por essa metáfora: gradualmente as prescrições condicionais vão se transformando até que o núcleo central se torna plástico o suficiente para se romper e dar origem a constituição de novas representações sociais. É uma mudança progressiva, mas não menos estrutural do núcleo central. Logo, deve-se “esperar que as mudanças sejam inicialmente o menos possível sobre os prescritores absolutos, que não se modificarão senão se os prescritores condicionais forem antes modificados” (FLAMENT, 1994, p. 50, tradução nossa¹⁰).

A velocidade, intensidade e o modo como vai se processar a transformação da representação social é dependente de inúmeros fatores, entre os quais tendem ao nível subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo das representações sociais que perpassam por e entre

⁹ Frase salientada pelo professor Doutor Ademir José Rosso, durante aula da disciplina optativa “Representações Sociais em Educação”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante o primeiro semestre de 2011.

¹⁰ Tradução livre do autor do francês. Original: “attendre à ce que les changements soient d’abord le moins possible sur les prescripteurs absolus, qui ne se modifieront que si les prescripteurs conditionnels sont d’abord modifiés” (FLAMENT, 1994, p. 50).

o sujeito. Logo, a transformação das representações sociais caracteriza-se por ser interacionista, orgânica e processual.

1.3.2 Mudanças de atitudes na Psicologia Social: diferentes abordagens

A mudança e transformação das representações sociais passam também pela mudança de nossas atitudes. A atitude é “um constructo hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (EAGLY; CHAIKEN, 1993, p. 1 citado por LIMA, 2010, p. 188). Para tanto, as atitudes podem ser expressas por respostas avaliativas que podem ser cognitivas, afetivas e comportamentais. Além do mais, as atitudes não são estáticas, pelo contrário, são aprendidas, e, portanto, alteráveis. (LIMA, 2010).

De acordo com Lima, a mudança atitudinal é complexa e pode ser explicada por três modelos teóricos distintos: a teoria da ação refletida, a teoria da dissonância cognitiva e o modelo de comunicação persuasiva e suas duas vias para a mudança de atitudes.

O modelo de ação refletida considera o comportamento como uma escolha, onde a atitude é uma das variáveis dessa decisão. A atitude, nesse modelo, seria resultado das crenças acerca das conseqüências do comportamento (expectativa) pesadas pela avaliação dessas conseqüências (valor). De tal modo, a mudança de atitudes tem relação com a mudança das crenças das conseqüências do comportamento e da importância dessas conseqüências. (LIMA, 2010).

Por sua vez, a teoria da dissonância cognitiva considera a mudança de atitudes como resposta a situações de dissonância. A dissonância cognitiva é a relação entre duas cognições incompatíveis da mesma pessoa face ao mesmo objeto. O princípio desse modelo postula que o estado de dissonância cognitiva é psicologicamente desagradável. A par disso, a mudança de atitudes não se verifica pelo efeito persuasivo dos argumentos, mas pela necessidade básica de consonância cognitiva do sujeito (FESTINGER; CARLSMITH, 1959). Assim, “apenas quando o indivíduo não tem outra forma de reduzir a dissonância que muda de atitudes” (LIMA, 2010, p. 215).

A teoria da dissonância cognitiva proposta por Festinger e Carlsmith (1959) ressalta que não são apenas as atitudes que orientam o comportamento, mas também os comportamentos voluntários levam à mudança de atitudes. Com isso, tornam-se importantes atividades, dinâmicas, situações e contextos que propiciem experiências de comportamentos

contra atitudinais aos indivíduos, possibilitando a esses “conhecer o outro lado”, sensibilizarem-se e se colocar no papel do outro, isto é, praticarem o altruísmo (LOURENÇO, 1994), aumentando sua reflexão sobre o tema para assim possam elaborar novos argumentos. Logo, como forma de diminuir sua dissonância cognitiva, a mudança de atitude seria uma motivação para o sujeito reconsiderar sua posição inicial (FESTINGER; CARLSMITH, 1959).

Finalmente, o modelo de comunicação persuasiva reflete sobre o modo que as atitudes podem mudar como resultado de um processo de comunicação. As pesquisas nesse campo atestam que o processo transformacional da atitude pode ocorrer por duas vias de processamento cognitivo: heurístico/periférico e sistemático/central. (LIMA, 2010).

O processamento heurístico/periférico acontece quando é menor o envolvimento cognitivo do sujeito. Esse tipo de processamento se dá quando o assunto não é muito do interesse do sujeito. Nesses casos, as pessoas mudam mais facilmente de atitudes. Por outro lado, o processamento sistemático/central é ativado em situações que envolvem maior motivação, interesse, proximidade e conhecimentos anteriores com determinados assuntos. Pressupõe uma forma controlada de pensamento e a passagem pelas diversas fases de processamento da informação. Aqui, a mudança das atitudes depende da qualidade dos argumentos e não da quantidade. Em situações de persuasão por este tipo de processamento, os sujeitos tendem a resistir mais à mudança. Desse modo, é necessária maior elaboração cognitiva no processo de comunicação por todas as suas etapas: atenção, compreensão, aceitação, retenção e ação. A falha em qualquer dessas etapas pode findar o processo de persuasão. (LIMA, 2010). Como a indisciplina é um objeto social de interesse e proximidade para os professores, ela tende a ativar um processamento sistemático/central.

1.3.3 Formação de professores e transformação das representações sociais

Como visto, o processo de transformação das representações sociais e das atitudes, bem como seu desdobramento em ações cotidianas, é um processo complexo que envolve as dimensões humanas na sua totalidade. Portanto, os cursos de formação de professores não podem pautar suas ações apenas na proposta do saber lógico, racional e cognitivo para mudar nossas atitudes frente ao mundo. Igualmente, a transformação das representações sociais de professores não pode se limitar apenas ao plano da razão e do científico, devendo se dar num processo complexo de “*devir estéticus, ludens, demens*, ético, filosófico, histórico, cultural” (BARCELOS, 2003, p. 77, grifo do autor). Trabalhando com os professores as várias dimensões

existenciais, no plano emocional, afetivo e racional, potencializa-se a transformação dos prescritores cognitivos condicionais e absolutos de suas representações sociais.

Além disso, tornam-se essenciais os estudos estruturais das representações sociais, na medida em que eles tendem a diagnosticar e desvelar a organização interna da representação para melhor guiar o processo posterior de intervenção. Logo, políticas educativas que são impostas sem ouvir ou dialogar com as representações sociais docentes tendem à inoperância.

Com isso, parte-se da premissa de que “toda intervenção centrada na mudança da realidade social implica uma valorização dos saberes populares” (JODELET, 2007, p. 53). Nesse sentido, Freire (1987) defende que toda mudança na realidade social deve acontecer de forma dialógica. É problematizando a situação real e a visão de mundo dos sujeitos, através do diálogo e da comunicação verdadeira, que o processo de transformação de nossas visões de mundo pode se concretizar. Se a intenção é vislumbrar mudanças na cultura escolar, o primeiro passo é captar a visão de mundo e as representações sociais de seus atores. É pensando, agindo e problematizando com eles, e não em torno deles, ou para eles, que a ação cultural dialógica deixa de ser invasão cultural e configura-se como síntese cultural.

Como exemplo de processo de mudança das representações sociais, pode-se citar o exemplo da transformação das representações sociais de indisciplina de professores ancorados em paradigmas “militares”. Primeiramente deve-se mostrar e incentivar aos professores que o viver democrático é possível. Eles devem perceber que viver democraticamente é difícil, e será mais difícil ainda no começo, mas eles jamais devem perder a esperança e a crença que essa é a melhor maneira de convívio no ambiente escolar e, consequentemente, na diminuição dos casos de indisciplina escolar (LA TAILLE, 2010).

Logo, a formação continuada deve ser um processo contínuo e não ocasional (REBELO, 2011). Deve dar-se todo o acompanhamento inicial, apoiando o professor nos primeiros passos dessa “redemocratização das relações escolares”, para que ele entenda que os tombos iniciais são normais, mas não representam a impossibilidade de continuar caminhando. Se o professor não perder a esperança, isto é, ver como irreversível (FLAMENT, 1994) a possibilidade da democracia, o processo transformacional da representação social pode se efetivar. Apoiado ainda mais pelas pressões externas, tanto pelos resultados positivos que irá colher em longo prazo, tanto pelos estudos e pesquisas constantes, os prescritores condicionais poderão cada vez mais pressionar o núcleo central, até que esse se rompa, dando origem a uma nova representação social sobre a indisciplina, agora ancorada em paradigmas democráticos.

Posto isso, nota-se que a Teoria das Representações Sociais constitui “elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21). Ademais, os diversos trabalhos embasados na Teoria das Representações Sociais no campo educativo vêm permitindo revelar os diversos conhecimentos presentes nos múltiplos membros e agentes da educação, “influenciando o desempenho de papéis e funções e finalidades escolares” (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 116), fornecendo explicações para suas condutas (GILLY, 2002) e também revelando as “questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 551).

Nesse sentido, os achados dessas pesquisas que se utilizam da Teoria das Representações Sociais implicam descobertas que apontam para o enfrentamento dos diversos problemas do campo educacional e contribuições para a formação de professores. Isso porque a Teoria das Representações Sociais configura-se como “um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 563). Consequentemente, a Teoria das Representações Sociais fornece novos meios de compreensão de como os fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados (GILLY, 2002).

Por tudo isso, a Teoria das Representações Sociais tem um papel primordial na formação de professores. Os cursos de formação de professores devem considerar as representações sociais dos professores e fundamentar seus programas com base nelas, já que as representações sociais “são reveladoras dos saberes construídos pelos professores e que supostamente orientam seu fazer cotidiano no espaço escolar” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 565). Portanto, todo curso de formação de professores (inicial ou continuada) demanda diálogo com as respectivas representações sociais de seus integrantes, pois “a reconstrução das representações necessita de sua discussão” (FERREIRA; ROSSO, 2005, p. 68). Esse é o caminho para reorientar as ações *na* e *para* a educação.

CAPÍTULO II – A INDISCIPLINA E O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ACORDO COM A EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial assumido pela pesquisa para analisar a indisciplina escolar. O referencial assumido é a perspectiva psicológica/pedagógica (ESTRELA, 1992; PARRAT-DAYAN, 2008). Para tanto, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, contextualiza-se o fenômeno da indisciplina no espaço e no tempo. Procura-se conceituar a indisciplina a partir de um olhar interdisciplinar, analisar algumas das significações que ela acarreta, bem como as principais causas de sua emergência no ambiente escolar.

Como a indisciplina escolar está relacionada, entre outros fatores, a um problema de origem moral, a segunda seção discute os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética para explicar o desenvolvimento moral dos alunos. Finalmente, a terceira seção debate algumas soluções possíveis para a indisciplina escolar, tais como a busca de ambientes cooperativos e democráticos no espaço escolar.

2.1 Indisciplina escolar: conceitos, causas e sua relação com a moral

Entende-se a indisciplina escolar como um fenômeno complexo, de múltiplas causas, que articula várias dimensões (PARRAT-DAYAN, 2008). A indisciplina necessita de um olhar interdisciplinar para ser entendida, visto que ela pode expressar, simultaneamente, aspectos institucionais, socioculturais, políticos e específicos da relação pedagógica (ESTRELA, 1992). Sendo assim, a indisciplina pode ser analisada pelos campos teóricos da Sociologia, Psicanálise, Psicologia e da Pedagogia (LEDO, 2009).

Como exposto na introdução deste trabalho, a pesquisa assume os vieses psicológicos e pedagógicos para investigar a indisciplina escolar. Nessas perspectivas, a indisciplina é desvendada “a partir dos conflitos que se estabelecem na relação pedagógica” (p. 78), ou seja, o foco da análise centra-se na interação professor-aluno. Justifica-se a escolha por esses vieses porque os problemas oriundos da relação pedagógica têm uma influência determinante na emergência de manifestações de indisciplina, e, sendo assim, “analisá-los pode ser de especial ajuda para o professor” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 18). No entanto, vale ressaltar que uma leitura pedagógica-psicológica também é integradora de leituras sociológicas e psicanalíticas que se possam fazer da indisciplina escolar (ESTRELA, 1992). Assim sendo, acredita-se que

apesar de a indisciplina estar relacionada a múltiplos fatores internos e externos à escola, “ao professor é exigido que lhe dê a melhor resposta de caráter pedagógico” (AMADO, 2001, p. 1).

A indisciplina escolar não é uma problemática recente, ao contrário, é um fenômeno cujo conceito, as causas e a razão de ser variam no espaço e no tempo (ESTRELA, 1992). A indisciplina sempre fez parte do contexto escolar, todavia, nos dias atuais ela assume novas formas e dimensões (CHARLOT, 2005), devido às transformações sociais marcadas pelo consumismo e pela injustiça social (SZENCZUK, 2004) e também da atribuição de novas funções e expectativas à escola.

Como criação cultural, o conceito de indisciplina não é estático, nem uniforme e nem universal, uma vez que depende do contexto sociocultural para ser compreendido. Sendo assim, a indisciplina relaciona-se com um “conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19). Além disso, vale ressaltar que o conceito de indisciplina está intrinsecamente relacionado ao conceito de disciplina.

Num sentido geral, a disciplina pode ser interpretada como “um conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhado de sanções nos casos em que as regras e/ou obrigações forem desrespeitadas” (p. 20). Nesse sentido, a indisciplina é o não cumprimento ou o desconhecimento dessas regras e obrigações. Transpondo o conceito para o campo educativo, a disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a manter o desenvolvimento normal de atividades pedagógicas em uma aula ou num estabelecimento escolar. Além disso, o conceito de disciplina é ambíguo, podendo ter características positivas ou negativas para o aprendizado discente, a depender dos fundamentos que sustentam a *construção* dessa disciplina. Em consequência disso, a indisciplina pode se manifestar de diferentes modos.

Quando a autoridade que norteia o estabelecimento da disciplina em determinado ambiente educativo se funda em bases ilegítimas, tende-se ao autoritarismo e à injustiça (LA TAILLE, 1999). Nesse caso, a disciplina é supervalorizada, correlacionando-se com obediência e/ou submissão dos alunos à ordem imposta. Logo, a disciplina discente torna-se negativa se: ela só existe em função do medo que o aluno tem de ser castigado; o professor adota uma postura autoritária para estabelecê-la. A disciplina assim imposta impede o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico do educando, e, em vez de permitir que o aluno cresça e conquiste sua autonomia, essa disciplina infantiliza-o e o mantém dependente. Aqui, as condutas indisciplinadas dos alunos podem estar denunciando uma injustiça, sendo uma forma de protesto contra as regras impostas e as formas de trabalho. (PARRAT-DAYAN, 2008).

Mas é evidente que a disciplina não é fundamentalmente negativa. Sem regras e sem um ambiente educativo organizado, o aprendizado em suas várias dimensões não pode se concretizar. Logo, a disciplina construída em bases democráticas e cooperativas permite aderir à cultura da responsabilidade, compreendendo as consequências de nossas ações. Nessa concepção, ter disciplina é ter autodisciplina: “é colocar a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 8). Sendo assim, não existe um nível de exigência pré-definido, e sim a exigência de construí-lo conjuntamente (PRAIRAT, 2003). Consequentemente, a construção da disciplina faz parte da vida escolar e possibilita seu funcionamento social. Nesse contexto, a indisciplina discente pode estar indicando a não construção da regra no aluno ou o seu desconhecimento, ou ainda, a indisciplina pode ser uma manifestação para se renegociar as regras (ESTRELA, 1992).

Desse modo, os problemas de indisciplina revelam-se com frequência na escola, sendo sempre a manifestação de um conflito, traduzindo-se de múltiplas maneiras (PARRAT-DAYAN, 2008). Segundo Estrela (1992), os comportamentos indisciplinados podem assumir várias funções: evitamento, obstrução, proposição, contestação e imposição. A função de evitamento caracteriza-se pela intenção do aluno de escapar do trabalho escolar considerado maçante, sem valor, desinteressante ou muito difícil. Aqui, o desinteresse é o combustível da indisciplina.

Por sua vez, a função de obstrução teria como finalidade impedir parcial ou totalmente o normal desenvolvimento da aula dada pelo professor. Nesse caso, os alunos procuram testar o poder do professor e descobrir até onde podem chegar. É o que Aquino (1996b, p. 156) intitula de geopolítica imaginária, isto é, uma disputa de poder que cerca as relações escolares, “imbuindo e esquadrinhando a ocupação dos lugares instituídos de docentes e discentes”, o qual leva a um permanente campo de lutas entre esses atores escolares. Nessa geopolítica imaginária, “aluno e professor enfrentam-se, enxergam-se como inimigos potenciais e estão na defensiva” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 26). Num sentido parecido, a função de contestação procura colocar a autoridade do professor em xeque, de uma maneira direta (ESTRELA, 1992).

Por outro lado, a função de imposição, além de contestar a organização estabelecida, visa também à imposição de uma contra organização por parte dos alunos. Por fim, a função de proposição teria como objetivo protestar contra as regras e as formas de trabalho. Aqui, os alunos estariam denunciando um contrato implícito que funciona na aula, onde a opinião deles não foi levada em conta e, mediante a indisciplina, pretende-se renegociar as regras. (ESTRELA, 1992).

E mais, Parrat-Dayana (2008, p. 27) se pergunta se “não serão os problemas de conduta uma forma de os alunos pedirem limites, afeto, compreensão e amor?”. Assim, a indisciplina discente também pode indicar um modo de comunicação do aluno, isto é, mediante a

indisciplina o aluno pode estar querendo mostrar que existe. A par disso tudo, torna-se de fundamental importância determinar a natureza da indisciplina, procurando compreendê-la para, posteriormente, elaborar estratégias de prevenção e intervenção no âmbito da escola ou da aula.

Desse modo, a indisciplina dos alunos pode tanto traduzir uma forma de contestação contra possíveis injustiças ocorridas no interior da escola, como pode, também, ser ela mesma, uma forma de injustiça (LEDO, 2009), podendo até ser sentida como humilhante por educadores temerosos do desrespeito de seus alunos. Nesse segundo caso, o ato indisciplinar discente fere as leis morais e éticas baseadas na justiça, na igualdade e na equidade, visto que afronta a dignidade inerente a todo ser humano (LA TAILLE, 1996, 2010).

Além de se traduzir de diferentes modos, o conceito de indisciplina também é objeto de múltiplas interpretações (PARRAT-DAYAN, 2008), podendo ser observado a partir de diferentes marcos de referência: do aluno, do professor, da escola, da família ou da moral (TREVISOL, 2007). A indisciplina, ou a “não disciplina”, do aluno pode acontecer quando esse não tem vontade de estar na escola e apresenta uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita. Mas o professor também pode ser indisciplinado: isso aconteceria quando os educadores não propiciam um ambiente favorável de interações (CHAVES, 2005), apresentam-se desmotivados à sala de aula ou mantendo atitudes autoritárias em relação aos alunos. Por outro lado, a escola indisciplinada é aquela que mantém uma estrutura rígida e conservadora, que impede os alunos de serem ativos construtores das regras dessa instituição. Por seu turno, a família indisciplinada é aquela que não impõem limite algum a seus filhos, o que dificulta a integração desses em outras instituições sociais. Por fim, a indisciplina também pode estar ligada a um problema moral, ou seja, a dificuldade de algumas crianças ou adolescentes em adquirir e respeitar as regras, sendo, portanto, necessário refletir como se processa o desenvolvimento moral. (TREVISOL, 2007).

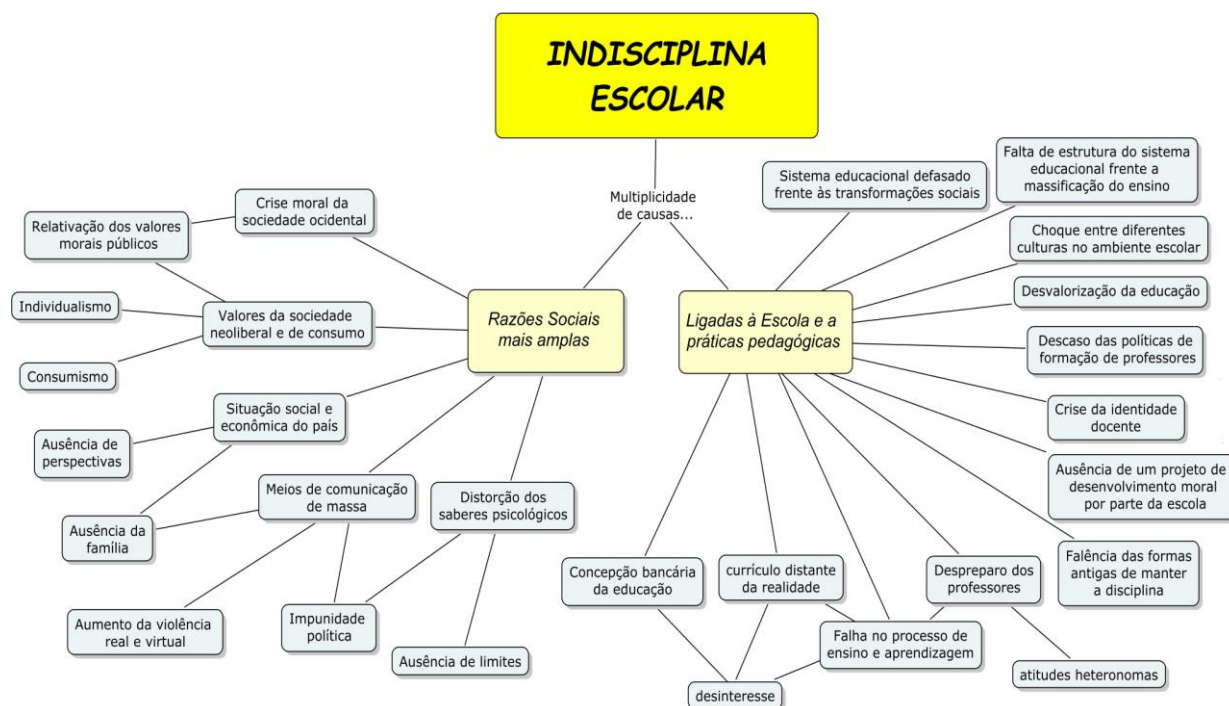
Se o conceito de indisciplina apresenta uma multiplicidade de interpretações, no plano individual essa multiplicidade é maior ainda. Isso porque cada professor, com suas vivências e explicações típicas (PARRAT-DAYAN, 2008), ancora de diferentes modos o que podem ser comportamentos disciplinados ou indisciplinados de seus alunos.

Entretanto, é necessário salientar-se que uma das interpretações equivocadas sobre o conceito de indisciplina é aquela que associa indisciplina e violência. Indisciplina e violência não são sinônimas. Se toda violência pode ser considerada indisciplina, nem toda indisciplina é violência. Logo, as causas da indisciplina e da violência “são diferentes, e, conseqüentemente, devem ser tratadas de diferentes maneiras” (p. 24). Assim, se a indisciplina escolar é o descumprimento ou o desconhecimento de regras estabelecidas para garantir o desenvolvimento

normal das atividades de ensino; a violência, por sua vez, é um fenômeno que se manifesta de forma física, moral, psicológica e simbólica, sendo empregada mediante a coerção ou força e se difundido “em situações de humilhação, exclusão, ameaças, brigas, desrespeito, indiferença, omissão e negação do outro” (TIGRE, 2002, p. 42). Nota-se, assim, que o conceito de violência extrapola o desrespeito às regras construídas e/ou estabelecidas, visto que se articula com aspectos de incivilidade, configurando muitas vezes fenômenos heterogêneos que não têm qualquer especificidade escolar (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 25). Assim, não se pode falar em violência escolar, pois ao encarar a violência como resultante da relação pedagógica isentam-se as questões políticas e sociais, bem como se escamoteiam as violências que atravessam o mundo do trabalho do nefasto sistema capitalista (GARCIA; POUPEAU, 2000). Logo, não se pode “confiar à escola a função de manter a coesão social que o Estado não consegue obter” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 25). Mas, nem por isso, a escola deve deixar de fazer sua parte, promovendo atividades que colaborem para uma cultura pela paz. Ou seja, a escola é condição necessária para essa transformação social, mas não suficiente. Com isso, a luta contra o fracasso escolar não pode substituir as lutas sociais que procuram uma distribuição igualitária das riquezas (GARCIA; POUPEAU, 2000).

No entanto, é legítimo falar em indisciplina escolar, já que muitas vezes a indisciplina discente está vinculada à “disfunção disciplinar e pedagógica da aula e da escola” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 24). Porém, é necessário frisar que as causas da indisciplina não residem apenas nas relações pedagógicas, existindo uma multiplicidade de fatores que interagem e que podem explicar as condutas indisciplinadas dos alunos, conforme indicam vários especialistas da temática. Parrat-Dayan (2008) destaca que as causas da indisciplina são múltiplas, e, muitas vezes, as causas “estão mais nos contextos que a produzem do que no indivíduo” (p. 9). A autora ainda clareia que a indisciplina pode ser explicada por razões “sociais, sócio-familiares, problemas cognitivos e também por fatores situacionais e contextuais menos espetaculares” (p. 64). Na mesma linha, Pedro-Silva (2010, p. 28) destaca que as razões da indisciplina escolar estão articuladas com a ética e a moral, e salienta que a emergência da indisciplina está atrelada “a razões sociais mais amplas e outras mais ligadas à política educacional”. Por sua vez, Rebelo (2011) enfatiza que o aluno não é o único responsável pela indisciplina, como consideram muitos atores escolares, e defende diversas causas e sujeitos da indisciplina. Desse modo, a partir das reflexões destes autores, considera-se que as razões da indisciplina estão relacionadas às questões externas (razões sociais mais amplas) e internas a escola (ligadas à política educacional e às questões pedagógicas da relação professor-aluno). O diagrama apresentado na Figura 5 ilustra essa multiplicidade de causas.

Figura 5 – Mapa conceitual sobre as causas da indisciplina



Fonte: O autor.

Num plano geral, a indisciplina discente é reflexo da crise moral que atravessa o mundo contemporâneo, fruto da sociedade neoliberal e de consumo, o qual conduz a uma relativização dos valores morais. Como consequências dessa inversão de valores e virtudes em nossa sociedade, se observa a banalização da vida (ou a valorização apenas da própria vida ou das mais próximas) e o aumento de respostas violentas a certas situações. Com isso, a emergência da indisciplina também está relacionada à quase “absoluta consideração de regras e valores privados” e ligados à “glória (beleza, força física, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização de valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo)” (PEDRO-SILVA, 2010, p. 19).

La Taille (2010, p. 13) reflete sobre a ambiguidade paradoxal da crise moral na sociedade ocidental. Por um lado, o autor destaca os avanços do respeito legal e institucional aos direitos humanos na sociedade ocidental. No entanto, La Taille pontua que, por outro lado, ao se olhar para as relações entre os membros da sociedade civil, se notará, entre outras questões: o aumento da violência e da incivilidade; o aumento do poder de organizações de tráfico de drogas e de armas; a tolerância com que se aceitam certas falcaturas e a impunidade que parecem protegê-las; o individualismo acompanhado do egoísmo.

Outro fator que contribui para a indisciplina escolar é o antagonismo entre os valores da sociedade neoliberal e de consumo (o prazer imediato, a competição, o pragmatismo, o individualismo, o consumo desenfreado, o hedonismo, entre outros) e os valores considerados importantes pela escola (abnegação, prazer diferido, esforço, entre outros). Esse antagonismo provoca contradições que potencializam a indisciplina (PARRAT-DAYAN, 2008).

As razões para a indisciplina também podem ser encontradas no contexto geral da situação econômica e social do país. Isso porque a escola não está isolada da sociedade, pelo contrário, ela está no epicentro da crise social, refletindo em seu espaço os problemas e tensões das esferas econômica, social, política, emocional e afetiva (JUSTO, 2010). Assim, a escola reproduz em escala reduzida a: pobreza, desigualdade, marginalização, falta de comunicação, intolerância e perda de valores (PARRAT-DAYAN, 2008). As consequências da crise econômica – a perda do poder aquisitivo, o desemprego, a falta de perspectiva, entre outras – geram uma dúvida em relação ao que a escola pode oferecer. Sendo assim, a falta de perspectiva faz com que alguns alunos não respeitem o saber formal e acabem manifestando condutas indisciplinadas, pois a escola parece não ter significado e nem valor para esses alunos (PEDRO-SILVA, 2010).

Além disso, os efeitos da crise econômica condicionam algumas famílias a inúmeras dificuldades – por vezes ambos os pais têm que trabalhar para garantir o sustento da casa. De tal modo, essas famílias não podem assumir algumas tarefas educativas básicas em relação aos seus filhos (PARRAT-DAYAN, 2008). Soma-se a isso a impunidade política, os escândalos de corrupção e a valorização pelos meios de comunicação de personalidades com condutas contrárias aos valores morais públicos (PEDRO-SILVA, 2010; PARRAT-DAYAN, 2008).

O aumento da indisciplina também perpassa a distorção de alguns saberes e pesquisas psicológicas. Entre essas distorções, encontra-se a leitura equivocada da psicanálise de que a educação repressiva traz mais efeitos maléficos que benéficos – ideia que é relativizada pelo próprio Freud (PEDRO-SILVA, 2010). Assim sendo, passou-se a ter a ideia de que impor limites aos filhos era maléfico ao seu desenvolvimento. Entretanto, vale o alerta de Parrat-Dayan (2008, p. 79): “dar responsabilidades não traumatiza as crianças [...] os limites devem ser compreendidos também num sentido positivo, já que eles permitem que a criança saiba onde está, qual sua posição no espaço social e o que a faz se sentir segura”.

Outro entendimento errôneo é a interpretação do construtivismo de Piaget como “puro deixar fazer”. Porém, essa interpretação esquece-se da importância vital atribuída pela teoria construtivista de Piaget ao educador ou ao adulto no desenvolvimento da criança. De tal modo, a leitura errônea do saber psicológico pela sociedade em geral deixou alguns pais e professores perdidos e sem parâmetros de ações de como deveriam educar seus filhos/alunos, deixando

assim de exercer seu papel de educadores. Logo, algumas crianças crescem sem limites, isto é, em estado de quase anomia (ausência de regras sociais). (PEDRO-SILVA, 2010).

Os meios de comunicação de massa também são um fator promotor de indisciplina, visto que em muitos casos a TV substitui os pais na função educativa (PARRAT-DAYAN, 2008). Vale ressaltar que as crianças não são esponjas, isto é, não absorvem totalmente as mensagens televisivas, pois estabelecem filtros cognitivos (LA TAILLE, 1998). No entanto, os meios televisivos expressam e espelham aspectos agressivos da sociedade, que colocam o indivíduo em situação de insensibilidade diante à violência (PARRAT-DAYAN, 2008). Ademais, os meios de comunicação de massa, mediante os produtos da indústria cultural, podem levar à formação de um “indivíduo flutuante, aberto a todas as pressões do consumismo e sem senso crítico” (p. 62). Os meios de comunicação de massa ainda ajudam na disseminação e no aumento da impunidade, da violência real e virtual, devido ao modo como espetacularizam e superficializam as notícias (PEDRO-SILVA, 2010).

Assim, com todas essas razões sociais mais amplas que interferem no ambiente educativo, novas funções e expectativas são atribuídas à escola, que em alguns planos não conseguiu acompanhar todas essas mudanças sociais. A par disso, Estrela (1992, p. 14) defende que “mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de caráter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em fatores existentes nas situações pedagógicas”. Logo, é dentro do ambiente educativo que se encontram muitas causas da indisciplina escolar.

Entre essas causas está a inaptidão do sistema educacional em acompanhar as diferentes transformações sociais. Com isso, a indisciplina escolar “pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente” (AQUINO, 1996a, p. 45). Nesse sentido, a gênese da indisciplina não seria apenas relacionada a problemas individuais do aluno, mas sim à rejeição operada por esta escola incapaz de administrar novas formas de existência social. De tal modo, a indisciplina discente seria a resposta de uma escola idealizada e dirigida a um tipo de sujeito – o aluno ideal – e ocupada por outros sujeitos históricos – o aluno real. Nesse contexto, a indisciplina discente expressaria a tentativa de rupturas para transição de um modelo escolar menos elitista e conservador. E mais: a indisciplina escolar também poderia ser um sintoma das dificuldades da subjetividade contemporânea, que é marcada pela flexibilidade, plasticidade, fragmentação e pela multiplicidade, em conviver em um ambiente confinado, caracterizado pela diversidade, rigidez formal e normativo (JUSTO, 2010).

Contribuiu para essa defasagem do atual sistema educacional brasileiro a velocidade em que se deu o aumento quantitativo no número vagas no ensino público (PEDRO-SILVA, 2010). O fato é que a escola não estava preparada para essa diversidade de públicos e o resultado foi a evasão escolar e altos índices de repetência escolar. Nesse sentido, Parrat-Dayan (2008) critica algumas políticas educacionais que, procurando combater os fenômenos de evasão e repetência escolar, acabaram gerando, indiretamente, a redefinição da instituição escolar. Isso visto que a escola deixou de ser o espaço da transmissão do saber para se transformar “no lugar da gestão das pessoas desfavorecidas” (p. 25). Assim, “as exigências escolares parecem ser menores atualmente” (p. 25). Consequentemente, “é possível ter um diploma de ensino médio e estar em situação de fracasso escolar” (p. 26). Por esse motivo, se antes os alunos das classes populares estavam excluídos *da escola*, hoje eles estão excluídos *na escola* (FERRARO; MACHADO, 2002). A distância entre o objetivo oficial da escola, de democratização, e o seu objetivo real, de simples gestão de pessoas desfavorecidas, ilustra uma ruptura com a ideia de escola como um meio de promoção social. A tomada de consciência dessa ruptura causa indignação, e, por conseguinte, indisciplina.

Além de tudo isso, com essa abertura da instituição escolar a públicos que antes não se acolhia, a escola recebe um público oriundo de diferentes culturas, e como as normas e regras diferem de uma cultura para a outra, há certas regras implícitas que deixam de funcionar. Portanto, devido ao fato que apenas alguns alunos conhecem as normas culturais da escola, “seria um milagre se não houvesse conflitos na aula” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 128).

Outro fator que dificulta o trabalho de prevenção e remediação da indisciplina escolar é a desvalorização da educação e do professor em diferentes planos. Isso devido à falta de seriedade das políticas públicas em relação à educação (REBELO, 2011). Tal quadro se traduz em condições de trabalho precárias aos professores, que podem estar levando até ao seu adoecimento (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005,). Observa-se que o discurso do governo é de valorização em relação à educação, todavia, a materialização de suas políticas educacionais é a precarização do ensino público. Com isso, atualmente notam-se diversas contingências ao trabalho docente: a captura de sua subjetividade – isto é, a obrigação do professor trabalhar em suas horas vagas e finais de semana corrigindo provas e preparando aulas –; o reduzido número de horas atividades; a ausência de horas coletivas de trabalho na escola; salários baixos; salas lotadas; falta de diálogo entre governo e educadores; entre outras (ROSSO; CAMARGO, 2011). Nesse quadro precário, não é de se estranhar a desmotivação em que se encontram muitos professores. Essas condições materiais e psíquicas aquém do desejável

para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ampliam ainda mais o quadro problemático de indisciplina escolar (PEDRO-SILVA, 2010).

Reflexo dessa desvalorização da educação é o descaso com a formação inicial e continuada de professores. A formação continuada, quando acontece, não é consistente e nem efetiva (REBELO, 2011). Sendo assim, muitos professores procuram oficinas de formação continuada de professores apenas para obter créditos e títulos (PEDRO-SILVA, 2010). Além disso, são várias as pesquisas (DIAS-DA-SILVA, 2005; SCHEIBE; BAZZO, 2001; RATIER, 2010) que denunciam as fragilidades dos cursos de formação inicial de professores: cursos sem foco; reduzida carga horária de disciplinas com conhecimentos específicos sobre a docência; currículos distantes das necessidades, que acabam afastando os futuros professores da realidade das escolas; ensino precário e de baixa qualidade. A par disso, essa formação inconsistente pode levar a um despreparo dos professores em relação à indisciplina escolar.

Esse contexto desfavorável de condições de trabalho e formação defasada pode conduzir a falhas na relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Consequentemente, o aluno, sem conseguir aprender, se desinteressa da aula, podendo encontrar na indisciplina um sentido para sua presença em sala de aula.

Soma-se a esse quadro de gênese da indisciplina escolar a falência das formas autoritárias de *manter* e *controlar* a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010). Décadas de pesquisas psicológicas e sociológicas mostraram a ineficácia de dessas formas coercitivas de manter a disciplina em sala de aula, tais como o castigo corporal e as sanções expiatórias, que conduzem a um resultado inverso ao esperado (PIAGET, 1994). Nesse quadro, alguns educadores sentem-se sem parâmetros de ação, mantendo-se incrédulos e desacreditados em relação a novos métodos de *construir* a disciplina propostos pela literatura atual.

Outro fator que contribui para a indisciplina escolar relaciona-se a algumas práticas e concepções de professores sobre a educação e um currículo escolar distante da realidade dos alunos. Nesse sentido, Rebelo (2011, p.12) defende a que a “indisciplina escolar está relacionada com a concepção bancária de educação desenvolvida na maioria das escolas”, e sugere, como proposta de superação dessa indisciplina, a concepção problematizadora de educação. Na concepção bancária, os processos de ensino e aprendizagem se resumem a uma narração de conteúdos, onde o educador faz “comunicados” e não comunicação. Por sua vez, os alunos são vistos como objetos passivos e a realidade da qual se fala é algo parada, estática, compartimentada e bem comportada, distante da experiência real dos educandos. Aqui, a tarefa do professor seria a de depositar nos educandos os conteúdos, para, posteriormente, realizar o saque desses conteúdos em uma “prova”. E os educandos, quanto mais se deixem docilmente encher de conteúdos

fragmentados, tanto melhores alunos serão. (FREIRE, 1987). Logo, em resposta a esse processo domesticador e a essa invasão cultural, a indisciplina pode emergir como uma forma de protesto e comunicação do aluno (REBELO, 2011). Por outro lado, a concepção problematizadora de educação é dialógica e nela há a superação da relação dicotômica entre educador e educandos. Assim, Freire (2005, p. 28) cunha o termo “dodiscência”. De tal modo, o educador-educando procura sempre compreender o educando-educador, e, com paciência, vai problematizando a realidade, buscando fazer nascer de dentro do educando a necessidade de criticizar sua consciência. (FREIRE, 1987). Aqui, a (in)disciplina é entendida como uma construção interna do educando que colabora em sua busca pela autonomia moral e intelectual (REBELO, 2011).

Com isso, todas essas questões expostas acarretam uma crise da identidade docente (PARRAT-DAYAN, 2008) e uma crise sobre os objetivos do saber formal (PEDRO-SILVA, 2010). Nesse ambiente de transformações e novas atribuições e paradigmas à escola, bem como às funções docentes, Rebelo (2011) notou nos professores uma grande resistência a mudanças. Segunda a autora, o que mais irritava e causava resistência nos docentes era a ideia de que sua prática de ensino também leva à indisciplina. Até a década de 70, era claro o papel do educador: apenas *transmitir* informações e o conhecimento acumulado pela humanidade. Como Antunes (2011, p. 15) lembra: “o professor era o centro do processo de ensino e o aluno era apenas um receptor de saberes que, aula a aula, ia acumulando”; e o aluno que não acumulasse o bastante “poderia ser corrigido com um castigo ou uma reprovação” (p. 15).

Porém, com os números exorbitantes de fracasso escolar começou-se a questionar esse modelo. A abertura política, novas pesquisas educacionais e o contato com outros referenciais teóricos ajudaram a iniciar um processo de reconstrução de respostas ao fracasso escolar, e, por conseguinte, de redefinição da identidade docente. Hoje, exige-se do professor auxiliar as crianças e adolescentes nos seus respectivos processos de construção de conhecimento, visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos educandos para que sejam capazes e façam usos de estruturas operatórias formais, sejam emocionalmente equilibrados e moralmente autônomos (PEDRO-SILVA, 2010). Além disso, o professor depara-se com a necessidade de ensinar normas de condutas básicas que deveriam vir da família (PARRAT-DAYAN, 2008). Esse quadro leva a uma redefinição do ofício do educador, colocando um problema sobre sua identidade. Ante essa crise da identidade docente, o professor deve lutar com o mínimo indispensável, “sem dar sequer tempo para sua preparação, reciclagem e reflexão”, e, isso tudo, “sem ser respeitado pelos alunos, pelos pais, pelas autoridades e pela sociedade em geral” (p. 13). Logo, o educador fica na defensiva perante o aluno, dilatando ainda mais a indisciplina escolar.

Sintetizando as explanações sobre a multiplicidade de causas e sujeitos da indisciplina, nota-se que sua superação perpassa a resolução tanto dos fatores sociais mais amplos quanto de reformas educacionais estruturais (PEDRO-SILVA, 2010). Nesse caso, “a escola não pode compensar todos os déficits de um projeto político” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 64). Porém, ao focar as causas da indisciplina somente nos aspectos exógenos, “a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio” (REGO, 1996, p. 89).

Sendo assim, há diferentes níveis de respostas para a indisciplina: um nível nacional e político e um nível local, equivalente à sala de aula e à escola (PARRAT-DAYAN, 2008). Logo, a escola não pode ser alheia no combate da indisciplina escolar e da violência que se expressa em seu ambiente educativo, apenas deve-se lembrar de que a escola por si só não resolverá sozinha tais problemas (PEDRO-SILVA, 2010). Contudo, a escola ao adotar um plano a nível local de intervenção poderá contribuir de maneira considerável para mudar esse quadro de indisciplina.

Nesse contexto, observam-se condutas inadequadas dos professores no combate e na prevenção da indisciplina escolar. Sem uma formação consistente, desvalorizado, e em crise de identidade, alguns professores aderem a muitas atitudes que, ao invés de minimizar a indisciplina escolar, conduzem, provocam e ampliam-na ainda mais. Entre essas condutas inadequadas estão atitudes heterônomas que os professores tomam em relação aos seus alunos, que potencializam condutas de rebeldia e de indisciplina. Assim sendo, Parrat-Dayan (2008, p. 51) argumenta que a “indisciplina é, muitas vezes, uma resposta ao estilo de ensino arbitrário e autoritário do professor”. Consequentemente, o desrespeito às regras por parte dos alunos pode aparecer quando o professor emprega medidas de castigo duras ou arbitrárias, isto é, promove a heteronomia.

De tal modo, o que pode ser feito no nível local da sala de aula e das relações pedagógicas para diminuir e vencer a indisciplina escolar? Segundo La Taille (2010), a escola, ao lado da família, também é responsável pela formação moral de seus alunos. Sendo assim, cabe às escolas adotarem uma pedagogia explícita de formação moral. Entretanto, La Taille pontua que, no Brasil, “a educação moral dos alunos brilha pela sua ausência” (p. 13). Assim, enquanto as escolas não desenvolverem uma pedagogia explícita de formação moral, “não poderão legitimamente se queixar de problemas de incivilidade, desrespeito e violência” (p. 15). Isso porque as manifestações de indisciplina na escola estão relacionadas com problemas de origem moral (PARRAT-DAYAN, 2008). Desse modo, torna-se necessário refletir sobre como se desenvolve a moral no ser humano. Para tanto, apresenta-se no próximo tópico a discussão sobre o desenvolvimento moral do ser humano na perspectiva da Epistemologia e Psicologia Genética.

2.2 O desenvolvimento da moral de acordo com a Epistemologia e Psicologia Genética

A vida em sociedade necessita de regras morais que orientem a conduta dos sujeitos nas diversas situações sociais. Essas regras não são inatas, mas sim aprendidas: devem ser construídas na família, na escola e na sociedade em geral (PARRAT-DAYAN, 2008). Sendo a indisciplina relacionada a problemas de origem moral, os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, de Piaget (1978, 1994), auxiliam a compreender o modo como os alunos adquirem as regras, de que fatores dependem o seu desenvolvimento moral e como o professor ou a escola podem colaborar nesse desenvolvimento.

O projeto de uma teoria sobre a moral em Piaget “é inseparável de sua teoria do conhecimento” (FREITAS, 2003, p. 21). O grande objetivo científico de Piaget foi explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento necessário e universal, atentando de que modo se desenvolve esse conhecimento (CHIAROTTINO, 1972). Com isso, Piaget estava interessado na forma do conhecimento, ou seja, no que é universal a todos os seres humanos, independentemente do espaço ou do tempo em que estejam (LOURENÇO, 1994). Isso resultou numa concepção de conhecimento desenvolvimentista, dialética e construtivista: o conhecimento é construído ou reconstruído pelo indivíduo a partir de solicitações feitas pelo meio físico e social (PIAGET, 1978). Além disso, Piaget constatou um caminho psicogenético no desenvolvimento desse conhecimento, que passava por formas qualitativamente distintas de pensar, que o autor denominou de estádios¹¹, os quais todo ser humano tem o *potencial* de alcançar. A teoria do conhecimento de Piaget ainda considerava os aspectos afetivos, morais e cognitivos indissociáveis (LA TAILLE, 1992).

Além de construir uma teoria do conhecimento, Piaget aspirava elaborar uma teoria sobre a moral. A partir da análise dos textos escritos por Piaget sobre a questão da moral e da investigação do projeto inicial de pesquisa do jovem Piaget, percebe-se que o projeto sobre moral em Piaget é um kantismo evolutivo, pois ele planejava seguir os passos de Kant: após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, Piaget estaria apto a propor sua ética. No entanto, apesar dessa intenção inicial, Piaget deixou esse projeto inacabado. (FREITAS, 2003).

Para Piaget, há uma relação entre o desenvolvimento do pensamento lógico e o desenvolvimento moral do ser humano. Isso porque Piaget (1978) constatou, ao longo de décadas

¹¹ Durante muito tempo, as traduções brasileiras erradamente utilizaram o termo estágio para traduzir o vocábulo francês *stade*. Contudo, a ideia de estágio é de um tempo com duração limitada. Tal noção não se aproxima do que Piaget propunha e, inclusive, ajudou a promover a confusão de que há tempo certo para início e fim. A tradução mais próxima das ideias piagetianas é o termo estádios, visto que ele dá a entender a ideia de um estado, de uma condição, isto é, sem limites temporais pré-determinados. (BECKER; MARQUES, 2012).

de estudos, que o desenvolvimento, seja cognitivo ou moral, é explicado por quatro fatores: a maturação orgânica, as experiências (que são fruto das interações com o mundo físico e social), a equilíbrio¹² e a interação social. De tal modo, a moral no indivíduo se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, sob a condição que haja maturação orgânica de suas faculdades cognitivas e de que ele experimente diferentes tipos de relações sociais, que levarão a sucessivas equilíbrios (PIAGET, 1994).

Freitas (2003), estudando os primeiros escritos e textos autobiográficos de Piaget, destaca que sua ideia fundamental era de que em todas as esferas da vida – orgânica, mental e social – há relações entre o todo e a parte, onde se pode constatar a existência de dois tipos de equilíbrio: o ideal, no qual há conservação recíproca das partes e do todo; e o real, em que há predominância do todo sobre suas partes ou das partes sobre o todo. E assim seria em relação aos fatos morais: poderia haver equilíbrio ideal ou real nas relações entre indivíduos (partes) e a sociedade (todo). A situação de equilíbrio real ocorre de dois modos: o primeiro mediante a moral da obrigação, quando há predominância do todo – representado pelos pais ou pela sociedade – sobre as partes, arrebatando a autonomia dos indivíduos; e o segundo através da moral do egocentrismo, quando os interesses individuais predominam sobre os interesses da coletividade. Por outro lado, o equilíbrio ideal é o da moral da cooperação, caracterizada pelo balanceamento entre a perspectiva individual e a social. Nesse modelo, o bem é o equilíbrio entre a sociedade e os indivíduos, que se conservam mutuamente, e, por outro lado, o mal é o desequilíbrio.

Piaget acreditava que seu sistema teórico necessitava ser submetido a um controle experimental, e no que tange à questão da moral, isso foi cristalizado através do livro *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994), publicado originalmente em 1932. A discussão de Piaget nessa obra se pauta na psicogênese das relações entre o respeito e a obrigação moral, tendo como preocupação central explicar porque a consciência respeita as regras.

Antes de tudo, Piaget (1994) esclarece que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p. 23). Neste caso, não basta agir conforme a regra para que a ação seja moral. É necessário analisar qual o tipo de respeito subjacente a essa ação. Baseado nesse quadro teórico, Piaget busca elaborar uma teoria do desenvolvimento do juízo moral da criança a partir do desenvolvimento de uma série de pesquisas articuladas e complementares.

¹² A equilíbrio seria o processo pelo qual o sujeito busca a superação de obstáculos cognitivos e/ou morais. Para tanto, ativa-se dois processos complementares: assimilação (o sujeito interpreta o novo por aquilo que já possui) e acomodação (após assimilar, o sujeito retorna a realidade exterior e interpreta-a de acordo com seus filtros cognitivos). De acordo com Piaget, quando esses dois processos se equilibram, acontece a superação do obstáculo. (PEDRO-SILVA, 2010).

Assim sendo, Piaget, em suas investigações, observa crianças praticarem jogos típicos da época – como o jogo de bolinhas de gude e o pique (esconde-esconde) –, interroga-as e pede para jogar também, bem como elabora uma série de dilemas morais a serem respondidos pelas crianças. O interesse de Piaget era estudar a prática e a consciência das regras nas crianças, assim como o desenvolvimento do seu juízo moral e senso de justiça.

Piaget (1994) constatou em suas investigações um caminho psicogenético, ou uma *vecção*, no desenvolvimento da moral. Esse caminho inicia-se com a fase da *anomia*, passando pela *heteronomia*, em direção à *autonomia*. Uma leitura etimológica destes termos ajuda a clarear seus significados. O sufixo *nomia*, presente nos três termos, procede do grego e significa regras. Logo, *a-nomia*, pela presença do sufixo *a* – negação ou ausência – refere-se a um estado de ausência de regras. Por sua vez, o prefixo *hetero* significa vários, ou seja, *hetero-nomia* remete à existência de regras nos sujeitos, mas com fontes variadas ou externas a eles. Por fim, tem-se a *auto-nomia*, na qual o sujeito sabe que existem regras para se conviver em sociedade, e a fonte dessas regras está nele próprio, como alude o prefixo *auto*. Com isso, se desfaz uma velha confusão quando muitos pais ou até educadores interpretam que o sujeito autônomo é quem faz o que tem vontade, de acordo com suas próprias ideias. Essa concepção de autonomia está muito mais próxima daquela de anomia – estado em que o sujeito faz somente o que deseja, sem levar os outros ou a sociedade em consideração. Logo, não se pode esquecer que o sufixo *nomia* indica a existência de regras que, para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as partes envolvidas, necessitando assim que o sujeito leve o outro ou a sociedade em consideração. (ARAÚJO, 1996).

Como um interacionista dialético e construtivista, Piaget explica que esse caminho psicogenético é construído pelo indivíduo por meio de seu desenvolvimento orgânico e intelectual, da sua experiência e de suas relações interindividuais, sendo uma possibilidade universal da espécie humana. Vale lembrar que, para Piaget, o desenvolvimento moral mantém uma relação dialética com o desenvolvimento intelectual do sujeito. Isso porque o desenvolvimento intelectual possibilita a descentração do sujeito, ajudando-o a levar em conta o ponto de vista e as intenções do outro, que permite a ele participar de relações sociais, entre as quais, as de cooperação. Ao mesmo tempo, a descentração cognitiva do sujeito é facilitada pela participação, principalmente, em relações interindividuais cooperativas. Contudo, a descentração cognitiva só pode se efetivar se o sujeito possui suas estruturas mentais em certo grau de desenvolvimento orgânico (PIAGET, 1978, 1994; FREITAS, 2003; LOURENÇO, 1994).

Para explicar essa evolução moral, Piaget (1994) nega-se a acreditar que isso se deva apenas em razão dos indivíduos – como defendia Kant (1964) – ou do meio social – como diria

Durkheim (2008). Isso porque para Piaget (1994) não existe nem *A sociedade*, entendida enquanto um ser superior ou coletivo, nem *O indivíduo*, concebido como uma unidade isolada do contexto social, mas o que existe são *relações interindividuais*, “que devem ser estudadas paralelamente de dentro e de fora [...] e cujas combinações sempre inacabadas não poderiam ser identificadas com substâncias permanentes” (p. 269). E mais: Piaget distingue relações interindividuais distintas, que podem ser de dois tipos: *coação* e *cooperação*. E, de acordo com Piaget (1973, p. 73), essas trocas com o meio social desempenham “um papel fundamental na formação dos sentimentos morais”, e são, assim, *formadoras* de uma consciência moral.

Entretanto, Piaget (1994) lembra que nunca há coação pura, bem como nunca há cooperação pura. O que existe são dosagens e qualidades distintas de coação e cooperação, que levam a estados de consciência e conduta distintos. Logo, essas relações interindividuais produzem efeitos psicológicos diversos, e cada uma delas leva à formação de um tipo de respeito em relação às regras, e conseqüentemente, à construção de uma tendência moral.

A relação social de coação é “toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1928, p. 190, grifo do autor, tradução nossa¹³). Ou seja, a coação social é uma relação assimétrica onde um dos polos impõe ao outro seus critérios de verdade e formas de pensar. Nesse sentido, configura-se uma relação constituída, sem espaço para a reciprocidade. Com isso, a coação social dá origem ao *respeito unilateral* pelas regras. Aqui, um dos sujeitos não dá ordens e nem prescreve normas de conduta ao sujeito do outro polo que tem a autoridade ou o prestígio, e caso isso acontecesse, esse sujeito de autoridade não se sentiria obrigado a cumprir tais normas prescritas. Assim, as regras seguem um sentido único, unilateral: as regras são dadas previamente, e não podem e nem devem ser construídas pelos sujeitos em questão, isto é, eles não podem ser legisladores (LA TAILLE, 1992). Com base nessa relação, constitui-se uma moral do dever, a moral da *heteronomia*. Isso porque a consciência de regra da criança é heterônoma, ou seja, as normas que ditam ao sujeito o que ele deve ou não deve fazer provém de fontes externas a ele (PIAGET, 1994).

A despeito de suas limitações, a moral da heteronomia é uma etapa essencial do desenvolvimento moral do sujeito (LA TAILLE, 2003). Sendo assim, “a heteronomia é a porta de entrada na moral”, fase na qual “a autoridade adulta cumpre papel estruturante do universo moral e afetivo da criança” (p. 171). Através dela, a criança pode constituir um sentimento de obrigatoriedade em relação à regra. A relação de coação social ainda possibilita que a criança compartilhe os valores de sua cultura e constitua uma escala de valores (FREITAS, 2003).

¹³ Tradução livre do autor do francês. Original: “tout rapport entre deux ou n individus dans lequel intervient un élément d'autorité ou de prestige” (PIAGET, 1928, p. 190, grifo do autor).

A moral heterônoma constitui um progresso em relação ao estado anterior de anomia (ausência de regras). Porém, a heteronomia não é um estado de equilíbrio moral ideal, pois, “o sujeito deixa de ser escravo de si mesmo para tornar-se submisso a outrem” (FREITAS, 2003, p. 81), conduzindo-o assim a um conformismo obrigatório. Além disso, por permanecer exterior à consciência da criança, “colada”, por assim dizer, num pensamento que tem outra estrutura, a moral heterônoma “não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva” (PIAGET, 1994, p. 270); pelo contrário, pode levar a uma prática inversa à esperada, além de uma apropriação deformante da razão de ser das regras impostas (LA TAILLE, 1992). Observa-se aqui o papel ativo do sujeito: “no domínio moral, como no conhecimento, não há jamais ‘registro puro’, mas sempre atividade assimiladora do sujeito” (FREITAS, 2003, p. 81). E mais: as relações de coação social são contraditórias com o desenvolvimento intelectual e moral das crianças a ela submetidas, pois reforçam o seu egocentrismo e impedem, ou não pedem, que a reciprocidade aconteça, não oferecendo assim um contexto favorável para a criança construir as estruturas mentais operatórias necessárias à sua conquista (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 1992). No tocante ao aluno, mantê-lo apenas na moral da heteronomia impedirá o desenvolvimento de sua criatividade e senso autônomo, mantendo-o sempre dependente de fontes externas, e, logo, o aluno poderá se tornar incapaz de viver em democracia.

No entanto, é a partir do quadro preparado pelo respeito unilateral que outras formas mais equilibradas de respeito tornam-se possíveis, ou seja, o respeito unilateral é condição necessária, ainda que não suficiente, para a construção de formas superiores de respeito (FREITAS, 2002). A margem do respeito unilateral e depois em oposição a ele desenvolve-se, pouco a pouco, outra forma de respeito pelas regras. Isso é possível na medida em que os sujeitos passam a decidir com igualdade e as pressões que exercem um sobre os outros se tornam colaterais. Isso só é possível quando se estabelecem relações interindividuais de *cooperação*, no sentido etimológico do termo cooperar, isto é, “atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim” (HOUAISS, 2001, texto digital).

Desse modo, a relação de cooperação social é “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1928, p. 191, grifo do autor, tradução nossa¹⁴). Noutras palavras, as relações de cooperação são simétricas e regidas pela reciprocidade. Sendo relações constituintes, demandam mútuos acordos entre seus participantes, já que as regras não

¹⁴ Tradução livre do autor do francês. Original: “tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n’intervient aucun élément d’autorité ou de prestige” (PIAGET, 1928, p. 191, grifo do autor).

são dadas de antemão (LA TAILLE, 1992). Logo, da cooperação deriva um *respeito mútuo* pelas regras, pois elas são entendidas como decorrentes de mútuos acordos entre iguais, onde todos podem ser os seus legisladores. Em um respeito mútuo, “os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente” (FREITAS, 2003, p. 77). A par disso, o sujeito em uma relação de respeito mútuo segue as regras não porque foi mandado – como no respeito unilateral –, e sim por uma necessidade racional, porque essas regras foram pactuadas por um mútuo acordo e tem a reciprocidade como princípio, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro e tratá-lo como gostaria de ser tratado. Com isso, o respeito mútuo implica a necessidade de não contradição moral: “não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de maneira a ser desvalorizado por ele” (PIAGET, 2006, p. 142, tradução nossa¹⁵).

É da cooperação e do respeito mútuo pelas regras que a *autonomia* moral pode se concretizar: “a união da cooperação e da autonomia, união que sucede àquela do egocentrismo e da coação” (PIAGET, 1994, p. 63). Além disso, a regra devido ao acordo mútuo e à cooperação representa uma forma de equilíbrio mais estável que as anteriores, porque ela enraíza-se “no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma” (p. 270). É somente na cooperação que o desenvolvimento intelectual e moral pode se concretizar, já que ela exige que os sujeitos se descentrem para compreender o ponto de vista do outro. A relação entre iguais permite ainda aos sujeitos desenvolverem o altruísmo, isto é, a manifestação de um comportamento pró-social que vise ao benefício de outrem (LOURENÇO, 1994).

Além disso, enquanto a coação social impõe crenças ou regras completamente feitas para serem adotadas em blocos pelo sujeito, a cooperação social “apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (PIAGET, 1994, p. 83). Se na relação de coação o dever determina o bem – algo só será bom se estiver de acordo com as regras constituídas –, na relação de cooperação, o bem determina o dever. Com isso, o bem não é definido previamente, podendo nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação (LA TAILLE, 1992). Ou seja, agora o bem é o produto de acordo entre mútuas consciências e não apenas a conformidade das ações a determinados mandamentos. A democracia, com todas suas características de respeito à diversidade, à dignidade pessoal e à equidade, sugere um método como o da cooperação. Assim sendo, da coação social origina-se a heteronomia, a moral do dever; e da cooperação social a autonomia, a moral do bem.

¹⁵ Tradução livre do autor do francês. Original: “qu’on ne peut pas à la fois valoriser son partenaire et agir d’une manière telle qu’on soit dévalorisé par lui” (PIAGET, 2006, p. 142).

Como a cooperação é um método, ela só pode se constituir pelo seu próprio exercício. Consequentemente, a autonomia moral só pode ser alcançada “com a 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).

Como a ação precede a consciência, Piaget também destaca que a cooperação deve ser praticada longamente antes que suas consequências – a autonomia moral – possam ser plenamente manifestadas. Portanto, o indivíduo não chegará à autonomia moral apenas através de belos discursos ou sendo sempre controlado por câmeras ou pela autoridade do adulto, é necessário que ele experimente relações entre iguais constantemente para chegar ao respeito mútuo pelas regras. Dito de outro modo: apenas a vida social entre os próprios alunos, ou seja, “um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo” (PIAGET, 1973, p. 71). Assim, “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 276).

Isso posto, a teoria piagetiana permite distinguir três tipos de sujeitos morais: da anomia, da heteronomia e da autonomia. O *sujeito da anomia* age de acordo com o que acha certo, tendo por princípio interesses egoístas, desconsiderando as regras sociais e os outros. Representa um equilíbrio real, pois a perspectiva individual predomina sobre a coordenação das perspectivas do todo social. Por sua vez, o *sujeito da heteronomia* age guiado por pressões externas. Isso visto que a fonte das regras é externa ao sujeito e quem sabe o que é certo ou errado são os outros; por exemplo: a tradição, a sociedade, os pais, os professores, a religião, os sábios, etc. Nesta fase de heteronomia, a criança até pode ter a consciência da regra como sagrada, contudo, na prática deforma-a sem perceber. Novamente um equilíbrio real, já que há um predomínio do todo – representado pelos exemplos supracitados – sobre os indivíduos.

Por fim, o *sujeito da autonomia* é aquele em que as fontes das regras sociais estão nele próprio, em sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado. Diferentemente do sujeito da anomia, o sujeito da autonomia age racionalmente levando sempre os outros e seus direitos em consideração, baseando suas ações em princípios de universalidade, justiça e reciprocidade. É nesta fase que as noções de justiça, de respeito às regras, de respeito mútuo, de cooperação, de reciprocidade, altruísmo e o processo de socialização/descentração podem se estabelecer e conduzir à ética da solidariedade e da reciprocidade, a qual, por sua vez, conduzirá a uma autonomia progressiva da consciência. Aqui, a regra é percebida “como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p. 60). Assim, o sujeito autônomo se descentra, saindo do egocentrismo característico dos

estados anteriores, para cooperar com os outros e submeter-se, ou não, conscientemente às regras sociais. Agora sim há equilíbrio ideal, já que existe um balanceamento entre as perspectivas individual e social. (PIAGET, 1994; ARAÚJO, 1996; FREITAS, 2003; PARRAT-DAYAN, 2008). Portanto, o indivíduo autônomo não é um reprimido, “mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo” (LA TAILLE, 1992, p. 70).

Nesse sentido, se um aluno deixa de bagunçar na aula apenas porque tem uma câmera filmando-o, e assim, ele tem medo de ser punido, o educando está seguindo um interesse pessoal, e logo, sua ação não é moral: é o típico sujeito da heteronomia. Por outro lado, se o aluno mantém uma conduta disciplinada na sala de aula porque, de outro modo, ele poderia atrapalhar o aprendizado da turma, e o seu também, desfazendo um pacto coletivo, o discente respeita a regra visando a um respeito mútuo e por um princípio de reciprocidade, e aí, sim, sua ação é moral, pois ele agiria desse modo independente de haver uma câmera filmando-o ou não. Assim, nesse segundo caso, característico dos sujeitos da autonomia, segue-se a “norma porque é *avaliada como boa*, e não porque nos *agrada* de alguma outra forma” (LA TAILLE, 1992, p. 65, grifo do autor).

A pesquisa de Piaget (1994) também mostrou como as crianças são capazes de praticar a democracia. Nas sociedades infantis, longe da autoridade e da coação adulta, as crianças, a partir de certo tempo que mantêm relações de cooperação, descobrem que a regra é uma livre deliberação das próprias consciências e que pode, assim, ser alterada e adaptada às tendências do grupo. Nesse sentido, toda proposição de novas regras é digna de exame e só se tem o direito de introduzi-la convencendo-se os pares e submetendo as novas regras ao veredito da maioria. Ou seja, nas sociedades infantis a lei emana das crianças soberanas e não da tradição imposta pelos antigos ou mais velhos. A par disso, Piaget se indaga: “como a prática da democracia está tão avançada no jogo de bolinhas dos meninos de onze a treze anos, enquanto é ainda tão pouco familiar ao adulto, em muitos campos?” (p. 68).

Para responder essa pergunta, Piaget lembra o fato das crianças de onze a doze anos que praticam o jogo de bolinhas de gude estarem livres de sofrer pressão de parceiros mais velhos que se impõem graças a seu prestígio (já que o interesse no jogo de bolinhas de gude desaparece aos quatorze anos em média), e chegam assim mais depressa a conquistar sua autonomia. Ao contrário das sociedades adultas, onde se observa uma constante pressão de indivíduos com mais autoridade e prestígio e de gerações umas sobre as outras. Além disso, na sociedade ocidental neoliberal, consumista e desigual, “em que predominam os interesses de cada um e a competição destrutiva, é rara a liberdade própria do ser humano autônomo” (FREITAS, 2002, p. 20). Nesse sentido, as experiências de cooperação social são escassas, pois predominam posturas autoritárias

e o respeito unilateral, ao lado de uma moral egocêntrica de um sujeito ávido ao individualismo, consumismo e à competição. Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia moral é, infelizmente, um fenômeno incomum (LA TAILLE, 1992; ARAÚJO, 1996).

Piaget, no campo da moral, como no do conhecimento, tratou sempre das *possibilidades* da espécie, isto é, ele estabeleceu as condições necessárias, embora não suficientes, para a ação moral (FREITAS, 2003). Isso denota que, provavelmente, nem todo sujeito constituirá a moral autônoma, pois esta existe como possibilidade e não como realidade (ARAÚJO, 1996). A autonomia moral só será possível em indivíduos que estabelecerem “relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo” (p. 110). Ou seja, Piaget (1994) em momento algum afirma que todas as pessoas desenvolverão a autonomia em determinada idade automaticamente, pelo contrário, como um processo construtivo, o “sujeito poderá construir diferentes estados de autonomia que o situarão em níveis diferenciados de juízo moral” (ARAÚJO, 1996, p. 108).

Portanto, a escola sozinha não conduzirá, por si só, à autonomia dos alunos, “ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado” (LA TAILLE, 1994, p. 19). Isso porque a escola é *deste mundo*, e, logo, é “reflexo da sociedade em que vivemos, com os seus problemas e com sua beleza” (PEDRO-SILVA, 2010, p. 154). No entanto, a escola pode fazer sua parte, oferecendo um contexto de cooperação social, para que a criança tenha a oportunidade de experimentar o respeito mútuo e a reciprocidade, aproveitando-se da tendência infantil de viver em democracia. Não se deve esquecer, como ensina a teoria do caos, que algo tão pequeno como o bater das asas de uma borboleta pode causar um tufão do outro lado do mundo (EFEITO BORBOLETA, 2004). Assim sendo, por que o desenvolvimento de ambientes cooperativos nas escolas, onde predomine o respeito mútuo e a reciprocidade, não podem conduzir, lentamente, a mudanças sociais mais amplas? Como Freire (2000, p. 67) argumenta: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Desse modo, a teoria de Piaget sobre a moral tornou-se fonte inesgotável para pesquisas empíricas como também para reflexão teórica em diversos campos, entre os quais o educacional (LOURENÇO, 1994). Por conseguinte, ela permite pensar uma série de questões no tocante à indisciplina escolar. Sendo assim, na seção a seguir reflete-se sobre algumas implicações da teoria piagetiana sobre a moral na prevenção e remediação da indisciplina escolar.

2.3 Implicações da teoria piagetiana na prevenção e remediação da indisciplina

Apesar de muitas causas que desencadeiam a indisciplina escolar perpassarem as questões sociais mais amplas que extrapolam a competência da instituição escolar, acredita-se que a indisciplina escolar pode ser minimizada, e quem sabe até superada, em uma escola verdadeiramente democrática que adote um projeto de educação moral que proporcione experiências de cooperação social, respeito mútuo e reciprocidade aos seus alunos. Além disso, a Epistemologia e Psicologia Genética atesta uma possibilidade de desenvolvimento moral no ser humano, bem como descreve diferentes modos de o sujeito se relacionar com as regras. Sendo assim, nota-se que há diferentes atitudes para se estabelecer uma relação entre professores e alunos, os quais podem conduzir a distintos resultados no que tange ao desenvolvimento moral, e, por extensão, à indisciplina escolar.

Nesse sentido, é válido retomar os achados de pesquisa de Lewin; Lippitt e White (1939) sobre a relação entre o tipo de líder, o clima social e a eficiência de um grupo. Nessa pesquisa, três grupos são dirigidos em três estilos diferentes: *laissez-faire*¹⁶, autoritário e democrático. O líder *laissez-faire* delega sua autoridade aos membros do grupo e permanece passivo, não impondo nada e nem intervindo, e assim deixa que cada membro do grupo atue segundo seu próprio critério. Esse tipo de liderança seria o ideal se os membros e o contexto geral também fossem ideais, entretanto, infelizmente, muitas vezes esse não é o caso. Sendo assim, esse tipo de liderança acaba por reforçar o estado de anomia dos sujeitos. Os pesquisadores notaram que os estudantes que trabalharam com esse tipo de líder experimentavam mais estresse, produziam pouco, desenvolviam sentimentos de decepção e frustração e a agressividade e as tensões eram frequentes no grupo.

Por sua vez, o líder *autoritário* concentra todo o poder, é autocrático, diretivo e controlador. Aqui, nenhum dos membros é informado nem consultado sobre os procedimentos tomados, mas, em contrapartida, são vigiados e controlados. O líder valoriza um sistema de prêmios e castigos e valoriza a disciplina, a obediência a ele e a eficiência. Os membros produzem *quantitativamente* mais que nos outros grupos, mas suas relações caracterizam-se pela competitividade, hostilidade e alta dependência. Por tudo isso, esse tipo de liderança configura-se como uma relação de coação social que reforça ainda mais os estados de heteronomia dos sujeitos, pois os impede de sentirem-se como iguais e de experimentarem

¹⁶ Laissez-faire é uma “atitude que consiste em não intervir; neutralidade” (HOUAISS, 2001, texto digital).

relações de reciprocidade. Sendo assim, Lewin; Lippitti e White (1939) notaram que no grupo do líder autoritário existiam muitas tensões, grande frustração e altos índices de agressão.

Entre esses dois extremos, o líder *democrático*, sem renunciar à sua autoridade, fomenta a participação e a tomada de decisões. Aqui, a produtividade é alta e estável – inclusive na ausência do líder, a satisfação dos membros é elevada, os sujeitos são autônomos e existe uma boa coesão do grupo, e, sendo assim, a agressividade e as tensões são baixas. Na liderança democrática a produção é *qualitativamente* superior aos outros grupos, ou seja, há mais originalidade, espírito crítico e respeito nas relações interpessoais tanto do líder com os alunos e destes entre si. A par disso, nota-se que uma liderança nesses alicerces proporciona aos discentes um ambiente de cooperação social, onde eles podem ter experiências de respeito mútuo e de reciprocidade. Consequentemente, é apenas num grupo com essas características que o desenvolvimento da autonomia moral é possível. Em síntese: a pesquisa de Lewin; Lippitti e White (1939) mostra que num ambiente democrático trabalha-se com mais criatividade, eficiência e disciplina – e logo, com menos *indisciplina* – que em ambientes autoritários (heterônomos) ou de *laissez-faire* (de anomia).

Com isso, na prevenção ou remediação da indisciplina escolar é desaconselhável recorrer a atitudes autoritárias ou de *laissez-faire*. Nesse sentido, se deve clarear sobre algumas confusões conceituais que também não colaboram para a superação da indisciplina escolar, tais como a confusão que se tem entre os termos autoridade e autoritarismo, bem como entre liberdade e licenciosidade e/ou permissividade.

Uma das confusões que se tem é sobre os limites e os contrastes entre a autoridade e o autoritarismo. Algumas escolas e/ou professores procuram fundar a autoridade por meio da repressão e do uso de instrumentos de coação. Todavia, na ânsia de se estabelecer a autoridade a todo custo, a autoridade pode ser estabelecida em bases ilegítimas, e conforme La Taille (1999, p. 9) alerta: “fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça”. Sendo assim, não se acredita que o desenvolvimento moral dos alunos – e, por conseguinte, a solução da indisciplina escolar – se dará por meio de uma educação autoritária, de caráter heterônomo, que tenha como atitudes, por exemplo: a instalação de câmeras em todos os ambientes da escola visando ao controle do comportamento dos alunos; a repressão por meio de instrumentos de coação; a aplicação de sanções expiatórias; o uso de ameaças (tais como não dar nota ou reprovar alunos indisciplinados). Essas formas de controle externas ao indivíduo, isto é, heterônomas, ao mesmo tempo em que reforçam os estados de heteronomia dos sujeitos, não conduzem aos resultados esperados (PIAGET, 1994). Isso porque o sujeito heterônomo não compreende o espírito das regras – que permanecem exteriores à sua consciência –, e assim as deformam. E

consequentemente, como argumenta La Taille (2010, p. 13): “mais controle externo corresponde a menos controle interno”. Assim sendo, apesar do método coercitivo ser necessário no início da educação moral, se permanecer exclusivo “vai encurralar a criança na heteronomia” (LA TAILLE, 1992, p. 62), mantendo-a sempre dependente de fontes externas. Além disso, os alunos podem manifestar desagrado e desconforto diante esse ambiente autoritário, e, desse modo, manifestarem condutas de indisciplina para denunciar esse quadro, o que leva à constituição de uma geopolítica imaginária entre professores e alunos (AQUINO, 1996b).

No outro extremo, algumas escolas e/ou educadores, querendo romper com uma postura autoritária, acabam confundindo a liberdade com permissividade ou licenciosidade. Nesse caso, tem-se medo de colocar limites ou regras nas relações interindividuais entre os alunos, deixando-os livres para decidir tudo e fazer só o que acreditarem ser o correto. No entanto, tais atitudes “reforçam estados de anomia, em que os sujeitos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis e regras da sociedade em consideração” (ARAÚJO, 1996, p. 111). Nesse contexto, os alunos tendem a reforçar seu egocentrismo e tornarem-se licenciosos, isto é, transgressores de normas sociais, e preocupados unicamente em satisfazer seus interesses. O resultado não poderá ser outro senão indisciplina.

Diante esse quadro, Araújo (1996, p. 111) acredita “que se deve buscar uma perspectiva que rompa essa dicotomia” e conduza assim a um modo mais equilibrado de prevenção e remediação da indisciplina. E de acordo com os pressupostos sobre o desenvolvimento moral da Epistemologia e Psicologia Genética (PIAGET, 1994) e os resultados da pesquisa de Lewin; Lippitt e White (1939), isso só será possível através da democratização das escolas, ou seja, a partir de um ambiente de cooperação social que proporcione aos alunos relações de respeito mútuo e reciprocidade. Logo, educar para a democracia supõe que as escolas transformem-se em locais em que predomine a atitude democrática, no entanto, “a democracia não deve ser imposta, e sim reinventada e praticada pelas crianças” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 132).

Igualmente, vale lembrar que a democracia está fundamentada na teoria da ação dialógica, aquela que “nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” (FREIRE, 1987, p. 177). Dito de outro modo, não existe liberdade sem autoridade, bem como autoridade sem liberdade; não se deve olhar isoladamente essas noções, mas sempre em relação. Assim, a autoridade nas relações entre professores e alunos se deve fundar na própria assimetria que existe entre o aluno (que quer e precisa aprender) e o professor (o qual já possui certo conhecimento) (LA TAILLE, 1999); autoridade que será outorgada pela competência e experiência do professor (AQUINO, 1999).

Ademais, Piaget (1994) mostrou que as crianças são capazes de democracia. Consequentemente, vale a pena utilizar essas tendências infantis e não deixar que se percam ou que a dirijam contra a autoridade adulta, como acontece muitas vezes na vida escolar ou nos devaneios da adolescência. Sendo assim, a criança “quando não está como na escola condenada à guerra contra a autoridade, é capaz de disciplina e de vida democrática” (p. 271). De tal modo, Piaget (1994, p. 271) defende a importância de canalizar a energia e o interesse dos alunos a favor da democracia e da cooperação:

Quando constatamos a resistência sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação.

Nesse contexto, Piaget nega-se a ver o professor como um “sacerdote” – como pensava Durkheim (2008) –, mas o vê como um facilitador e um companheiro para os alunos: “só então surgirá a verdadeira disciplina, consentida e desejada pelas próprias crianças” (PIAGET, 1994, p. 273). Dito de outro modo: só se pode conceber a disciplina autônoma e interior num contexto escolar cooperativo, e na medida em que as atividades de ensino e aprendizagem propostas admitem a maior parte da iniciativa e de atividade espontânea por parte dos alunos. Logo, apenas a escola ativa está apta a realizar a cooperação e a democracia nas escolas, e não aquela escola tradicional em que os alunos permanecem passivos e aprendem por meio de uma coação exterior, isto é, por obrigação e/ou medo. Em uma palavra: só uma escola democrática e construtivista “poderá educar para a cooperação e o respeito mútuo” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 69).

Por conseguinte, há uma série de dispositivos que podem ser usados pelo professor ou pela escola para propiciar um ambiente educativo construtivista e democrático. Vale lembrar que não existe fórmula pronta e acabada para tanto, pois os alunos são “seres em permanente transformação, diferentes entre si e que constantemente procuram e transformam o mundo” (PEDRO-SILVA, 2010, p. 154-155). De tal modo, ações tomadas em determinado contexto funcionam e em outros não. Além disso, muitos desses dispositivos implicam uma mudança na maneira de se relacionar com as pessoas, e, com isso, exigem uma mudança nas posturas e até na personalidade dos educadores, que “além de árdua, é lenta e eivada de contradições, crises, poucos avanços e inúmeros retrocessos” (p. 155).

E mais, os conflitos jamais deixarão de existir, pois quebrar as regras é natural no ser humano, o que lhe permite construir novos conhecimentos e descobrir novas maneiras de evoluir. Além disso, a cooperação, como um *método*, sugere constantemente que as regras e normas sociais sejam renegociadas. Assim, “não se trata de evitar que surjam conflitos, e sim de, quando

estes se apresentem, encorajar os alunos a procurar soluções sem recorrer à violência” (PARRAT-DAYAN, 20008, p. 92). Quando o docente resolve o conflito sozinho ou exporta-o a terceiros (pedagogos, diretores ou outros) em vez de resolver conjuntamente com seus alunos, o professor está desperdiçando uma situação de aprendizagem profícua que pode colaborar para a construção dos alunos como cidadãos. Igualmente, para resolver um conflito é necessário minimizar ou eliminar as causas que o geraram, e, para tanto, é imperativo focar-se no processo e não apenas no resultado final. Em outras palavras, em vez de sonhar que o conflito não exista, deve-se ver nele uma oportunidade para “aprender, para trabalhar valores e regras, para reorganizar o que se sabia até então e para crescer” (p. 94), pois mediante a resolução de um conflito se podem problematizar certas noções como o respeito ao outro e a reciprocidade, e assim buscar desenvolver a moral autônoma nos educandos. Isso porque “um conflito bem resolvido conduz a um aprendizado da vida em sociedade” (p. 96-97).

Nesse contexto, instaurar o diálogo e a discussão em sala de aula são atitudes indispensáveis ao viver democrático. Essas atitudes permitem ao professor compreender as razões dos comportamentos indisciplinados, assim como possibilitam uma aproximação maior dele com seus alunos. Assim, o diálogo e a discussão “são ferramentas não apenas para a construção do conhecimento, mas, também, para a socialização e, conseqüentemente, para o estabelecimento da disciplina” (p. 128-129).

Ademais, o professor estabelecer um clima favorável de relações interindividuais baseadas em atitudes democráticas e autônomas junto aos alunos contribui para desenvolver sentimentos positivos nos atores envolvidos nessa relação, melhorando os processos de ensino e aprendizagem e diminuindo, assim, os casos de indisciplina (CHAVES, 2005). Nesse clima de interações, diálogo e discussões, Parrat-Dayan (2008, p. 73) ilustra a seguinte situação:

Vamos supor que o conteúdo que o professor está trabalhando não tenha qualquer relação com a realidade do aluno e este comece a conversar com os outros. O professor pode considerar sua conduta como indisciplina e castigá-lo por esse fato para ele não incomodar mais. Porém, isso não resolve o problema. Se o professor utiliza sua autoridade dentro dos limites da democracia, então, nesta situação, proporia um debate no qual escutaria os argumentos do aluno e explicaria o motivo pelo qual ele acredita que o que está ensinando é importante para o aluno. Criando um clima de confiança, os alunos escutarão também as intervenções do professor, não como ordens que é preciso obedecer, e sim como argumentos que devem ser debatidos.

Além de um clima favorável de relações, a sala de aula, como toda organização social, necessita de um conjunto de regras que possibilitem as atividades de ensino e de aprendizagem. No entanto, deve-se evitar *impor* essas regras aos alunos. As regras que são impostas como um todo pronto e acabado, e ao aluno cabendo apenas conhecer a razão de ser das regras e acatá-las, não conduzem à autonomia da consciência do educando. Isso porque nesse caso a regra é imposta

de modo unilateral, reforçando o estado de heteronomia dos sujeitos, e, assim, “incapaz de compreender inteiramente o sentido das regras, a criança não as segue” (FREITAS, 2003, p. 80).

A maneira mais democrática de se estabelecer essas regras é através da construção de um contrato didático *com* os alunos – e não *para* eles. Assim sendo, “a elaboração de leis e regras não consiste na apresentação de um quadro já pronto, e sim numa obra em construção trabalhada e retrabalhada ao longo do ano” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 87). Nesse contexto, se estabelecerá junto aos alunos uma relação de respeito mútuo no tocante às regras. Aqui, as regras deixam de ser exteriores à consciência dos alunos para depender somente de sua livre vontade coletiva; e, assim, a regra “incorpora-se à consciência de cada um, e a obediência individual não tem mais nada de espontânea” (PIAGET, 1994, p. 64). Além disso, La Taille (2010, p. 14) sublinha que o poder de convencimento da moral está “nos princípios, e não nas regras”. Desse modo, o autor critica as escolas que apresentam numerosas regras que dizem o que se deve e o que não se deve fazer, mas que, no entanto, não apresentam os princípios que inspiram e ilustram o porquê dessas regras.

No tocante às transgressões dessas normas construídas democraticamente, Pedro-Silva (2010) sublinha que se deve substituir o uso de sanções expiatórias pelas sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias são aquelas em que a qualidade do castigo é estranha àquela do delito, tendo por base a justiça retributiva – a que é pautada na lei do talião: olho por olho, dente por dente. Por outro lado, nas sanções por reciprocidade, há uma relação lógica entre o delito e a qualidade do castigo e são decorrentes da justiça distributiva – aquela que visa a recompor o vínculo social rompido (PIAGET, 1994). Também se deve abolir toda forma de humilhação na relação entre o professor com seus alunos, visto que a prática do rebaixamento moral pode levar ao aluno menosprezado a construir uma relação com o mundo de pura subserviência (PEDRO-SILVA, 2010). Ademais, a criança humilhada perderá a necessidade de ser estimada e amada “e, assim, o juízo alheio deixará de ter efeito sobre ela” (LA TAILLE, 2003, p. 144).

Outra atitude que ajudará a diminuir a indisciplina escolar é “estreitar os laços entre a escola e a comunidade” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 77), bem como trazer os pais para dentro da escola, não só na entrega de boletins ou para delatar alguma conduta de seus filhos, mas sim em atividades cotidianas que façam nascer o sentimento de pertencimento dos pais à escola. Pedro-Silva (2010) cita o exemplo de um projeto organizado em algumas escolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco, que consistiu em abrir à comunidade as escolas nos finais de semana, oferecendo atividades esportivas, recreativas e pedagógicas. Entre os resultados desse projeto evidenciou-se o decréscimo da criminalidade, além da “diminuição da depredação dos

estabelecimentos de ensino, um aumento do interesse pela escola, participação maior dos familiares e melhoria no relacionamento entre professores e alunos” (p. 164). Isso porque tanto a comunidade, quanto os pais e os alunos começaram a se sentir corresponsáveis pela escola, e isso ocasionou o aumento da afetividade e do respeito destes em relação à instituição escolar.

Outro argumento que pode ser utilizado pelos professores para minimizar a indisciplina é se utilizar da tendência natural de altruísmo que em geral os adolescentes expressam entre si (ULLER, 2006). O altruísmo pode ser definido como a manifestação de um comportamento pró-social que vise ao benefício de outrem (LOURENÇO, 1994). Além do mais, há ampla evidência de que a conduta altruísta na criança é um fenômeno que “tende a aumentar com a idade” (p. 182).

Para explicar essa evolução, Lourenço busca compreender a associação positiva entre idade e altruísmo na criança pela integração de dois modelos piagetianos (a teoria de jogos e a teoria de equilíbrio). Disso resulta a abordagem de “percepção de custos/construção de ganhos” (p. 185-186), cuja asserção central é que “as crianças mais novas são menos altruístas do que as mais velhas devido à sua tendência para pensarem os atos pró-sociais em termos de custos” (p. 187) e, portanto, “devido à sua incapacidade para os considerarem em termos de ganho” (p. 187). Noutras palavras: a tendência de altruísmo aumenta com a idade, pois o sujeito aumenta sua capacidade cognitiva de perceber os ganhos em uma conduta pró-social, já que esses ganhos são indiretos, adiados, operativos e inferenciais. Por exemplo: é relativamente difícil a uma criança de 4 anos antecipar ganhos psicológicos, morais e/ou materiais para seus possíveis atos pró-sociais.

Nesse contexto, Uller (2006) percebeu essa tendência altruísta em sua investigação: “o adolescente, muitas vezes, deixa de ser ele mesmo, deixa seus ideais para assumir os ideais de seu grupo, confunde o seu eu com o seu meio” (p. 51). Com isso, o adolescente possui a inclinação de se colocar no lugar do seu igual e de se identificar com o seu grupo. Logo, ele passa a pertencer e a seguir os padrões de comportamento e atitudes de seu grupo, assumindo suas posturas, ideais e valores. Uller ainda notou que alguns alunos resistiam e rejeitavam professores que tinham sido injustos com colegas de seu grupo, ou seja, ele era solidário e “assumia as dores” de seus pares.

Diante disso, se o adolescente possui a capacidade de altruísmo, por que o professor não pode problematizar esse fato em prol da disciplina? Ele pode colocar dilemas morais ao aluno, tais como: será que a indisciplina não atrapalha o aprendizado de seu colega, de seu grupo? Será que você não está impedindo o seu companheiro de aprender? Será que você não está prejudicando o seu grupo? De acordo com o modelo de percepção de custos/construção de ganhos de Lourenço (1994), o professor estará problematizando os ganhos e os custos da conduta dos alunos em relação ao aprendizado do grupo, mostrando que o ato indisciplinado não fere sua autoridade, mas fere os objetivos do grupo. Assim, o educador deve construir com os alunos a

noção de que a indisciplina não é a quebra de contrato com o professor, mas, sim, a quebra de contrato social com o próprio grupo dos alunos, com seus iguais. A partir disso, os dilemas morais podem gerar conflitos cognitivos e morais no aluno, que podem conduzir a uma nova equilibração e tomada de consciência sobre as consequências dos atos indisciplinados para o seu grupo.

Ademais, o professor pode distribuir a responsabilidade do aprendizado e da organização social da aula e da escola também com os alunos. Nesse sentido, o professor pode fazer da sala de aula uma pequena república, confiando às crianças, pouco a pouco, a organização da classe e até mesmo da escola. Sendo assim, os alunos poderão constituir um corpo jurídico, legislativo e executivo. Aqui, o papel do professor seria de um árbitro, aquele que aplica as normas com a ajuda dos alunos e que progressivamente transfere sua autoridade ao domínio coletivo, isto é, descentra sua autoridade ao grupo. Nesse contexto, a função do professor é a “de renunciar à sua autoridade para delegá-la ao grupo. É isso que define a democracia, um governo no qual todos participam” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 95). A responsabilização pela comunidade escolar contribui na formação desses alunos para que posteriormente eles se vejam também enquanto responsáveis na comunidade dos adultos, isto é, sejam cidadãos participativos e críticos na sociedade. No entanto, Parrat-Dayan lembra que “trata-se de responsabilizar a criança, mas isso não significa que o professor deixa de ter responsabilidades” (p. 182).

Além disso, vale lembrar que o professor não se relaciona com o “aluno em si”, mas se relaciona com um *grupo de alunos* que possuem suas regras, valores e interesses. De tal modo, o educador deve buscar compreender os grupos e suas necessidades para poder conquistá-los. A par disso, Uller (2006, p. 89) notou que quando o adolescente é exposto frente ao grupo ou excluído dele, ele se sente “deprimido, rejeitado, o último, o mais feio e, às vezes, até como um extraterrestre no espaço social”. Assim sendo, o professor deve evitar dar sermões e expor o aluno na frente de seu grupo. Nesse caso, a atitude mais aconselhável seria *dialogar* com o aluno fora de seu grupo, expondo a ele suas virtudes para, em seguida, destacar algumas das condutas dele que estão prejudicando o funcionamento do grupo. Igualmente, Parrat-Dayan (2008, p. 64), atenta à afetividade, salienta que “o humor, que é diferente da ironia e do sarcasmo, é uma arma interessante para desativar certas crispções”.

Com essas atitudes autônomas, o professor evita entrar em confronto direto com os alunos e de nutrir a geopolítica imaginária que cerca as relações escolares (AQUINO, 1996b). De tal modo, um bom clima afetivo nas relações entre professores e alunos é indispensável para a prevenção e remediação da indisciplina escolar, bem como para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (ULLER, 2006; CHAVES, 2005). Logo, o educador deve buscar compreender seu aluno, assim como se aproximar dele enquanto um sujeito, para construir junto a ele uma relação

afetiva baseada na cooperação social. Mais próximo dos alunos, o professor pode diagnosticar as dificuldades e os interesses dos educandos, e, assim, elaborar estratégias de intervenção eficazes e dialógicas que levem em conta as relações afetivas que acontecem na escola. Ações essas que podem colaborar para o professor “driblar” a geopolítica imaginária da sala de aula.

Outros dispositivos democráticos que podem ser utilizados pelos professores são trabalhos em grupos (PIAGET, 1998), debates, seminários, saídas a campo, aulas fora do ambiente físico da sala de aula, atividades de mediação, negociação, conselho de cooperação (PARRAT-DAYAN, 2008) e júri simulados (FERREIRA et al., 2009). Essas atividades podem auxiliar os alunos a adquirir competências, tais como a de saber se expressar, argumentar, dialogar, debater, compreender uns aos outros, escutar os outros e respeitá-los. Além disso, essas atividades pedagógicas, se devidamente mediadas, colaboram para desenvolver a capacidade dos alunos colocarem-se um no ponto de vista dos outros. Através da confrontação com as coisas e com os outros, proporciona-se uma troca de pontos de vista entre os atores envolvidos nessas atividades que podem levar ao desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito, já que se possibilita a ele se descentrar e experimentar relações de reciprocidade e respeito mútuo.

Por tudo o que foi dito nessa seção, os programas de ensino, as práticas pedagógicas, a relação professor/aluno e a formação de professores necessitam ser reestruturados, repensados e reinventados. Numa sociedade em crise, a escola deve refletir criticamente sobre alguns padrões que não funcionam mais, e, assim, buscar novos sentidos. Uma saída pode ser a educação para a cidadania, a qual “fundamenta-se no respeito à liberdade de opinião e de expressão, no debate democrático, no desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 52), sem esquecer-se de articular os conteúdos à realidade dos educandos (PEDRO-SILVA, 2010) a partir de uma concepção problematizadora de educação (REBELO, 2011). Nesse contexto, o papel do professor deixa de ser de mero transmissor de saberes já elaborados para se converter num mediador do papel protagonista e construtivista do aluno; sendo, além disso, o professor um personagem-chave no tocante ao desenvolvimento de interações positivas em sala de aula (VIEIRA; ROSSO, 2011). Esse tipo de ensino geraria um aluno que “não se limita tomar nota e repetir o que escutou, e sim que dialoga, procura informação, organiza sua tarefa, colabora com os outros, é ativo e autônomo” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 117). Assim, a escola e a sala de aula transformam-se em um espaço de investigação, debate, construção solidária e cooperativa. A escola estruturada nesses moldes pode solucionar muitos dos problemas que são postos a ela e a sociedade em geral.

É claro que as soluções para a indisciplina escolar não dependem apenas dos atores escolares, outras questões mais amplas podem colaborar, tais como: a) apoio pedagógico; b)

apoio familiar; c) políticas públicas e investimentos na educação; d) melhoria da condição do trabalho docente e maior valorização da educação e do professor; e) e diversas outras ações que são mais bem esclarecidas por outras abordagens teóricas.

Em suma: a Epistemologia e Psicologia Genética demonstra que há um desenvolvimento moral no ser humano, o qual depende fundamentalmente da qualidade das relações sociais nas quais os sujeitos evoluem (PIAGET, 1994). Logo, a indisciplina pode ser prevenida e remediada caso a escola adote um projeto de educação moral que proporcione aos seus alunos um ambiente social de cooperação, de respeito mútuo e de reciprocidade. Nesse contexto democrático, torna-se possível ao aluno construir a autonomia do pensamento, que possibilita ao sujeito “respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é justa ou não” (ARAÚJO, 1996, p. 114). Portanto, para superar a indisciplina escolar, não se trata “de fazer belos discursos sobre o bem ou sobre o mal, mas de organizar o convívio escolar de forma que seja a expressão da justiça e da dignidade” (LA TAILLE, 2010, p. 14-15).

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A pesquisa “é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (DEMO, 1985, p. 23). Mas, para tanto, ela necessita da “utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17). Com isso, para a compreensão da pesquisa, o presente capítulo é composto por quatro seções que procuram demonstrar o seu delineamento. De início, apresentam-se o universo de pesquisa selecionado e efetua-se a caracterização dos sujeitos participantes e o critério de sua escolha. Em seguida, discutem-se os aspectos metodológicos gerais, indicando a escolha pela abordagem plurimetodológica mista de natureza quantiqualitativa (CAMARGO, 2005b).

Por sua vez, a terceira seção demonstra os procedimentos para coleta das informações, que englobaram duas etapas: questionário e entrevista semiestruturada. Finalmente, a quarta seção indica os procedimentos assumidos para a análise das informações coletadas. Essa análise contou com o apoio de softwares de análise, perpassados pela interpretação hermenêutica do pesquisador (FERRARE, 2011).

3.1 Quem são os informantes? Ambiente e sujeitos da pesquisa

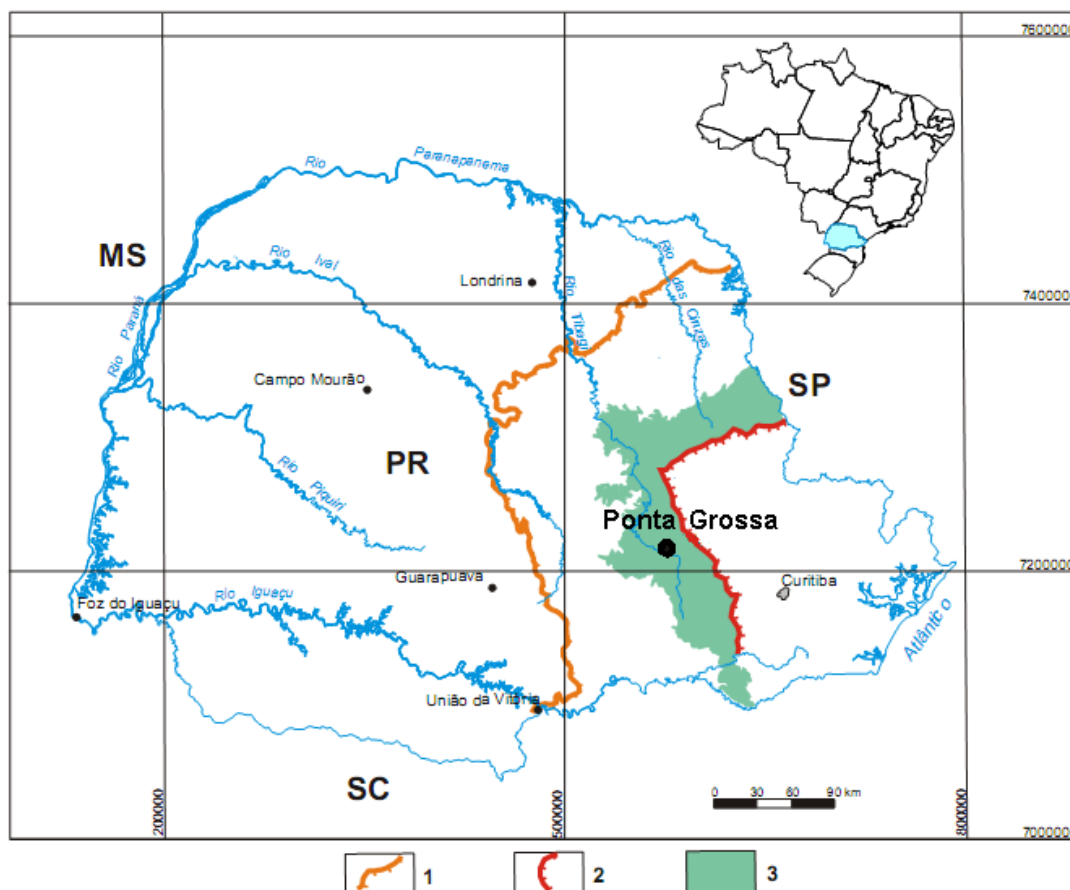
O universo de pesquisa refere-se aos professores da rede estadual de ensino Fundamental (anos finais), Médio e Técnico de Ponta Grossa-PR, conforme já justificado na introdução deste trabalho.

A cidade de Ponta Grossa localiza-se no centro-sul do estado do Paraná, distante 114 km da capital Curitiba. Ponta Grossa localiza-se na região denominada Campos Gerais do Paraná¹⁷ (Mapa 1), região que conta com uma população de mais de 800.000 habitantes e o maior parque industrial do interior do Paraná (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Fundada em 1875, Ponta Grossa teve sua gênese em razão da atividade tropeira na região. Em seguida, seu crescimento ocorreu devido à atividade econômica da erva-

¹⁷ A delimitação da região dos Campos Gerais é definida segundo alguns critérios: a) Por apresentar uma identidade histórica e cultural, que remonta ao tropeirismo; b) Por ser uma zona fitogeográfica natural com campos limpos e capões isolados de Floresta Ombrófila Mista na borda do 2º planalto paranaense; c) Por ser a área de abrangência dos municípios da Associação dos Municípios dos Campos Gerais. (MELO; MORO; GUIMARÃES, 2007).

mate. Contudo, o grande “boom” econômico, social e cultural sucedeu-se com o advento das ferrovias na cidade, no final do século XIX (MONASTIRSKY, 2006). Atualmente, Ponta Grossa se configura como um importante centro comercial e agroindustrial do estado do Paraná, sendo a 4º maior cidade em número de habitantes (305.545) e o 6º maior PIB nominal do estado do Paraná (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Mapa 1 – Localização dos Campos Gerais do Paraná, com destaque para a cidade de Ponta Grossa, PR.



Fonte: Adaptado de Melo; Moro e Guimarães (2007, p. 17).

Legenda explicativa: 1. Serra Geral; 2. Escarpa Devoniana; 3. Extensão dos Campos Gerais do Paraná.

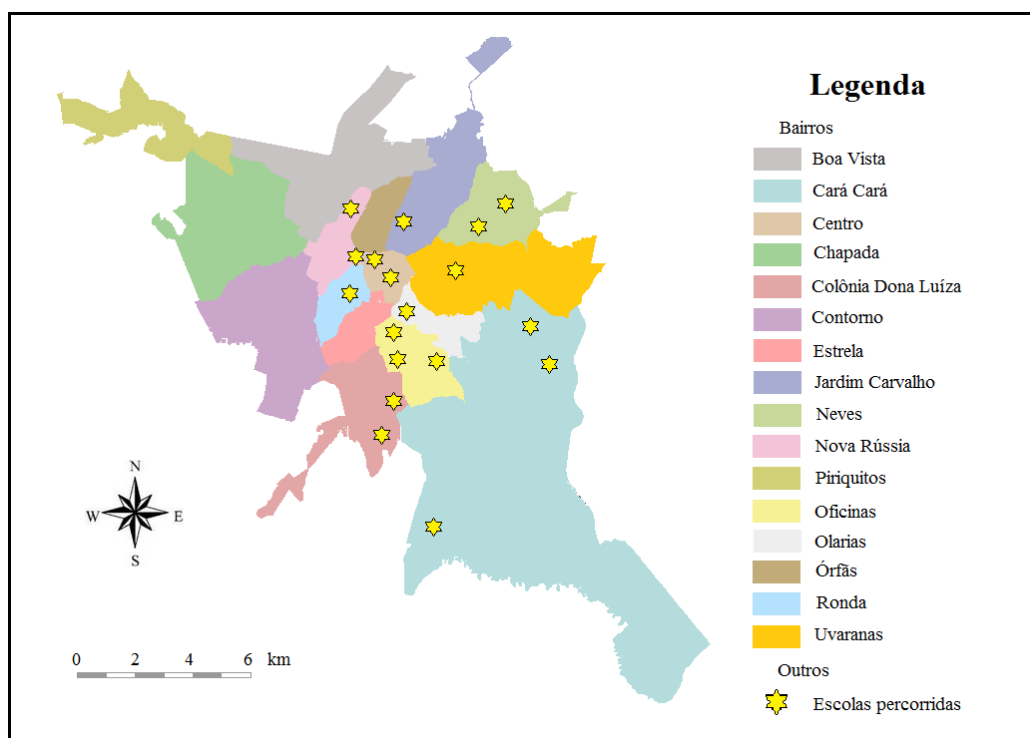
Por seu turno, o sistema educacional estadual de Ponta Grossa é composto por 50 escolas estaduais de nível Fundamental (anos finais), Médio, Pós-Médio, Técnico e de Educação de Jovens e Adultos. Juntas, essas escolas somam 1.624 professores e atendem a 41.414 alunos divididos em 1.314 turmas (PARANÁ, 2012). Assim, observa-se uma média de 32,48 professores por escola; de 828,28 alunos por escola; e 32,52 alunos por turma, dado que se aproximam da média nacional das escolas públicas de 29,2 alunos por turma no ensino fundamental anos finais; e de 32,9 alunos por turma no ensino médio (INEP, 2010). Na presente pesquisa, dessas 50 escolas, 18 foram percorridas, como demonstra o Quadro 2 e ilustra o Mapa 2.

Quadro 2 – Escolas de Ponta Grossa, PR, percorridas para a coleta das informações

Escola	Localização (Bairro) ¹⁸	Modalidades de ensino
31 De Março	Bairro Neves / 31 de março	Ensino fundamental e médio
Arnaldo Jansen	Bairro Cará Cará / Parque Tarobá	Ensino fundamental e médio
Becker E Silva	Bairro Ronda / Ronda	Ensino fundamental
Bento Mossurunga	Bairro Oficinas / Jardim Europa	Ensino fundamental
Colares	Bairro Oficinas / Oficinas	Ensino fundamental e médio
Epaminondas	Bairro Nova Rússia / Palmeirinha	Ensino fundamental e médio
Espírito Santo	Bairro Colônia Dona Luíza / Maria Otília	Ensino fundamental
Eugenio Malanski	Bairro Cará Cará / Bortolo Borsato	Ensino fundamental e médio
Francisco Pires Machado	Bairro Cará Cará / Cará Cará	Ensino fundamental e médio
Jesus Divino Operário	Bairro Oficinas / Oficinas	Ensino fundamental
Jose Elias Da Rocha	Bairro Olarias / Olarias	Ensino fundamental e médio
Julio Teodorico	Bairro Centro / Centro	Ensino fundamental e médio
Kennedy	Bairro Nova Rússia / Nova Rússia	Ensino fundamental e médio
Nossa Senhora Da Gloria	Bairro Neves / Rio Verde	Ensino fundamental e médio
Osório	Bairro Uvaranas / Uvaranas	Ensino fundamental e médio
Polivalente	Bairro Jardim Carvalho / Jardim Carvalho	Ensino fundamental e médio
Regente Feijó	Bairro Centro / Centro	Ensino médio
Santa Maria	Bairro Colônia Dona Luíza / Santa Maria	Ensino fundamental e médio

Fonte: O autor.

Mapa 2 – Mapa do perímetro urbano de Ponta Grossa-PR, com destaque para a delimitação por bairros e as escolas percorridas durante a pesquisa



Fonte: O autor.

¹⁸ Oficialmente, Ponta Grossa é composta por 16 bairros: Boa Vista; Cará Cará; Centro; Chapada; Colônia Dona Luíza; Contorno; Estrela; Jardim Carvalho; Neves; Nova Rússia; Piriquitos; Oficinas; Olarias; Órfãs; Ronda; Uvaranas (PONTA GROSSA, 2012). Entretanto, popularmente, muito desses bairros são chamados por outros nomes ou por suas subdivisões. Logo, para apresentação das informações no quadro optou-se por apresentar tanto a denominação geográfica oficial usada pela prefeitura de Ponta Grossa; como também do nome popular do bairro ou vila recorrente entre a população pontagrossense e como disponível no site da SEED-PR (PARANÁ, 2012).

A escolha dos sujeitos de pesquisa empreendeu distintos procedimentos. Quanto ao processo de amostragem, a pesquisa caracteriza-se como não probabilística (FREITAS, et al., 2000). A amostra “não probabilística é obtida a partir de algum tipo de critério” (p. 106), onde nem todos os membros de dada população têm a mesma chance de serem selecionados, impedindo, assim, a generalização estatística dos resultados. Contudo, apesar desta aparente limitação, a amostra não probabilística é oportuna em casos em que há dificuldade de acesso à população alvo, restrição no orçamento ou no tempo da pesquisa, entre outras. Assim, as limitações aparentes podem ser superadas mediante outros cuidados, como número considerável do tamanho da amostragem e a profundidade das informações.

Além disso, a pesquisa seguiu os cuidados da ética dialógica (SPINK, 2000): consentimento informado, resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato. Nesse sentido, adotaram-se procedimentos para assegurar que os informantes concordassem livremente em participar da pesquisa (cooperação), bem como contribuíssem com o pesquisador (colaboração) (TRIPP, 2005).

A primeira etapa da pesquisa – o questionário – englobou 283 professores, dos quais 12 não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a divulgação das informações que constavam no questionário. Dos 271 que o autorizaram, 125, além disso, dispuseram-se a fornecer informações complementares, indicando telefone e/ou e-mail para contatos futuros. Os sujeitos de pesquisa foram solicitados mediante critério de conveniência (FREITAS et al., 2000) – os participantes são escolhidos por estarem disponíveis e por consentirem cooperar e colaborar com a pesquisa. O tamanho da amostragem foi condicionado perante preocupação estatística: os 271 professores sujeitos de pesquisa correspondem a 16,69% do total de professores da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR (total: 1.624) (PARANÁ, 2012). Desse modo, a representatividade da amostra, apesar de não probabilística, adquire significado estatístico, maior precisão e confiabilidade.

Tendo consciência de que os professores não formam um grupo homogêneo social, sendo assim constituídos por subgrupos sociais (ROSSO; CAMARGO, 2011), na primeira parte do questionário elaborou-se um conjunto de perguntas designado de dados censitários, dentre os quais: sexo; ano de nascimento; contrato de trabalho; disciplinas de atuação; se leciona ou não no nono ano; situação civil; se tem ou não filhos; carga horária semanal de horas aulas; nível de formação profissional; tempo de magistério; religião; e, por último, se declara que recebeu formação ou não para trabalhar com a indisciplina escolar. O

levantamento dos dados censitários teve o escopo de conhecer o perfil e as características dos professores informantes. A hipótese é que algumas destas características dos informantes possam contribuir para representações sociais de professores diferenciadas sobre a indisciplina escolar.

As informações coletadas com essas perguntas censitárias foram analisadas com o programa SPSS *Statistics* 17.0, da Polar Engineering and Consulting (2008) – que será mais bem detalhado na seção 3.4.6 deste capítulo. Através do SPSS pode-se agrupar e traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa, bem como possibilitar a busca por relações entre as variáveis desses sujeitos. As informações censitárias dos 271 professores participantes, processadas no SPSS, estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa
(continua)

Variáveis	Subcategorias	f	%
Sexo	Masculino	52	19,2
	Feminino	219	80,8
Condição de docência	Professor regente	232	85,6
	Professor não regente	32	11,8
	Não declararam	7	2,6
Faixa etária	Até 30 anos	27	10,0
	Até 40 anos	91	33,6
	Até 50 anos	93	34,6
	Mais de 50 anos	48	17,7
	Não declararam	12	4,4
Tempo de serviço	Até 5 anos	51	18,8
	Entre 6 a 15 anos	100	36,9
	Mais de 15 anos	115	42,4
	Não declararam	5	1,8
Contrato trabalho	Professor PSS ¹⁹	54	19,9
	Professor QPM-P ²⁰	193	71,4
	Especialista QPM-E ²¹	22	7,9
	Não declararam	2	0,7
Nono ano	Leciona	106	39,1
	Não leciona	162	59,8
	Não declararam	3	1,1
Situação familiar	Casado/a ou equivalente	202	74,5
	Solteiro/a ou equivalente	66	24,4
	Não declararam	3	1,1
Filhos	Sim	201	74,2
	Não	68	25,1
	Não declararam	2	0,7
Área de atuação	Humanas	159	58,7
	Exatas	66	24,4
	Outras/Não declararam	46	17

¹⁹ Professores PSS: professores com contrato temporário de regime especial (REPR).

²⁰ Professores QPM: professores efetivos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM-P).

²¹ Especialistas QPM: especialistas e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério (QPM-E).

Tabela 1 – Perfil dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa
(conclusão)

Variáveis	Subcategorias	f	%
Carga horária	Até 20 horas	54	19,9
	De 20 a 40 horas	185	68,3
	Mais de 40 horas	30	11,1
	Não declararam	2	0,7
Formação profissional	Graduado não licenciado	1	0,4
	Licenciatura em curso	1	0,4
	Licenciado	48	17,7
	Especialização	171	63,1
	PDE ²²	36	13,3
	Mestrado	14	5,2
Religião	Religioso praticante	176	64,9
	Religioso não praticante	81	29,9
	Ateu ou Agnóstico	11	4,1
	Não declararam	3	1,1
Formação para trabalhar com a indisciplina	Sim	51	18,8
	Não	217	80,1
	Não declararam	3	1,1
Total de sujeitos		271	100,0

Fonte: O autor.

Relativo à variável gênero observa-se, de acordo com a Tabela 1, que os sujeitos participantes da pesquisa são 19,2% homens (N= 52) e 80,8% mulheres (N= 219); proporção que se aproxima da média nacional que é de 74,4% mulheres e 25,6% homens nos anos finais do ensino fundamental e de 64,4% de mulheres e 35,6% de homens no ensino médio (INEP, 2009). A composição majoritariamente feminina no magistério tem raízes históricas no Brasil: desde o começo do século XX as mulheres já eram maioria no magistério (CARVALHO, 1996). Essa predominância feminina no campo educativo pode estar atrelada ao fato que a sociedade brasileira em geral representa a função docente como “maternagem” (p. 78), associando-o a características consideradas femininas, como delicadeza, atenção, meiguice e cuidado. Colaboram com esse fato os baixos salários docentes em comparação a outras profissões de mesmo nível formativo.

Concernente à variável condição de docência se deve salientar que nas escolas encontram-se dois grupos de professores: de um lado os professores regentes de disciplinas específicas; e, de outro, professores não regentes (professores da Educação Especial e pedagogos). Nota-se que muitas vezes os professores não regentes já estiveram na condição de professores regentes, como no caso das pedagogas, sendo que muitas já ministraram aulas de sociologia e filosofia, por exemplo. Porém, considerou-se, nesses casos, a condição atual de regência para compor a presente variável. Obtiveram-se entre os informantes 85,6% de professores regentes

²² PDE: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública paranaense que estabelece o diálogo teórico-prático entre professores da Educação Superior e os da Educação Básica.

(N= 232) e 11,8% de professores não regentes (N= 32). Entre esses 32 professores não regentes, 22 são pedagogos e 10 são professores de Educação Especial.

Quanto à faixa etária dos informantes, verificou-se que a maioria dos docentes (68,2%) tem entre 30 a 50 anos. Informação também em consonância com a média nacional de idade dos professores brasileiros na educação básica, que é de 38 anos (INEP, 2009). Em se tratando do tempo de magistério, as informações sugerem que a maior parte dos professores encontra-se na metade ou final de carreira: 36,9% estão entre 6 a 15 anos no magistério e 42,4% a mais de 15 anos; apenas 18,8% dos professores estão em início de carreira, há menos de 5 anos no magistério. Essas informações sugerem uma baixa renovação do quadro docente.

Referente à variável contrato de trabalho, nota-se que 79,3% dos informantes são concursados, pertencendo ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) (incluindo tanto professores quanto pedagogos); por outro lado, 19,9% dos docentes possuem contratos temporários, os chamados professores PSS – pois foram contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Rosso e Camargo (2011) concluíram que os professores PSS são os que contribuem de forma mais diferenciada na constituição da representação social sobre as contingências do trabalho docente. Isso pois esse grupo de professores não goza das mesmas condições de trabalho dos professores concursados, devido, entre outros, a: salários mais baixos, contratos flexíveis, ausência de plano de carreira. Essa condição precária do professor PSS é sujeita “às políticas neoliberais de flexibilização e intensificação do trabalho” (p. 285). A Tabela 2 demonstra que grande parte dos docentes PSS encontra-se em início de carreira. Isso em razão da tabela apontar que até os 5 anos de carreira a maioria dos docentes possuem contrato PSS. No entanto, a partir dos 6 anos de magistério, o quadro inverte-se: os docentes com contrato QPM são majoritários. Disso conclui-se que enquanto os professores não conseguem efetivar-se no QPM, eles permanecem lecionando com contratos temporários, a espera de concursos onde possam concorrer a uma vaga no QPM.

Tabela 2 – Tempo de magistério e modalidade contratual dos docentes

		Contrato		Total
		Contrato PSS	Contrato QPM	
Tempo magistério	Até 5 anos	35	17	51
	De 6 a 15 anos	16	85	99
	Mais de 15 anos	3	114	114
	Total	54	215	264

Fonte: O autor.

Por sua vez, a proposição da variável se leciona ou não no nono ano do ensino fundamental deu-se em função de que este ano é foco das pesquisas do Grupo de Pesquisa

Educação e Formação de Professores da UEPG, o qual esta pesquisa filia-se. Vale lembrar que o nono ano é o ano selecionado para muitas avaliações educacionais nacionais e internacionais, como a Prova Brasil e o PISA. Ademais, o nono ano representa um parâmetro interessante de análise, pois o aluno que o frequenta já está, no mínimo, há 9 anos na escola, possuindo hábitos e atitudes consolidados perante essa instituição; e, ainda, o nono ano é o último ano do ensino fundamental, preparando, assim, a transição do discente para o ingresso no ensino médio. Na presente pesquisa, observou-se que 39,1% dos docentes sujeitos da pesquisa lecionam no nono ano (N= 106) e que 59,8% não lecionam neste ano (N= 162).

A consideração das variáveis situação familiar, filhos e carga horária seu deu em função dessas características poderem ser indicadores de diferentes níveis de estresse dos docentes. De acordo com Reis et al. (2006), há uma correlação estatística entre ter filhos e a situação familiar – devido às atribuições e responsabilidades oriundas de novas demandas familiares, como a sobrecarga doméstica – e a carga horária semanal elevada com o cansaço mental e o nervosismo docente; principalmente as mulheres que em muitos casos realizam uma jornada de trabalho dupla, visto que exercem diversos trabalhos domésticos em casa. Assim, acredita-se que níveis elevados de estresse podem condicionar a atitudes diferentes frente à indisciplina, diminuindo ou aumentando o grau de tolerância perante ela. As informações coletadas indicam que 74,5% dos docentes declaram-se casados e ou equivalente (N= 202) em contraste a 24,4% que se dizem solteiro ou equivalente (N= 66). Igualmente, 74,2% dos professores possuem filhos (N=201) e 25,1% não possuem filhos (N= 68). Por fim, a maioria dos professores (68,3%) tem uma carga horária entre 20 a 40 horas (N= 185), seguidos por 19,9% que têm uma carga horária de até 20 horas (N= 54) e de 11,1% de docentes que possuem mais de 40 horas aulas por semana (N= 30).

Referente à área de atuação dos professores, notou-se a diversidade dessas. Em virtude dos procedimentos de análise das informações, resolveu-se agrupar a área de atuação dos professores em seis categorias distintas, adaptando-as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2000): Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Especial, Pedagogia e Disciplinas técnicas. Como alguns programas assumidos pela pesquisa permitem trabalhar apenas com variáveis dicotômicas, procedeu-se nova categorização: de um lado destacaram-se as disciplinas que podem ser consideradas da área exata; e do outro, as disciplinas da área humana. A Tabela 3 demonstra essas informações. Essa categorização deu-se em função da proliferação de um saber discursivo, por parte da escola e do discurso pedagógico das disciplinas exatas, de que as disciplinas exatas “são mais difíceis, que elas exigem capacidade mental superior” (FINGER, 2008, p. 50). Tal imaginário

torna-se um argumento para justificar uma maior relevância das disciplinas exatas em relação às disciplinas humanas. Esse quadro pode influenciar no trato dos professores com a indisciplina, na medida em que tal imaginário é reproduzido pelos alunos.

Tabela 3 – Área de atuação dos professores

Categorias	F.	Área	F.	Subcategorias	F.
Área Exatas	56	Ciências da natureza	56	Matemática	34
				Ciências	6
				Biologia	2
				Física	3
				Química	11
Área humanas	122	Linguagens	78	Português	27
				Inglês	16
				Educação Física	20
				Artes	15
		Ciências Humanas	44	História	14
				Geografia	22
				Filosofia	4
				Sociologia	3
				Ensino Religioso	1
		Educação Especial	7	Educação Especial	6
				Sala de Recurso	1
-	-	Pedagogia	15	Pedagoga	15
		Disciplinas Técnicas	3	Disciplinas Técnicas	3
				Não declararam	68
Total					271

Fonte: O autor.

Em relação ao nível de formação, observa-se que: grande parte dos professores, 63,1%, possui especialização (N= 171); 17,7% possuem somente o título de licenciatura (N= 48); 13,3% possuem PDE (título de mestrado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional) (N= 36); e apenas 5,2% apresentam o título de Mestrado acadêmico (N= 14). Cálculos complementares do SPSS (Apêndice A) demonstraram a correlação entre o nível formativo e a idade dos informantes: à medida que avançam na idade e, conseqüentemente, no tempo de carreira, os docentes se interessam em dar continuidade à sua formação profissional. Batista (2007) salienta que a busca dos professores por acúmulo de títulos deve-se, possivelmente, a dois fatores: por um lado denota a busca dos professores por formação e busca de excelência em suas práticas; e, por outro, em função de pontuação nas provas de títulos, já que professores melhores pontuados podem escolher escolas e turmas onde lecionar, progressão nos seus planos de carreira e aumento em seus respectivos salários. Contudo, há críticas a determinados cursos de especialização, pois esses “funcionam como uma fonte para um diploma que conta por melhores salários ou para melhorar o status dos professores” (BARBOSA, 1989, p. 174). Em vista de converter essa variável em dicotômica – a fim de

processá-la em alguns programas de análise – consideraram-se dois níveis formativos: o básico e o avançado. No nível básico englobaram-se os professores não graduados, graduandos, licenciados e especialistas; por outro lado, o nível avançado conglomerou os professores com título de mestre acadêmico e ou com mestrado pelo PDE. Assim, com estes critérios, observa-se que 81,6% dos professores apresentam formação básica (N= 221), em detrimento de 18,5% dos docentes com formação avançada (N= 50).

Por sua vez, a variável religião foi proposta devido à indisciplina escolar envolver representações relativas à moral, às regras e suas transgressões, elementos que podem estar envoltos e influenciados pela visão religiosa, ou a ausência desta, dos informantes. Observou-se que 64,9% dos docentes se declaram religiosos praticantes (N= 176), 39,9% se declaram religiosos não praticantes (N= 81) e 4,1% consideram-se ateus ou agnósticos (N= 11).

Finalmente, a variável “formação para trabalhar com a indisciplina” buscou indagar aos professores se eles receberam formação específica para trabalhar com a indisciplina. Indicou-se que 80,1% dos professores consideram-se sem essa formação (N= 217), em contraste a 18,8% que declararam ter recebido formação adequada (N= 51). Essa informação sugere que os professores sentem-se carentes de necessidades formativas (RAMALHO; ÑUNEZ, 2011), encarando a indisciplina a partir de seus universos consensuais, isto é, pela experiência no cotidiano escolar e a busca pessoal, sem o apoio de formações formais e discussões com o universo reificado.

Por seu turno, na segunda etapa da pesquisa – as entrevistas – participaram 41 professores, dos quais 40 autorizaram a gravação e a transcrição das informações. O critério de escolha dos professores participantes dessa etapa foi, igualmente, a conveniência (FREITAS et al., 2000). Foram enviados e-mails para os 112 professores que deixaram seus endereços eletrônicos para contato na primeira etapa da pesquisa, verificando a disponibilidade para conceder entrevista. Desse primeiro contato, 23 professores retornaram com atitude favorável à entrevista, sendo que se combinou logo após o local da realização da mesma de acordo com as demandas e disponibilidade de cada professor. Posteriormente, enviaram-se torpedos aos celulares dos 65 professores que deixaram seu número de telefone celular na primeira etapa da pesquisa, novamente convidando-os para conceder a entrevista. Desse segundo contato, resultaram 9 entrevistas. Por fim, para completar as 40 entrevistas, durante as visitas às escolas, e também por indicação de alguns professores, abordaram-se pessoalmente alguns docentes – os quais não participaram da primeira etapa da pesquisa – convidando-os a conceder a entrevista. Dessas abordagens, realizaram-se as 8 entrevistas restantes. O perfil censitário desses 40 professores, que participaram da segunda etapa da pesquisa, processados no SPSS, pode ser conferido na Tabela 4.

Tabela 4 – Perfil dos professores participantes da segunda etapa da pesquisa

Variáveis	Subcategorias	f	%
Sexo	Masculino	14	35
	Feminino	26	65
Condição de docência	Professor regente	35	87,5
	Professor não regente	5	12,5
Tempo de serviço	Início	10	25
	Avançada	30	75
Contrato trabalho	Professor PSS	10	25
	Professor QPM-P	30	75
Nono ano	Leciona	17	42,5
	Não leciona	23	57,5
Situação familiar	Casado/a ou equivalente	29	72,5
	Solteiro/a ou equivalente	10	25
	Não declararam	1	2,5
Área de atuação	Humanas	28	70
	Exatas	9	22,5
	Outras	3	7,5
Formação profissional	Básica	29	72,5
	Avançada	11	27,5
Religião	Religioso praticante	24	60
	Religioso não praticante	14	35
	Não declararam	2	5
Total de sujeitos		40	100,0

Fonte: O autor.

Nota-se na Tabela 4 que a proporção entre os diferentes perfis censitários dos professores entre a primeira e a segunda etapa da pesquisa foi próxima. Em particular, procurou-se nessa etapa escolher homens e mulheres proporcionalmente, isto é, escolher para cada três mulheres um homem, mantendo assim proporção próxima à média nacional de gênero no magistério e também encontrada na primeira etapa da pesquisa.

3.2 Pesquisa plurimetodológica de natureza quantiquantitativa

Como visto nos capítulos anteriores, o fenômeno das representações sociais, como pensamento socialmente constituído, é dotado de complexidade, e, assim, consequentemente, infere-se que o discurso espontâneo não é a representação social, pois esse está longe de revelar toda a complexidade das representações sociais. Assim sendo, torna-se essencial a combinação de vários métodos e técnicas de coleta e análise das informações que possibilitem desvelar as representações sociais e sua estrutura. Portanto, “o estudo das representações sociais é plurimetodológico” (PEREIRA, 1997, p. 60), pois “nenhuma metodologia por si só é suficiente para investigar estes complexos fenômenos” (CABECINHAS, 2009, p. 12).

Na abordagem plurimetodológica das representações sociais “cada método fornece os seus elementos e só através de um conjunto de métodos é possível identificar toda a dimensão das representações sociais” (PEREIRA, 1997, p. 61), isso porque cada método “apresenta potencialidades e limites específicos” (CABECINHAS, 2009, p. 12). Do mesmo modo, Moscovici (2011, p. 13) argumenta que a Teoria das Representações Sociais “permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”. Ademais, as diversas dimensões e características que constituem uma representação social – as atitudes, imagens e conhecimentos, bem como a centralidade, condicionalidade e encadeamentos complexos de associações entre as cognições – são todos elementos que os sujeitos revelam apenas quando lhes são colocadas boas questões (SÁ, 1996). Logo, o estudo das representações sociais exige flexibilidade e criatividade metodológica do pesquisador, em busca da espontaneidade dos sujeitos investigados.

Nesse contexto, Moscovici (2011, p. 14) admite ser um “metodólogo politeísta”, defendendo, assim, a diversidade de abordagens metodológicas no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais: “se o método experimental é útil para entender como as pessoas deveriam pensar, os processos superiores mentais e sociais devem ser abordados por diferentes métodos, incluindo observação e análise linguística de como as pessoas pensam” (MOSCOVICI, 1988, texto digital, tradução nossa²³). Assim sendo, busca-se combinar métodos mais flexíveis com métodos mais estruturados, sempre com a preocupação que o rigor não submerja o interesse heurístico da Teoria das Representações Sociais. Em suma, Moscovici (1988, 2011) não acredita em um único caminho metodológico para se chegar ao conhecimento, mas, sim, na possibilidade do uso integrado e articulado de vários métodos de pesquisa. Com isso, nota-se que o valor do conhecimento está atrelado ao método empregado, seja ele qual for. Se o objetivo nas investigações em representações sociais é “encontrar a verdade”, como chegar até lá, ninguém o sabe... Assim, cabe ao pesquisador “discernir qual de nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 13), e qual “deve ser abandonado, numa época de mudanças, tanto intelectuais como sociais, sem precedentes” (p. 13). Porém, esse estatuto metodológico politeísta e transversal não reside numa simples justaposição de métodos, mas numa “real coordenação de seus pontos de vista” (JODELET, 2001, p. 25). Tudo isso metaforiza a Teoria das Representações Sociais como “um universo em

²³ Tradução livre do autor do inglês. Original: “If the experimental method is useful to understand how people should think, higher mental and social processes must be approached by different methods, including linguistic analysis and observation of how people think” (MOSCOVICI, 1988, texto digital).

expansão no qual se estruturam galáxias de saber” (p. 41), que impulsionam a diversidade e a invenção, trazendo, assim, o desafio da complexidade.

Devido a esses pontos, a abordagem plurimetodológica das representações sociais é uma “perspectiva intermediária entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, a abordagem quantiqualitativa” (CAMARGO, 2005b, p. 20). Parte-se da premissa de que os métodos qualitativos e quantitativos são campos complementares (JICK, 1979) e constitutivos um do outro, perpassados pela interpretação qualitativa e hermenêutica (FERRARE, 2011). Isso porque “nenhuma metodologia por si só é capaz de captar a totalidade complexa dos processos educacionais” (p. 519).

Assim sendo, se os métodos quantitativos podem revelar a estrutura das interações entre grupos e os indivíduos, os métodos qualitativos podem revelar as crenças e os discursos que os agentes e os grupos empregam para flutuar por entre essas estruturas (FERRARE, 2011). Sendo campos complementares, a abordagem quantiqualitativa tenta integrar o que há de melhor tanto no positivismo como na fenomenologia (PONTE et al., 2007).

Por seu turno, Cervi (2009) salienta a impossibilidade da realização da pesquisa científica exclusivamente em termos quantitativos ou qualitativos e demarca a potencialidade de cada abordagem. De acordo com esse autor, os métodos qualitativos devem ser empregados quando se busca entender características do objeto que não se sabe se existem, ou seja, aprofundar ou detalhar os fenômenos. Por sua vez, os métodos quantitativos devem ser usados “quando o que se quer medir no objeto pesquisado já é conhecido” (p. 127), procurando quantificar o fenômeno e correlacionar variáveis.

No caso desta pesquisa, pretende-se igualmente quantificar e descrever a estrutura da representação social de professores sobre a indisciplina, quanto compreender e explicar como essa representação social é significada e singularizada. Portanto, o uso integrado e articulado de ambas as abordagens, bem como a triangulação metodológica podem desvelar as complexas relações que cercam o objeto de estudo da pesquisa: a indisciplina escolar na visão de professores.

Com isso, a investigação das representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar possui um caráter plurimetodológico de natureza quantiqualitativa. Esses aspectos metodológicos gerais nortearam o processo de coleta e análise das informações, que serão detalhados nos próximos tópicos. Vale lembrar que nas pesquisas em representações sociais, em geral, “a análise dos dados está associada ao método de recolha dos dados” (PEREIRA, 1997, p. 61), isto é, esses dois processos estão interligados, e a escolha de um pode condicionar a escolha do outro.

3.3 Procedimentos para a coleta das informações

A pesquisa, de caráter plurimetodológico de natureza quantiquantitativa, fez apelo a metodologias variadas para a coleta das informações: levantamento através de questionários – com perguntas abertas e fechadas –; técnica de associação livre de palavras; escala de atitudes; e entrevista semiestruturada. Todas as técnicas de recolhimento das informações partiam da preocupação de proporcionar um ambiente o mais espontâneo possível, “onde o sujeito se possa sentir sem constrangimentos de modo a expressar livremente o seu pensamento sem entrar nos fenômenos da desejabilidade ou outros” (PEREIRA, 1997, p. 53). Essa preocupação visava a eliminar, ao menos em partes, o fenômeno de zona muda das representações sociais.

Assim sendo, a pesquisa seguiu o seguinte percurso: num primeiro momento usaram-se metodologias mais abertas e exploratórias; posteriormente empregaram-se metodologias mais estruturadas com o escopo de aprofundar, detalhar e compreender as informações recolhidas na etapa anterior. Desse modo, sinteticamente, pode-se dizer que a pesquisa empreendeu duas etapas distintas: aplicação de questionário quantiquantitativo e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A primeira etapa – o questionário – envolveu 283 professores, dos quais 12 não assinaram o termo de consentimento autorizando a divulgação das informações que constavam no questionário. Num plano geral, o questionário assume a forma de levantamento (*survey*) (FREITAS et al., 2000), o qual visava a determinar as situações, eventos, atitudes, conhecimentos e imagens manifestos nos professores em relação à indisciplina. Através do questionário pretendia-se uma aproximação exploratória com o objeto de estudo, além de buscar estabelecer correlações entre variáveis e, assim, esboçar algumas proposições explicativas dos fatores que condicionam ou contribuem para a manifestação dessas representações sociais docentes. Para tanto, o questionário foi composto por quatro momentos, como se pode conferir no Apêndice B.

De início objetiva-se o recolhimento dos dados censitários dos informantes. Como já dito, essas informações foram solicitadas visto que se visava a detectar se havia subgrupos que contribuía de maneira diferenciada na representação social docente sobre a indisciplina.

No segundo momento do questionário, apropriou-se da técnica de associação livre de palavras (SÁ, 1996). Essa técnica consiste em solicitar aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam palavras ou expressões que lhes tenham vindo prontamente à lembrança. A eficácia deste método reside na possibilidade de “se cruzarem os dados por frequência e por ordem de evocação, o que permite identificar o que é central e

aquilo que é periférico” (PEREIRA, 1997, p. 51). As palavras que têm a maior frequência de evocação e a menor ordem média de evocação são as que provavelmente compõem o núcleo central da representação social; por outro lado, as palavras com menor frequência e maior ordem média de evocação possivelmente compõem o sistema periférico (SÁ, 1996; BATISTA, 2007). E mais: quanto maior o número de laços ou conexões que dada evocação mantenha com os outros elementos da representação social, maior sua probabilidade de participação no núcleo central. Para constatar a conexidade dos elementos da representação social se faz uso da análise de similitude (SÁ, 1996). Logo, a técnica de associação livre de palavras parte da premissa que os elementos mais salientes e lembrados prontamente são os que estão na “ponta da língua” dos sujeitos, revelando, assim, a probabilidade de serem os elementos mais centrais e importantes da representação, e que, por isso, terão um papel crucial na sua organização e significação, sendo os que mais vão resistir às mudanças.

Assim sendo, solicitou-se no questionário que os sujeitos listassem cinco palavras ou expressões que descrevessem um “aluno indisciplinado”, bem como indicassem as “causas da indisciplina”. Após as evocações, os docentes deveriam justificar em algumas frases a palavra ou expressão evocada, que era, para eles, a mais relevante – etapa que possibilita a recontextualização da evocação (ROSSO; CAMARGO, 2011). Desse modo, a técnica de associação livre de palavras permite de modo mais espontâneo – e, por conseguinte, menos controlado – o acesso a elementos que não estariam facilmente identificados ao nível discursivo. É com a análise das semelhanças das evocações coletadas na associação livre de palavras que se pode identificar a provável composição estrutural de dada representação social (PEREIRA, 1997). Além disso, a técnica de associação livre é aplicável a grandes escalas, permitindo a investigação da existência de contrastes entre representações sociais de distintos subgrupos sociais. Portanto, a técnica de associação livre de palavras permite a investigação não apenas do conteúdo da representação, mas, principalmente, de sua organização e estrutura. (SÁ, 1996).

Por sua vez, o terceiro momento do questionário era composto por escalas de atitudes – adaptadas conforme o modelo de Likert (LIMA, 2010). A técnica das escalas de atitudes parte do pressuposto de que “podemos mediar as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objeto”, sendo a forma mais direta de aceder a estes conteúdos cognitivos mediante a autodescrição do posicionamento individual. Nesse sentido, a escala de Likert oferece um modelo psicométrico para medir as atitudes cognitivas do sujeito, em que “é a própria resposta do indivíduo que a localiza diretamente em termos de atitude” (p. 193).

Assim sendo, o questionário apresentava treze frases sobre as quais os sujeitos poderiam manifestar sua atitude favorável ou desfavorável, numa escala que variava entre

quatro posições: a) concordo plenamente; b) concordo; c) discordo; d) discordo totalmente. A avaliação da atitude do sujeito é obtida pelo seu posicionamento frente ao conjunto dessas frases. Aqui, o objetivo era medir as atitudes dos professores em relação à indisciplina, indagando se os mesmos possuíam atitude de autonomia ou de heteronomia frente aos alunos.

Algumas questões dessa escala de atitudes foram adaptadas de Caeiro e Delgado (2005) e as demais foram elaboradas pelo autor deste trabalho, após serem testadas em uma turma de Licenciatura em Biologia da UEPG. A escala de atitudes foi organizada em blocos temáticos. As cinco primeiras questões apresentavam frases de teor heterônomo, sendo que a concordância dos docentes frente a elas poderia indicar atitudes de heteronomia na prática pedagógica. As questões seguintes (6 a 10) eram frases nas quais o consentimento dos professores poderia sugerir atitudes de autonomia na relação entre professor e aluno. Por sua vez, as questões 11 e 12 buscavam medir a atitude docente nas considerações sobre as questões pedagógicas e sua relação com a indisciplina escolar. Enfim, a última questão (13) apresentava conteúdo referente à relação entre o excesso de trabalho e o trato com a indisciplina escolar por parte dos professores.

Finalmente, o quarto momento do questionário buscava captar as imagens e metáforas dos professores sobre a indisciplina mediante uma questão em aberto. A pergunta era: “Qual a imagem que você usaria para melhor descrever a indisciplina em sala de aula? Indisciplina se assemelha ao quê? Lembra o quê? É que nem...” Os professores tinham até 5 linhas para descrever suas imagens e metáforas em relação à indisciplina escolar.

Ao final do questionário era apresentada aos sujeitos a opção de assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a divulgação das informações que constavam no questionário. Além disso, os professores dispostos em colaborar nas próximas etapas da pesquisa poderiam indicar telefone e/ou email para contato.

O questionário foi apresentado aos professores durante o segundo semestre de 2011 e início de 2012, em 18 escolas estaduais de Ponta Grossa – como descrito anteriormente. Em treze escolas o instrumento foi aplicado nas reuniões pedagógicas; nas outras cinco, foi entregue aos professores durante o intervalo das aulas para preenchimento individual em casa. Essa segunda estratégia de recolhimento das informações – preenchimento do questionário pelos docentes em casa – mostrou-se pouco eficaz, devido ao baixo retorno de questionários ao pesquisador. Nas cinco ocasiões em que se optou por esta estratégia, a média de retorno de questionário foi em torno de 20% do total entregue. Assim sendo, optou-se em aplicar os questionários durante as reuniões pedagógicas, já que este era o momento no qual quase todos os professores da escola estavam reunidos. Primeiramente, agendava-se junto à pedagoga ou ao diretor da escola escolhida um tempo de cerca trinta minutos para aplicação do questionário durante a reunião pedagógica.

Durante a reunião pedagógica, o pesquisador se apresentava frente ao conjunto dos professores e explicava sinteticamente o escopo da pesquisa. Após isso, distribuíam-se os questionários que eram preenchidos individualmente pelos docentes que aceitavam colaborar e cooperar com a pesquisa. O tempo médio de preenchimento do questionário era de 20 minutos por professor. Essa estratégia de recolhimento das informações mostrou-se efetiva, pois nas treze escolas onde ela foi aplicada, em média, mais de 95% dos professores presentes nas reuniões pedagógicas aceitaram colaborar com a pesquisa e preenchiam prontamente o questionário. A aplicação dos questionários findou na primeira reunião pedagógica de 2012, durante os dias 2, 3, 6 e 7 de fevereiro de 2012. No total, obtiveram-se 271 professores que responderam o presente instrumento de pesquisa e autorizaram a divulgação das informações que constavam nele.

As informações coletadas nos questionários foram tratadas e tabuladas em uma planilha do programa Microsoft Excel, da Microsoft Corporation (2007), de acordo com os parâmetros necessários para a posterior análise das informações que contou com a ajuda de programas, como será visto na seção 3.4.

A segunda etapa da pesquisa – a entrevista – envolveu 41 professores, dos quais 40 autorizaram a gravação e a transcrição das informações. As entrevistas tinham como finalidade aprofundar, detalhar e compreender as informações recolhidas nos questionários. Além disso, pretendia ser um teste de centralidade das cognições, observando se os elementos levantados durante a associação livre de palavras se confirmariam na entrevista.

Para tanto, as entrevistas tiveram um caráter semiestruturado, sendo realizadas a partir da técnica das triagens hierarquizadas sucessivas (ROSSO; CAMARGO, 2011), que é um método de hierarquização de itens (SÁ, 1996). As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por um modelo que inclui as temáticas a serem discutidas, mas essas não são colocadas da mesma maneira ou ordem, e nem limitam o entrevistado nas suas respostas. Neste tipo de entrevista espera-se exercer “certo controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (MOREIRA, 2006, p. 138).

Abric (1994b) considera as entrevistas semiestruturadas um método indispensável no estudo das representações sociais, pois, mediante as entrevistas, se pode realizar uma análise da argumentação, funcionando como uma espécie de esclarecimento conclusivo do levantamento do conteúdo, estrutura e organização das representações sociais. Assim, após a investigação destes elementos, “falta, para completar a análise, ver como esses diferentes constituintes se integram em um discurso argumentado” (p. 80). Ou seja, é através da entrevista que se pode ter acesso ao funcionamento contextualizado de determinada representação, que integre seus elementos situacionais, as atitudes e os valores que embasam a

produção dos sujeitos. Com isso, pode-se “compreender a representação em suas dimensões individuais e coletivas” (p. 80).

A entrevista seguiu alguns procedimentos estratégicos. Após agendar a entrevista com os professores, chegava-se alguns minutos antes na escola para procurar o espaço mais adequado para a sua realização. Preenchida essa necessidade, se apresentava ao docente a temática e o objetivo da pesquisa e solicitava-se permissão para a gravação e a transcrição da entrevista. As entrevistas foram gravadas com o gravador Olympus Digital Voice Recorder WS-300M da Olympus (2012). Relativo à posição entre entrevistador e entrevistando, optou-se pela formação em “L” – isso porque sentar-se frente a frente com o entrevistando pode sugerir um clima de competição; sentar lado a lado, um ambiente de apoio ou ajuda; e sentar-se em “L”, um ambiente um pouco mais neutro que nas outras duas situações (informação verbal²⁴). Os sujeitos foram colaborativos e cooperativos no cumprimento desses procedimentos de pesquisa.

Como já descrito anteriormente, utilizou-se como apoio para realização das entrevistas a técnica das triagens hierárquicas sucessivas (ROSSO; CAMARGO, 2011). Esse método de hierarquização de itens consistiu em pedir aos professores para escolher, a partir de uma lista preestabelecida de itens recolhidos na associação livre de palavras, os elementos mais importantes ou característicos em relação à indisciplina escolar. Obtém-se, assim, uma classificação por ordem de importância “do conjunto dos itens propostos, a partir da qual se pode calcular a ordem média de cada item em uma dada população” (ABRIC, 1994b, p. 74). Ademais, o uso das triagens hierárquicas sucessivas permite a negociação do roteiro da entrevista junto ao entrevistado. Desse modo, o sujeito deixa de ser um mero objeto para ser um ativo colaborador na pesquisa. Por fim, a técnica das triagens hierárquicas sucessivas ainda configura-se como um teste da centralidade dos elementos coletados na associação livre de palavras. Propõe-se, assim, a averiguar se os elementos mais centrais na associação livre de palavras serão também os mais escolhidos, ou não, nas triagens hierárquicas sucessivas.

Para tanto se adotaram os seguintes procedimentos: a) se constituiu uma lista com 32 evocações oriundas da associação livre de palavras presente no questionário. A escolha dessas evocações seguiu o critério de abarcar tanto as evocações mais frequentes quanto as pouco frequentes. Assim, selecionaram-se 32 evocações, presentes no núcleo central, na primeira periferia, da zona de contraste e da segunda periferia das evocações livres sobre aluno

²⁴ Frase salientada pelo professor Doutor Ademir José Rosso, durante aula da disciplina optativa de Tópicos Especiais de Psicologia e Epistemologia Genéticas II, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante o primeiro semestre de 2012.

indisciplinado e sobre as causas da indisciplina, entre as quais: “desvalorização da educação”, “preguiça”, “mal educado”, “conversa”, “despreparo dos professores”, “ausência da família”, “desinteresse”, “ausência de limites”, “rebeldia”, “apoio pedagógico”, “excesso de direitos”, “liderança negativa”, “desrespeito”, “chato”, “problema social”, “deboche”, “agressividade”, “bagunça”, “aulas monótonas”, “desmotivação”, “dificuldade de aprendizagem”, “ausência de perspectivas”, “salas lotadas”, “impunidade”, “desatenção”, “irresponsabilidade”, “sistema educacional”, “más companhias”, “grosseira”, “inquietação”, “ausência de valores” e “violência”²⁵; b) apresentaram-se aos sujeitos essas evocações selecionadas sob a forma de fichas (Figura 6), pedindo-lhes para separar em dois grupos: um composto pelas 16 evocações julgadas mais características quando se lembra da indisciplina escolar e outro composto pelas 16 evocações menos características; c) Destas 16 evocações selecionadas como as mais características, pediu-se novamente para os docentes repetirem a operação, separando as oito mais e as oito menos características da indisciplina; d) Finalmente, das oito restantes, pedia-se pela última vez para os professores selecionarem as quatro evocações mais importantes para eles quando se lembra da indisciplina escolar; e) Dessas 4 evocações, pedia-se aos professores para efetuarem a hierarquização dos itens, de acordo com o grau de importância em relação à indisciplina escolar para cada um. (ROSSO; CAMARGO, 2011).

Ao final, essas quatro evocações selecionadas pelos professores compuseram o roteiro da entrevista. Assim, os docentes discorriam sobre estes termos, relacionando-os à indisciplina escolar. Os professores possuíam liberdade para discorrer sobre o tema, e em caso de dispersão do assunto, o pesquisador retomava os pontos principais que interessavam. Outra interferência do pesquisador era captar nos discursos dos professores as dimensões das representações sociais: atitudes, conhecimentos e imagens (MOSCOVICI, 2012). Desse modo, provocavam-se nos professores, relativo aos quatro elementos selecionados através das triagens hierárquicas sucessivas, as indagações sobre as dimensões da representação, bem como sobre os processos de ancoragem e de objetivação, isto é, buscavam-se situações que os docentes classificavam como de indisciplina ou não, além das metáforas usadas para ilustrar a indisciplina.

²⁵ De todas essas palavras pré-selecionadas, procedeu-se as seguintes substituição: as evocações “ausência de regras” e “descomprometimento” foram substituídas pelas evocações “ausência de valores” e “violência”. Essa substituição foi feita visto a similaridade das evocações “ausência de regras” e “descomprometimento” com outras evocações presentes na pré-lista. Além disso, as duas evocações escolhidas para substituí-las, “ausência de valores” e “violência”, não entraram nos quadrantes das associações livres de palavras do “aluno indisciplinado” e das “causas da indisciplina” por uma diferença mínima na frequência.

Figura 6 – Fichas usadas nas triagens hierárquicas sucessivas para a entrevista, com destaque para o gravador utilizado na mesma e uma caneta de referência de escala



Fonte: O autor.

Além disso, seguia-se um roteiro complementar com perguntas que poderiam guiar a entrevista caso os professores não falassem espontaneamente sobre esses pontos. Esse roteiro auxiliar foi elaborado a partir de revisão de literatura sobre a indisciplina e das informações coletadas na primeira etapa da pesquisa. Entre tantas questões, o roteiro era guiado pela preocupação em captar dos docentes: a) as três dimensões da representação (conhecimento, atitude e imagem); b) a relação entre as quatro evocações selecionadas por cada um; c) exemplos e situação marcantes de indisciplina; d) os sentimentos e atitudes despertados pelas manifestações de indisciplina; e) as soluções propostas para minimizar e prevenir a indisciplina; f) as causas e origens dos comportamentos indisciplinados; g) as descrições típicas de alunos indisciplinados e de alunos disciplinados; h) os obstáculos da indisciplina para o trabalho docente; i) as metáforas e imagens que ilustram a indisciplina. Ao final da entrevista, como forma de dessensibilização do sujeito, perguntava-se a frustração e a satisfação em ser professor e, também, quais seus sonhos e esperanças em relação à educação. O roteiro completo pode ser conferido no Apêndice C.

Os professores desta segunda etapa da pesquisa foram selecionados segundo o critério de conveniência (FREITAS et al., 2000), sendo convidados, como já salientado, via convites

por email, torpedos no celular e abordagens pessoais nas escolas. Após atitude favorável à colaboração na pesquisa, procedia-se o agendamento do local e do horário das entrevistas mediante disponibilidade e facilidade para os sujeitos. Das 40 entrevistas, 31 foram realizadas nas horas atividades dos professores nas respectivas escolas em que atuam; 1 na residência dos docentes; 2 na residência do próprio pesquisador; 5 na UEPG Campus Uvaranas; 1 em outros locais de trabalho dos professores. As entrevistas foram realizadas durante o período de 28 de março de 2012 a 18 de maio de 2012.

O material coletado nas entrevistas foi transcrito com o apoio do programa Digital Voice Editor da Sony Corporation (2010). Esse programa permite reduzir a velocidade de reprodução do áudio, facilitando, assim, o processo de transcrição das informações. A transcrição foi feita no editor de texto Microsoft Word, da Microsoft Corporation (2007).

Depois de transcritas, enviaram-se documento com o conteúdo das entrevistas aos 40 professores participantes, num processo de retorno das informações aos sujeitos. Esse procedimento foi uma oportunidade para que os educadores conferirem e realizarem alterações em seus discursos, para, se achassem necessário, retornarem o material transcrito ao pesquisador com as mudanças. E mais: esse procedimento de retorno das informações aos participantes atende as necessidades éticas da pesquisa (SPINK, 2000), visto que proporciona ao informante uma participação mais ativa no processo de coleta das informações – ele sente-se mais importante, e não uma mera cobaia científica. Dos 40 professores participantes da segunda etapa da pesquisa, 13 retornaram o email com alterações e/ou apontamentos ao material transcrito da entrevista.

3.4 Procedimentos para a análise das informações

A escolha de metodologias de análises nas pesquisas em representação social é condicionada a considerações empíricas e pelo sistema teórico que embasa e justifica a pesquisa (ABRIC, 1994b). Desse modo, para a análise e leitura das informações, a pesquisa contou com o apoio de programas de análise, perpassada pela interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica do pesquisador (FERRARE, 2011).

É importante frisar os limites e possibilidades do uso de programas quantiqualitativos nas pesquisas educacionais: por um lado, eles apresentam oportunidade de acrescentar precisão entre as complexas relações que cercam o ambiente educacional, compreendendo-as nos níveis individuais e estruturais; por outro lado, elas serão limitadas ao plano descritivo se não contarem com a interpretação crítica e hermenêutica do pesquisador, que complementa, reflete,

interpreta e relaciona as análises dos programas com o sistema teórico que embasa a pesquisa, conferindo poder explicativo à análise. (FERRARE, 2011).

Além do mais, os programas permitem um gerenciamento eficiente, coerente e sistemático das informações, o que leva a uma análise mais confiável, precisa e transparente (TOLENTINO, 2010). Assim, os programas ajudam a fornecer categorias para a análise das informações – é a pré-análise das informações no método da análise de conteúdo de Bardin (1977) –, as quais facilitam as interpretações inferenciais do pesquisador.

Assim sendo, assentada no sistema teórico e na coleta das informações, a pesquisa utilizou uma série de artifícios para análise das informações: análise da associação livre de palavras; análise de contraste entre subgrupos sociais nas evocações; análise de conectividade e similitude das evocações; análise textual e de conteúdo das justificativas dadas à evocação listada em primeiro lugar pelos professores; análise das escalas de atitudes; análise do conteúdo das metáforas, imagens e atitudes descritas pelos professores; análise das evocações das triagens hierárquicas sucessivas; análise textual e de conteúdo das entrevistas. Esses procedimentos de análise – que considerados em sua totalidade se completam e se inter-relacionam – serão mais bem dimensionados nas subseções que se seguem.

3.4.1 Análise das evocações mediante o EVOC

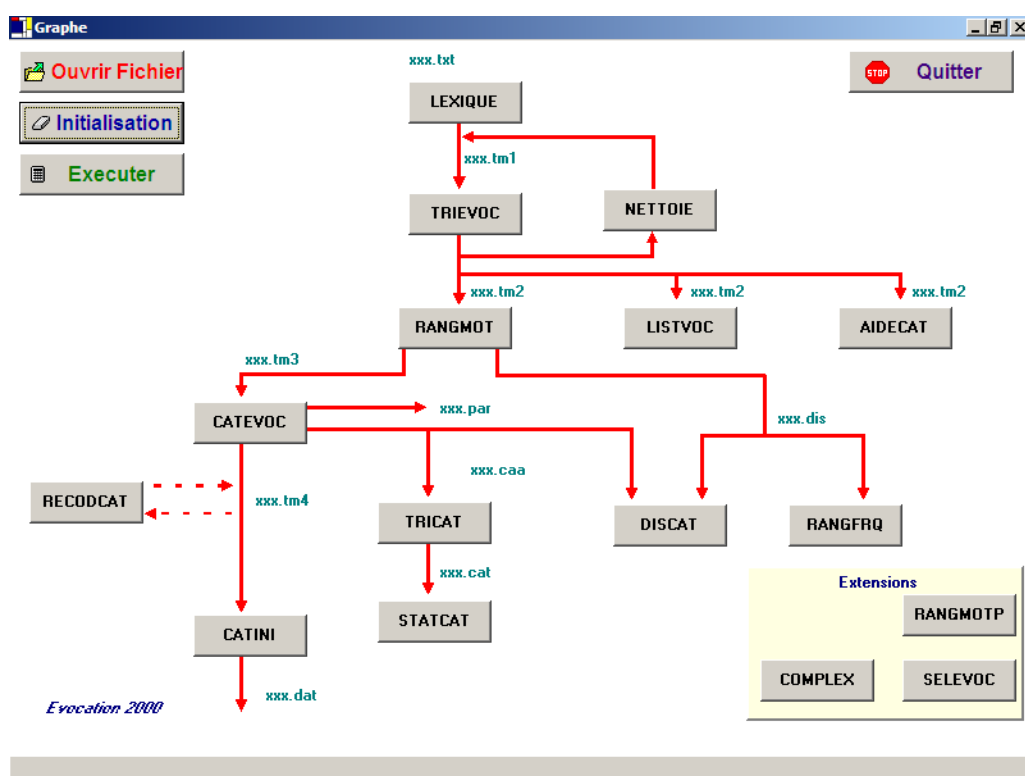
As evocações coletadas mediante a técnica de associação livre de palavras foram analisadas com o apoio do programa EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* – de Vergès; Scano e Junique (2002). Em suma, o EVOC ajuda a identificar os prováveis elementos do núcleo central e do sistema periférico, favorecendo o reconhecimento da estrutura da representação social.

Entretanto, antes do processamento no EVOC, as evocações foram agrupadas e padronizadas segundo núcleos de significados comuns, com o propósito de evitar dispersão das informações. Por exemplo, as evocações sobre aluno indisciplinado, “aluno que não tem interesse”, “desinteressado” e “falta de interesse” foram substantivadas e coligadas na categoria “desinteresse”. Entre os critérios para a padronização dos vocábulos, optou-se em substantivar as palavras, mantê-las no gênero masculino e no singular sempre que possível (BATISTA, 2007). Além disso, o EVOC exige que as evocações sejam formatadas em um *corpus*. Assim, estruturou-se um banco de dados no programa Microsoft Excel em formato ponto e vírgula. Em cada linha

do banco de dados constavam as informações censitárias dos professores convertidos em variáveis dicotômicas, seguida das evocações, digitadas sem acentos, til ou espaços nas expressões.

O EVOC é formado por 16 subprogramas, os quais executam funções diferenciadas e complementares (MACHADO; ANICETO, 2010). Um *Print Screen* do programa é mostrado na Figura 7. Relativo à necessidade dessa primeira parte da análise, qual seja, a de ilustrar e desvelar a estrutura da representação social a partir das evocações docentes, utilizaram-se 4 subprogramas que compõem o EVOC: *Lexique*; *Trievoc*; *Rangmot*; *Rangfrq*.

Figura 7 – *Print screen* da página de abertura do programa EVOC, que ilustra os subprogramas que o compõem



Fonte: O autor.

O *Lexique* isola as unidades lexicais do *corpus* utilizado. Em seguida o *Trievoc* realiza uma triagem das evocações, arranjando-as por ordem alfabética. Já o *Rangmot* fornece uma lista com todas as palavras evocadas, indicando quantas vezes elas foram evocadas – sua frequência – e a ordem média de sua evocação – Ordem Média de Evocação (OME) (MACHADO; ANICETO, 2010). A OME é a média calculada de ocorrência da palavra em função da ordem de evocação hierarquizada por cada sujeito (BATISTA, 2007). Logo, quanto menor é a OME, mais prontamente, em média, a evocação foi lembrada pelos sujeitos, e assim, maior a possibilidade dela pertencer ao núcleo central da representação social. Além disso, o *Rangmot* disponibiliza a frequência total das palavras e a média geral das ordens de evocação. O relatório do *Rangmot*

também fornece os números indicativos que podem ser utilizados para proceder a um descarte de até 25% das evocações que tenham frequência desprezível. Esse procedimento de corte permite a limpeza e estabilização do *corpus*, melhorando a condição da análise da estrutura da representação social, pois se analisam, assim, apenas as palavras mais significativas. Após esse corte, tem-se acesso a dois índices que são posteriormente usados na ilustração dos elementos estruturais da representação em um quadrante: a frequência mínima, a frequência média e a média geral das evocações. (VERGÈS, 2002; MACHADO; ANICETO, 2010; BATISTA, 2007).

Por fim, o *Rangfrq* organiza as evocações num quadro de quatro casas, indicando o provável núcleo central e a periferia da representação social. Após se inserirem as informações presentes no relatório do *Rangmot*, o *Rangfrg* combina a frequência e a OME de cada palavra. Desse cruzamento, resultam os quatro quadrantes – um conhecido como núcleo central e os outros três como periféricos –, pelo qual “é possível fazer a análise do conteúdo e da estrutura das representações sociais” (BATISTA, 2007, p. 59). As distribuições das evocações nos quadrantes segue o modelo do Quadro 3, onde: os dois quadrantes superiores contêm as palavras com maior frequência, e os inferiores contêm as palavras com menor frequência; por outro lado, os quadrantes da esquerda contêm as palavras mais prontamente evocadas, e os da direita, as palavras evocadas mais tardiamente.

Quadro 3 – Exemplo da organização das evocações nos quadrantes pelo EVOC

Núcleo central Frequência elevada (f) Pronta evocação (OME)	1° Periferia Frequência elevada (f) Evocação tardia (OME)
Zona de contraste Frequência baixa (f) Pronta evocação (OME)	2° Periferia Frequência baixa (f) Evocação tardia (OME)

Fonte: Adaptado de Abric (2003b, p. 64) e de Batista (2007, p. 59).

O núcleo central, pela sua alta frequência e baixa OME, congrega os elementos que possivelmente constituem o núcleo central da representação social, no qual se encontram os termos mais consensuais dessa representação. Abric (2003b) lembra que esse primeiro quadrante não é o núcleo central, mas que o núcleo central da representação provavelmente se encontra nele. Ou seja, quanto maior a frequência e menor a OME de determinada evocação, maior sua probabilidade de ser um elemento central da representação social.

Por sua vez, a 1ª Periferia e a Zona de Contraste dizem respeito aos elementos menos salientes na estrutura da representação, que, apesar disso, são significativos em sua organização

(MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354). A 1ª Periferia incorpora as evocações mais frequentes, mas que dificilmente são lembradas com prontidão. Já a Zona de Contraste aloja as evocações que são lembradas por poucas pessoas, porém com pronta evocação, com um grau diferenciado de importância para elas. Desse modo, essa zona pode revelar a presença de subgrupos dentro do grupo social estudado (ABRIC, 2003b). Por fim, a 2ª Periferia reúne os elementos mais periféricos da representação, em função da sua baixa frequência e elevada OME, por terem sido evocadas mais tardiamente. No entanto, compõem a 2ª Periferia apenas as palavras que apresentem frequência superior à frequência mínima estipulada para análise no programa. Logo, palavras que não apresentem a frequência mínima estipulada não aparecem nos quadrantes, sendo assim descartadas.

Vale lembrar que os elementos da 1ª periferia, da zona de contraste e da 2ª periferia agregam evocações não tão consensuais entre o grupo e mais suscetíveis ao contexto imediato, formando o sistema periférico da representação. Por outro lado, o núcleo central “constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere” (ABRIC, 2003a, p. 39).

Após a emissão do relatório pelo *Rangfrg*, coube salvar as informações e estruturá-las em forma de tabela e, para isso, se usou o editor de texto Microsoft Word.

3.4.2 Análise de conteúdo das justificativas às evocações

Como expresse anteriormente, as evocações necessitam de justificações para sua recontextualização. Entretanto, o EVOC não suporta a análise de material textual. O outro programa assumido pela pesquisa para análise textual, o ALCESTE – que será apresentado posteriormente neste trabalho –, também não consegue processar as justificativas de cada evocação, apenas o conjunto de justificativas de todas as evocações. Isso porque esse programa de análise textual necessita de um mínimo de 70.000 caracteres para um processamento eficiente (CAMARGO, 2005a). Assim sendo, optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para levantar o conteúdo das justificativas dadas às evocações listadas em primeiro lugar pelos informantes, visando à indicação do significado e do sentido dessas evocações.

A análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, texto digital). Assim, essa modalidade de análise de informações textuais pode conduzir a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas do material analisado, ajudando a reinterpretar as

mensagens, bem como abstrair o significado geral do conteúdo da mensagem. Nesse aspecto, a análise do conteúdo consiste essencialmente em sistematizar as informações textuais analisadas em categorias distintas de significados (BARDIN, 1977).

Desse modo, para interpretar as justificativas de cada evocação, seguiram-se alguns procedimentos: de início, vincularam-se todas as justificativas de dada evocação; posteriormente, após leituras repetidas desse conjunto de justificativas, agruparam-se em categorias as justificativas que continham significados similares.

Além disso, com o propósito de comprovar e aprofundar a análise textual dessas justificativas, processou-se o conjunto de justificativas de *todas* as evocações listadas pelos professores em um *corpus* para análise textual de conteúdo mediante o programa ALCESTE. Os detalhes dessa análise serão mais bem dimensionados na seção 3.4.5.

3.4.3 Análise do contraste entre subgrupos sociais nas evocações mediante o Complex

Para a análise do contraste entre subgrupos sociais nas evocações coletadas na associação livre de palavras, processaram-se as informações no *Complex*, subprograma do EVOC. Através deste programa é possível a apreciação das especificidades dos subgrupos sociais, permitindo “mostrar o que os subgrupos pensam e falam” (BATISTA, 2007, p. 60). No entanto, para a realização dessa operação, as variáveis a serem analisadas pelo *Complex* devem estar apresentadas de modo dicotômico e codificadas em números.

Para executar sua função, o *Complex* necessita da ajuda do subprograma *Selevoc*, também presente no EVOC. Através do *Selevoc* escolhem-se as variáveis que serão comparadas, indicando as codificações do *corpus*. Já no *Complex*, escolhem-se as duas variáveis a confrontar, e, a partir disso, gera-se uma lista comparativa que fornece as palavras que foram comuns nos dois subgrupos e as específicas de cada subgrupo.

A partir da emissão desta lista comparativa é possível obter a divisão do *corpus* em subgrupos a fim de avaliar se há alguma diferença estatística entre as palavras evocadas pelos dois grupos. A análise estatística foi efetuada por meio do teste de hipóteses *t de Student*, o qual examina se a média de dois grupos é significativamente diferente (TOLENTINO, 2010).

Através desse teste de hipóteses pode-se encontrar um valor de dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre elas através do teste de qui-quadrado (χ^2), o qual permite “comprovar se existem diferenças estatisticamente significativas entre duas distribuições quaisquer ou entre casos de uma mesma distribuição” (CERVI, 2012, p. 96-97).

Para saber se o valor de χ^2 é estatisticamente significativo, isto é, se indica que há diferença entre grupos, “é preciso conhecer o número de graus de liberdade da relação, que é obtido com: $(1 - \text{n}^\circ \text{ de colunas}) \times (1 - \text{n}^\circ \text{ de linhas})$ ” (p. 106), considerando sempre o intervalo de confiança de 95% (0,05). Assim, o χ^2 será significativo quando, por exemplo: o grau de liberdade da relação for 1, o χ^2 deve ser $\geq 3,841$; quando o grau de liberdade for 2, o χ^2 deve ser $\geq 5,991$; quando o grau de liberdade for 3, o χ^2 deve ser $\geq 7,815$; e assim por diante, seguindo a “Tabela de Distribuição do Qui-quadrado χ^2 ” que pode ser conferida em Cervi (2012, p. 106-107). Quando o χ^2 , considerando o grau de liberdade da relação, é menor do que esses valores, aceita-se a hipótese de igualdade estatística entre os grupos. Entretanto, quando o χ^2 é maior ou igual a esses valores presume-se que há diferença estatística entre os grupos (CONTI, 2009). O cálculo desse teste foi realizado mediante o site Vassarstats, de Lowry (2012).

3.4.4 Análise de similitude das evocações mediante o SIMI e AVRIL

A análise de similitude das evocações é uma técnica que permite constatar a conexidade dos elementos de uma representação social (SÁ, 1996). Ela fundamenta-se na declaração de Moliner (1994, p. 202, tradução nossa²⁶) de que “não é porque uma cognição é fortemente ligada a outras que é central, mas por ser central é que está ligada às outras”. Logo, parte-se da premissa que quanto maior o número de laços ou conexões que dada evocação mantenha com os outros elementos da representação, maior sua probabilidade de participação no núcleo central (SÁ, 1996).

Assim sendo, realizou-se a análise de similitude das evocações coletadas na associação livre de palavras com o apoio do programa SIMI 2000 de Vergès e Junique (1999), o qual “busca uma visualização da conexidade dos elementos que participam da composição prototípica do núcleo central da representação social” (BERTOLDO; BÁRBARA, 2006, p. 232). A análise do SIMI se processa a partir do tratamento das evocações do *corpus* nos subprogramas *Catevoc* e *Catini* do EVOC. Através do *Catevoc* categorizam-se as palavras com frequência superior a 5% do total de informantes. Na presente pesquisa o número de informantes somou 271, logo se categorizaram as palavras com frequência maior que 13. Em seguida, executa-se o *Catini*, o qual gera uma matriz de similitude para os itens categorizados na etapa anterior.

²⁶ Tradução livre do autor do francês. Original: “Ce n’est pas parce qu’une cognition est fortement reliée à toutes les autres qu’elle est centrale, c’est parce qu’elle est centrale qu’elle est reliée aux autres” (MOLINER, 1994, p. 202).

A partir disso, o SIMI possibilita o arranjo dessas matrizes, fornecendo o cálculo do índice de similitude. Assim, esse programa permite a visualização da organização da representação a partir do modo com que os elementos ligam-se uns aos outros. Isso se dá através do exame da árvore máxima que indica a centralidade e a conexidade dos diversos elementos de uma representação social. A árvore de similitude é “aquela cuja soma das arestas é a maior dentre as encontradas em todas as árvores possíveis” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 584). Desse modo, o SIMI baseia-se “na teoria dos grafos, que utiliza a relação de ligação pareada de variáveis” (BERTOLDO; BÁRBARA, 2006, p. 232), permitindo averiguar a organização da representação, já que mostra as relações entre seus elementos por meio de um filtro de um número mínimo de coocorrências entre as evocações. Para se chegar a esse filtro mínimo efetua-se a supressão das arestas de menor valor na árvore, restando apenas as relações que representem em torno de 5% do total de ligações possíveis. Os elementos que estão ligados após o corte do filtro são diretamente relacionados ao número de sujeitos que tratam tais termos como similares (VERGÈS, 1999).

Para desenhar a árvore, utilizou-se o programa *Avril* de Zeiliger (1993). Nele, se realiza uma série de operações com o propósito de desenhar a árvore de similitude de modo legível. Entre alguns dos procedimentos destacam-se, entre outras: supressão das arestas de menor valor na árvore e dos elementos isolados, atendo, assim, somente as relações mais fortes entre os elementos; indicação das coocorrências no centro das arestas; apresentação da frequência das palavras entre parênteses; modelação das palavras do núcleo central em caixa alta.

O desenho da árvore mostra as correlações entre os diversos elementos, os quais são representados através de linhas que os associam. A cada filtro aplicado corresponde um traçado e uma espessura correlativa. No meio da linha apresentam-se as coocorrências, e, ao lado dos termos, entre parênteses, a frequência da evocação (VERGÈS, 1999; MOLINER, 1994; SÁ, 1996). Nesse sentido, por exemplo, se os elementos “Desinteresse” (de frequência 90) e “Ausência da família” (de frequência 166) foram citados simultaneamente por 57 sujeitos, haverá uma linha ligando esses elementos na árvore de similitude com uma espessura correlativa as demais coocorrências entre os elementos. A partir da análise das coocorrências dos principais elementos da representação na árvore de similitude, torna-se possível averiguar os elementos que mais estabeleceram relações. Essa informação pode revelar os elementos do provável sistema central da representação, na medida em que, devido às diversas relações que estabelecem, esses elementos tem uma força organizativa e estrutural na representação social.

3.4.5 Análise quantiquantitativa das informações textuais mediante o software ALCESTE

A análise das informações textuais da pesquisa contou com o apoio do software ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto²⁷), da IMAGE (2010). Essa análise foi aplicada em dois momentos da pesquisa. No primeiro, ela foi empregada para analisar o conteúdo do total de justificativas listadas pelos docentes à primeira evocação, presente no questionário. Num segundo momento, a análise lexical foi usada na análise do conteúdo do material transcrito das entrevistas realizadas junto aos professores.

O ALCESTE é um software de análise quantiquantitativa de dados textuais escritos ou transcritos que sejam monotemáticos, o qual oferece critérios classificatórios e analíticos provenientes do próprio material textual analisado, não deixando de ponderar a qualidade do fenômeno estudado. O ALCESTE tem como base as leis de distribuições dos vocábulos presentes no material escrito utilizado, ou seja, conjuga uma análise lexicográfica de um determinado conjunto de textos escolhidos pelo pesquisador. (TARGETWARE INFORMÁTICA, 2010). Além disso, o programa emprega uma análise de classificação hierárquica descendente, além de oferecer “contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de texto que compartilham este vocabulário” (CAMARGO, 2005a, p. 512).

A finalidade de um diagnóstico com o ALCESTE nas pesquisas no campo das ciências sociais consiste em discernir classes de palavras que concebem distintas formas de se relacionar com determinado tema. Logo, essas classes lexicais “podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (p. 517). Através das classes lexicais e da classificação hierárquica descendente também se pode observar contribuições diferenciadas de subgrupos sociais a representações sociais distintas ou campos de uma mesma representação.

Para se entender o funcionamento do ALCESTE torna-se necessário a compreensão de três noções que estão presentes no programa. São as noções de unidade de contexto inicial, *corpus* e unidade de contexto elementar. Para o processamento, o conjunto de textos a serem analisados deve constituir um único arquivo, o *corpus*, que, no entanto, deve seguir uma série de regras envolvendo estas noções. (TARGETWARE INFORMÁTICA, 2010).

As unidades de contexto iniciais (UCI) são definidas pelo pesquisador e dependem da natureza da pesquisa (CAMARGO, 2005a). No caso desta investigação, relativo às justificativas a

²⁷ Nome original em Francês: “Analyse Lexicale par Contexte d’ un Ensemble de Segments de Texte”.

primeira evocação presentes no questionário, a resposta de cada participante compôs uma UCI. Já referente às entrevistas, cada entrevista constituiu uma UCI diferente.

Por sua vez, um *corpus* é um conjunto de UCI. O *corpus* deve ser preparado em um editor de textos e nomeado de acordo com a temática de seu conteúdo. Entretanto, para se constituir como um *corpus* de análise adequado para processamento no ALCESTE, este deve estruturar-se seguindo alguns parâmetros: a) conteúdo textual deve ser monotemático; b) As UCI devem estar separadas por linhas de comandos – as “linhas com asteriscos”, que informam o número de identificação do informante e algumas de suas características (variáveis) interessantes para o delineamento da investigação; c) devem-se corrigir os erros de digitação e os vícios de linguagem do *corpus*, para que esses não sejam tratados como palavras diferentes, evitando assim a dispersão das informações; d) as intervenções do pesquisador no momento da entrevista (perguntas, observações, entre outras) devem ser suprimidas; e) o arquivo deve ser editado evitando empregar alguns recursos, tais como justificar o texto, usar negrito, itálico, caixa alta, asteriscos, entre outras, bem como substituir hífen por sublinhado; g) Por fim, o *corpus* deve ter um tamanho em torno de 1.000 linhas ou 70.000 caracteres. Desse modo, no caso de respostas curtas, como na justificativa à primeira evocação na associação livre de palavras, são necessárias aproximadamente 250 respostas curtas, isto é, 250 UCI. Já atinente às entrevistas, onde se produzem falas mais extensas, podem ser suficiente entre 30 a 40 entrevistas. (CAMARGO, 2005a; TARGETWARE INFORMÁTICA, 2010).

Por fim, as unidades de contexto elementar (UCE) são resultantes da divisão das UCI presentes no *corpus* em segmentos de texto. Esses segmentos de texto possuem em média três linhas, e são “dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do *corpus* e, em geral, respeitando a pontuação” (CAMARGO, 2005a, p. 514).

Para efetuar a análise, o ALCESTE opera em quatro etapas (A, B, C, D). A etapa A executa uma leitura do *corpus* e o cálculo dos dicionários. Para isso, realizam-se três operações: A1 que reconhece e divide as UCI do *corpus* em segmentos de texto com tamanho similar (UCE); A2 que examina o vocabulário do *corpus*, reduzindo as palavras em radicais; e A3 que gera um dicionário desses radicais.

A etapa B compreende o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCE em função de seus respectivos vocabulários, a partir do critério da frequência dos radicais. Desse modo, nesta etapa realiza-se a classificação hierárquica descendente do *corpus*, a qual “visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentem vocabulário diferente das UCE das outras classes” (CAMARGO, 2005a, p. 515), utilizando como critério para isso, o “teste do *qui-quadrado* de associação das formas reduzidas e das UCE às classes” (p. 515, grifo do autor).

Desse modo, esta etapa empreende três operações: B1 que seleciona as UCE a serem examinadas e calcula suas matrizes; B2 que realiza o cálculo das matrizes de dados para a classificação hierárquica descendente; e B3 que realiza a classificação hierárquica descendente.

Por seu turno, a etapa C descreve as classes com as UCE. Assim, o ALCESTE fornece o dendograma da classificação hierárquica descendente, a qual ilustra as relações entre as classes. Ademais, o programa apresenta uma análise fatorial de correspondência a partir da classificação hierárquica descendente, isto é, a representação das relações entre as classes num plano fatorial. As operações desta etapa são: C1 – definição das classes escolhidas; C2 – Descrição detalhada das classes; e C3 – Análise Fatorial de Correspondência. (CAMARGO, 2005a).

Finalmente, a etapa D é um complemento da Etapa C, pois o ALCESTE calcula e fornece as UCE mais características de cada classe. Essa operação possibilita a contextualização do vocabulário típico das classes, apresentados na classificação hierárquica descendente. Essa última etapa ainda oferece a classificação hierárquica ascendente para cada classe, o que possibilita a análise do estudo das relações dos elementos intraclasses. Para tanto, a Etapa D compreende cinco operações: D1 que seleciona as UCE mais características de cada classe; D2 que examina as UCE repetidas por classes; D3 que computa a classificação hierárquica ascendente; D4 que seleciona as palavras mais específicas de cada classe; e D5 que oferece a possibilidade de exportação para outros programas.

A partir destas operações, o programa emite um relatório completo. Entre as diversas informações neste relatório encontram-se os dendogramas com as classes e suas respectivas UCE. Cabe ao pesquisador atribuir uma nomenclatura a cada classe (MACHADO, 2009), que deve ser ponderada após interpretação hermenêutica do conteúdo de cada classe pelo pesquisador. Devido a todos esses pontos, o ALCESTE pode ser uma ferramenta efetiva de análise de material textual. Isso porque mediante uma classificação objetiva e estatística dos termos lexicais, combinada com uma interpretação hermenêutica e qualitativa do pesquisador – que deve estar atento à totalidade das informações e guiado por um referencial teórico –, o ALCESTE oferece informações de interesse científico, auxiliando o pesquisador na afirmação ou refutação de suas hipóteses.

3.4.6 Análise estatística descritiva da escala de atitudes mediante o SPSS

O programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) teve sua primeira versão em 1968, sendo desenvolvido por Norman Nie, C. Hadlai Hul e Dale Bent (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006). Desde lá, o SPSS passou

por diversos refinamentos acompanhando a evolução da informática e dos sistemas operacionais, efetivando-se atualmente como um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais. Neste trabalho, utilizou-se a versão “SPSS Statistics 17.0” para Windows da Polar Engineering and Consulting (2008).

O SPSS é “um poderoso sistema de análise estatística e manuseamento de dados, num ambiente gráfico” (FERREIRA, 1999, p. 1). De início, o SPSS fornece as ferramentas necessárias à introdução de dados, e, posteriormente, possibilita o processamento estatístico desses dados. Com tudo isso, o SPSS apresenta uma série de vantagens para os pesquisadores das ciências sociais, entre as quais: comporta a aplicação de diferentes testes estatísticos; permite estabelecer a correlação estatística entre variáveis; fornece a visualização dos diversos resultados estatísticos mediante tabelas e gráficos, entre outras. (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006).

Neste trabalho, empreendeu-se a análise pelo programa SPSS em duas oportunidades. Na primeira, como já expresse anteriormente, para descrever o perfil e as características (variáveis) censitárias dos informantes da pesquisa. Num segundo momento, o SPSS foi aplicado com o escopo de calcular as frequências das questões da escala de atitudes – presente no questionário –, procurando buscar correlações estatísticas entre as variáveis dos sujeitos.

Desse modo, de início realizou-se a organização dos dados coletados, onde se utilizou um roteiro de codificação dos resultados. Posteriormente, tabularam-se as informações em uma planilha do Microsoft Excel. Já no SPSS, carregou-se essa planilha tabulada, formando assim um banco de dados para análise. Após esses procedimentos, tornou-se possível realizar os processamentos estatísticos das informações. Neste estudo foi empregada a estatística descritiva para analisar as distribuições de frequência, média e desvio padrão das variáveis selecionadas. Além disso, procedeu-se a comparação entre a distribuição de frequência entre as diferentes variáveis dos sujeitos, isto é, realizou-se uma análise bivariada das frequências (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006). Assim, através da operação estatística *Crosstab* (tabela de referência cruzada) do SPSS, foi possível cruzar as variáveis e observar as contribuições diferenciadas na distribuição das frequências de cada questão presente na escala de atitudes. Essa operação de cruzamento das informações ainda fornece o teste de qui-quadrado, permitindo verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis. Por fim, o SPSS emite os dados processados em forma de tabelas, que apontam a frequência (f) e a porcentagem (%) das informações analisadas. As tabelas foram exportadas para o editor de textos Microsoft Word para melhor delineamento.

3.4.7 Análise das metáforas, imagens e atitudes docentes

Como já visto, a análise das metáforas são ferramentas importantes na investigação das representações sociais, devido ao fato delas operarem condensando e coordenando significados no núcleo dessas representações. Devido ao fato das metáforas muitas vezes terem seu significado subjacente ao enunciado concreto que licencia a interpretação do sentido (BELMONTE, 2005), elas necessitam de uma interpretação hermenêutica e qualitativa (FERRARE, 2011). Essa interpretação é realizada a partir da: consideração da totalidade do discurso do sujeito; do contexto de sua produção; da conjuntura da representação social – com seu respectivo núcleo central e sistema periférico – do grupo social em pauta em relação ao objeto alvo de explicação por imagens.

De tal modo, as metáforas e imagens de professores sobre a indisciplina foram levantadas em duas ocasiões: em uma questão aberta no questionário, e em seguida, durante as entrevistas, quando o entrevistador provocava os entrevistados para expressarem metáforas e/ou imagens que descrevessem a indisciplina. As imagens do questionário foram organizadas em um *corpus* para análise. Já as imagens presentes nas entrevistas, após a transcrição, foram sublinhadas, para, posteriormente, serem separadas igualmente em um *corpus* para análise.

Logo, para análise das metáforas, procedeu-se a leituras repetidas do material presente nos *corpus*. As palavras que remetiam às metáforas e/ou imagens foram identificadas e assinaladas. Posteriormente, estruturaram-se as mesmas em um quadro, que contém uma observação do pesquisador sobre o provável sentido da palavra e a coordenação do significado que ela pode sugerir. Além disso, apresentaram-se no quadro as prováveis atitudes e sentimentos que as referidas imagens podem aludir. A partir destes procedimentos foi possível realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) dessas imagens, ou seja, as imagens que continham significados semelhantes foram agrupadas em categorias.

A análise das atitudes docentes levantadas durante as entrevistas seguiram procedimentos semelhantes. Foram levantadas como categorias de análise dois grupos de atitudes: atitudes de autonomia – aquelas baseadas ou que se aproximam da cooperação social; atitudes de heteronomia – aquelas baseadas ou que se aproximam da coação social. A partir disso, depois de repetidas leituras do *corpus* da entrevista, as atitudes foram classificadas em cada uma dessas categorias de análise mediante análise de conteúdo. Dentro dessas categorias, procedeu-se ainda o agrupamento de atitudes que apresentavam significados semelhantes, buscadas hermeneuticamente pela análise de conteúdo de cada classe, procedimento que facilitou a exposição e discussão das informações.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo busca apresentar as informações analisadas, bem como debatê-las com o referencial teórico assumido. O capítulo ainda traz as inferências do pesquisador e a discussão teórica do resultado das análises. Para tanto, o capítulo está dividido em quatro seções.

A primeira seção discute a estrutura e a organização da representação social dos professores sobre a indisciplina escolar. De tal modo, se apresentam as análises da associação livre de palavras, das justificativas docentes à primeira evocação e das triagens hierárquicas sucessivas realizadas pelos docentes. Por sua vez, a segunda seção apresenta o resultado da análise textual das entrevistas, buscando dimensionar o conhecimento das representações sociais de professores sobre a indisciplina.

A terceira seção aponta as atitudes dos professores no tocante à indisciplina. Para tanto, apresentam-se os resultados da escala de atitudes presente no questionário, bem como a análise de conteúdo feita a partir do material transcrito das entrevistas. Por seu turno, a quarta seção analisa a dimensão campo de imagem das representações docentes da indisciplina. Assim, demonstram-se e discutem-se algumas das metáforas e imagens descritas pelos professores em relação à indisciplina escolar, indicando ainda algumas significações que elas podem acarretar.

4.1 A estrutura e a organização da representação social: análise das evocações docentes

A estrutura e a organização da representação social de professores sobre a indisciplina escolar foi desvelada mediante a associação livre de palavras sobre o aluno indisciplinado e as causas da indisciplina, bem como pelas justificativas às evocações listadas prontamente. Já nas triagens hierárquicas sucessivas procedeu-se a um teste da estrutura e organização apontadas na associação livre de palavras. De tal modo, para exposição didática desses resultados, a presente seção está dividida em quatro subseções.

A primeira subseção apresenta as informações resultantes da associação livre de palavras ao termo indutor aluno indisciplinado. Por sua vez, a segunda subseção ilustra os resultados da associação livre de palavras ao termo indutor causas da indisciplina. Por seu turno, a terceira subseção apresenta o resultado da análise textual do conjunto de justificativas aos termos indutores da associação livre de palavras, o que possibilitou uma melhor contextualização das evocações. Finalmente, a quarta subseção apresenta os resultados das

triagens hierárquicas sucessivas, as quais realizaram um teste de centralidade dos achados de pesquisa levantados nas subseções anteriores.

4.1.1 Evocações ao termo indutor “aluno indisciplinado”

Na associação livre de palavras sobre “o aluno indisciplinado”, os 271 professores evocaram 1.165 palavras, as quais, após tratadas e substantivadas, constituíram um universo de 65 palavras diferentes. Na análise realizada pelo EVOC, 284 palavras com frequência menor que 21 foram descartadas. Do total de 65 palavras diferentes evocadas pelos docentes, 19 integram os quadrantes da provável estrutura da representação e possuem uma frequência média de evocação de 46. Essas palavras estão distribuídas na Tabela 5, na qual se observa que a OME calculada pelo programa é de 2,8. A Tabela 5 é organizada por quadrantes: os dois superiores (núcleo central e 1º periferia) contêm as palavras com frequência ≥ 46 , e os inferiores (zona de contraste e 2º periferia) contêm as palavras cuja frequência é < 46 ; os quadrantes da esquerda (núcleo central e zona de contraste) contêm as palavras com OME $< 2,8$, e os da direita (1º periferia e 2º periferia) as palavras com OME $\geq 2,8$.

Tabela 5 – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre o aluno indisciplinado

ALUNO INDISCIPLINADO					
NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
F ≥ 46 e OME $< 2,8$			F ≥ 46 e OME $\geq 2,8$		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Desinteresse	117	2,436	Preguiça	64	3,156
Mal educado	113	2,106			
Desrespeito	76	2,368			
Ausência da família	72	2,764			
Ausência de limites	46	2,413			
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
F < 46 e OME $< 2,8$			F < 46 e OME $\geq 2,8$		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Conversa	33	2,606	Irresponsabilidade	39	2,897
Chato	30	2,600	Desmotivação	39	2,923
Agressividade	30	2,667	Desatenção	32	2,938
Bagunça	29	2,724	Grosseria	31	2,903
			Dificuldade de aprendizagem	31	3,452
			Inquietação	30	3,267
			Ausência de perspectivas	26	2,962
			Liderança negativa	22	3,273
			Deboche	21	2,857

Fonte: O autor.

De acordo com as informações da Tabela 5, o núcleo central é composto por elementos que denotam as carências morais dos educandos. Lembram sempre os defeitos dos alunos indisciplinados: sem presença familiar, sem limites, sem interesse, sem respeito e sem educação. Essa imagem defeituosa do aluno indisciplinado revela uma representação que responsabiliza os discentes pelas manifestações de indisciplina, já que eles possuem carências morais que não caberiam aos professores resolver, mas, sim, à família. A análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelos docentes a essas expressões possibilita a compreensão de que esses elementos centrais estão entrelaçados, pois os mesmos se completam e explicam-se mutuamente.

A categoria **desinteresse** englobou, entre tantas, as evocações: “desinteressado”, “não quer estudar”, “sem interesse pelos estudos”. Nas justificativas dos professores nota-se que o desinteresse expressa a quebra de expectativa e de retorno sobre o trabalho despendido pelo professor. O aluno desinteressado demonstra negação e indiferença ao esforço empreendido na formação e atualização do professor, “gerando o sentimento de impotência e inadequação dos esforços empreendidos” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 278). Além disso, em suas justificativas os professores atestam que muito desse desinteresse reside na ausência da família. Algumas justificativas exemplificam a categoria:

O desinteresse passa pela falta de motivação e apatia, normalmente a família é ausente na vida escolar do aluno, imperando a desestruturação familiar e agressividade, gerada pela bebida, drogas e prostituição. (Prof. 52).

Os pais não se interessam em cobrar dos alunos o estudo efetivo, cobrando notas e estudos em casa, não os orientam, portanto, os mesmos não têm objetivos futuros almejados o que acarreta em desinteresse e consequentemente indisciplina. (Prof. 63).

É extremamente difícil de transmitir um conhecimento para alguém que não possui o desejo de adquiri-lo. (Prof. 23).

Por sua vez, a categoria substantivada **mal educado** foi formada a partir das evocações: “falta de educação”, “malcriado”, “sem educação familiar”, entre outras. Na análise das justificativas observa-se que, para os professores, o aluno indisciplinado teria uma ferida moral, devido a ausência de formação familiar adequada. Assim, ele é mal educado por causa da família ausente, e por isso não tem limites, é desinteressado e desrespeita a todos. Com essas explicações, os docentes parecem atribuir única e exclusivamente à família a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola. Nisso, “a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio” (REGO, 1996, p. 89). Em suas justificativas os docentes frisam essencialmente o papel da família na “educação” da criança e raras vezes atribuem essa função *também* à escola:

Não recebeu a devida educação familiar para o comportamento necessário nas diversas situações de socializações. (Prof. 75).

A união da família é importante para ensinar valores básicos e limites, bem como respeito e responsabilidade aos filhos. Numa sociedade onde a família esta cada vez mais desestruturada fica difícil criar filhos equilibrados e disciplinados. (Prof. 9).

Geralmente um aluno mal educado é aquele com má influência familiar, com família desestruturada, que não dá amor e atenção a seus filhos, nem impõe limites aos mesmos. (Prof. 141).

Nesse sentido, percebe-se que esses docentes tergiversam sobre sua responsabilidade e a da escola na formação moral de seus alunos. Tal representação não está em consonância com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, visto que o desenvolvimento moral se processa em todas as instâncias sociais e seu sucesso reside na capacidade do sujeito ter acesso a relações sociais qualitativamente distintas, principalmente as de cooperação social, que podem conduzir à autonomia moral. Assim, o desenvolvimento moral não é responsabilidade apenas da família, a escola também tem um papel protagonista nesse desenvolvimento, com a promoção de um ambiente cooperativo e democrático (PARRAT-DAYAN, 2008).

Quanto à categoria **desrespeito**, entre as evocações que a configuraram estão: “Desrespeita (todos)”, “sem respeito”, “desrespeito a regras sociais”, entre outras. Denotando uma ausência moral do aluno indisciplinado, o desrespeito é um fator que promove o desgaste do professor, conforme indicam as justificativas. As explicações dos professores atribuem essa ausência moral à má formação familiar, como também foi indicado nas categorias anteriores. Os docentes ainda lamentam a falta de estima e respeito dos alunos em relação aos professores, falta essa que está, certamente, ligada à desvalorização e precarização do trabalho docente pela sociedade, família e governo (MAFRA, 1998). Aqui, o ato indisciplinar discente fere as leis morais e éticas baseadas na justiça, na igualdade e na equidade, visto que afronta a dignidade inerente a todo ser humano (LA TAILLE, 1996, 2010). Este desrespeito ainda pode estar indicando planos morais heterônomos ou de anomia dos alunos, fruto da desorientação e ausência de projetos morais tanto por parte da sociedade, da escola e da família. Isso tudo sugere a cassação da palavra docente pelo discurso histórico dos alunos, o qual questiona o fundamento da autoridade docente (LOPES, 2006). Na contramão dessas justificativas, um professor chamou a atenção para a necessidade de compreender o aluno indisciplinado que desrespeita, ou seja, é uma visão atenta à afetividade, que evita responsabilizar o indivíduo sem antes compreender o contexto onde ele está inserido. As justificativas abaixo ilustram a categoria:

O desrespeito com colegas, professores e funcionários, fica difícil estabelecer qualquer laço com esses alunos. A visão de escola que eles têm é de inimiga e obrigatória. (Prof. 88).

Quando falta o respeito por si, pelos colegas e pelo profissional, tudo se torna difícil, pois não há base para se construir um aprendizado efetivo. (Prof. 208).

O aluno que não respeita o professor é na maioria das vezes aquele que quer chamar a atenção para si, e por isso, temos que procurar o que e porque ele está agindo dessa maneira. (Prof. 205).

Por sua vez, a categoria **ausência da família** estruturou-se a partir das evocações: “desajustes da família”, “deseestrutura familiar”, “sem família participativa”, entre outras. Em suas justificativas, os professores explicam os comportamentos indisciplinados de seus alunos pela ausência ou deseestrutura familiar. Para eles, a família seria uma espécie de “sustentáculo moral” da sociedade, isto é, a “suposta responsável pela socialização primária dos seus filhos e pela sua formação nos esquemas básicos de civilidade” (GARCIA, 2006, p. 126). Entretanto, na Epistemologia e Psicologia Genética não existe um único sustentáculo da moral: pelo contrário, para alcançar a autonomia moral o indivíduo necessita ter acesso a relações de cooperação social nos mais diversos e amplos espaços sociais de sua vida. Sendo assim, nessas representações, a indisciplina é explicada por fatores sociologizantes que dizem respeito à família. Em outras palavras, o comportamento indisciplinado dos alunos seria o reflexo de seu ambiente familiar, como elucidam as falas abaixo:

A base de tudo é a família. Os primeiros anos da vida o aluno passa ao lado da família e seu comportamento reflete o ambiente familiar. (Prof. 153).

Falta de estrutura familiar: em nossa comunidade os pais deixam os alunos com tempo ocioso, não há cobrança na casa dos estudos, de horário e de cumprimento do dever. (Prof. 214).

Família, instituição falida, pais tem as mãos atadas devido às leis que protegem erroneamente, dão olhares apenas aos direitos e não para os deveres do adolescente. (Prof. 186).

Por fim, a categoria substantivada **ausência de limites** foi usada para descrever as evocações “falta de limites em casa”, “sem limites”, “sem limites na criação (casa)”, entre outras. As ausências de limites dos alunos representadas pelos professores podem estar indicando leituras equivocadas de saberes psicológicos (PEDRO-SILVA, 2010) por parte de alguns pais e/ou educadores, que, com medo de colocar limites em seus filhos e/ou alunos, acabam incentivando estados de anomia nesses sujeitos. Ademais, essas representações dos professores remetem à ideia de que o aluno indisciplinado não possui e nem conhece limites, defeito decorrente de sua má formação familiar. Há nisso uma representação de que o comportamento dos alunos não é fruto das relações que se constroem no dia a dia escolar, e sim uma pré-condição para a atividade pedagógica. A disciplina é, portanto, supervalorizada

(BERTON, 2005), ou seja, a disciplina “é entendida como fim e não como meio do processo educativo” (p. 13). Algumas justificativas exemplificam a categoria:

Ele é fruto do seu meio, se faltam limites e regras em seu ambiente familiar, ele irá refleti-los no ambiente escolar; se falta incentivo, ele não conseguirá ver objetivos nos estudos. (Prof. 158).

Não conhece limites, porque não foi colocado a ele desde criança. Acha que “não dá nada”. Não conhece respeito. (Prof. 03).

Os alunos não possuem limites em casa e reproduzem isso na escola. (Prof. 53).

Dos cinco elementos do provável núcleo central, três destacam um déficit moral do aluno indisciplinado: ausência de limites, desrespeito e má educação; já desinteresse descreve uma de suas características pedagógicas; por sua vez, ausência da família funciona como elemento explicativo desses defeitos morais e desinteresse pelas atividades pedagógicas. E mais, as evocações presentes na 1º periferia, na zona de contraste e na 2º periferia funcionam como elementos descritivos do comportamento deste “aluno indisciplinado”, cheio de “*mancanza*”²⁸, isto é, faltas. Assim, o aluno indisciplinado é “preguiçoso”, “chato”, “agressivo”, “irresponsável”, “desmotivado”, “desatento”, “grosseiro” e “inquieto”, bem como ele “bagunça” e “debocha”. O aluno indisciplinado também foi caracterizado como aquele que tem “dificuldade de aprendizagem”, além de ser um “líder negativo” e apresentar uma “ausência de perspectivas”.

No geral, o conjunto dos elementos da representação social do aluno indisciplinado parece denotar uma quebra da idealização dos professores quanto ao retrato do suposto aluno ideal. Isso visto que os docentes têm em sua frente alunos reais, com carências morais, fora dos padrões idealizados (ALVES-MAZZOTTI, 2006), ou seja, alunos *mancanza* – alunos com faltas. Esse quadro gera frustração e é fonte de sofrimento para os professores, visto que eles não estariam conseguindo desenvolver seu trabalho pedagógico. Nessas representações docentes, tais carências morais seriam fruto de fatores sociologizantes, que dizem respeito à sociedade e à família, ou seja, defeitos que não caberiam à escola ou ao professor resolver, mas sim àqueles. É ausente na fala dos professores a ideia que a escola pode desenvolver projetos eficazes de educação moral, como a teoria piagetiana mostra que é possível (MENIN; ZECHI, 2010). De tal modo, há nisso uma representação de caráter defensivo e justificatória, que isenta o professor e a escola como sujeitos da indisciplina.

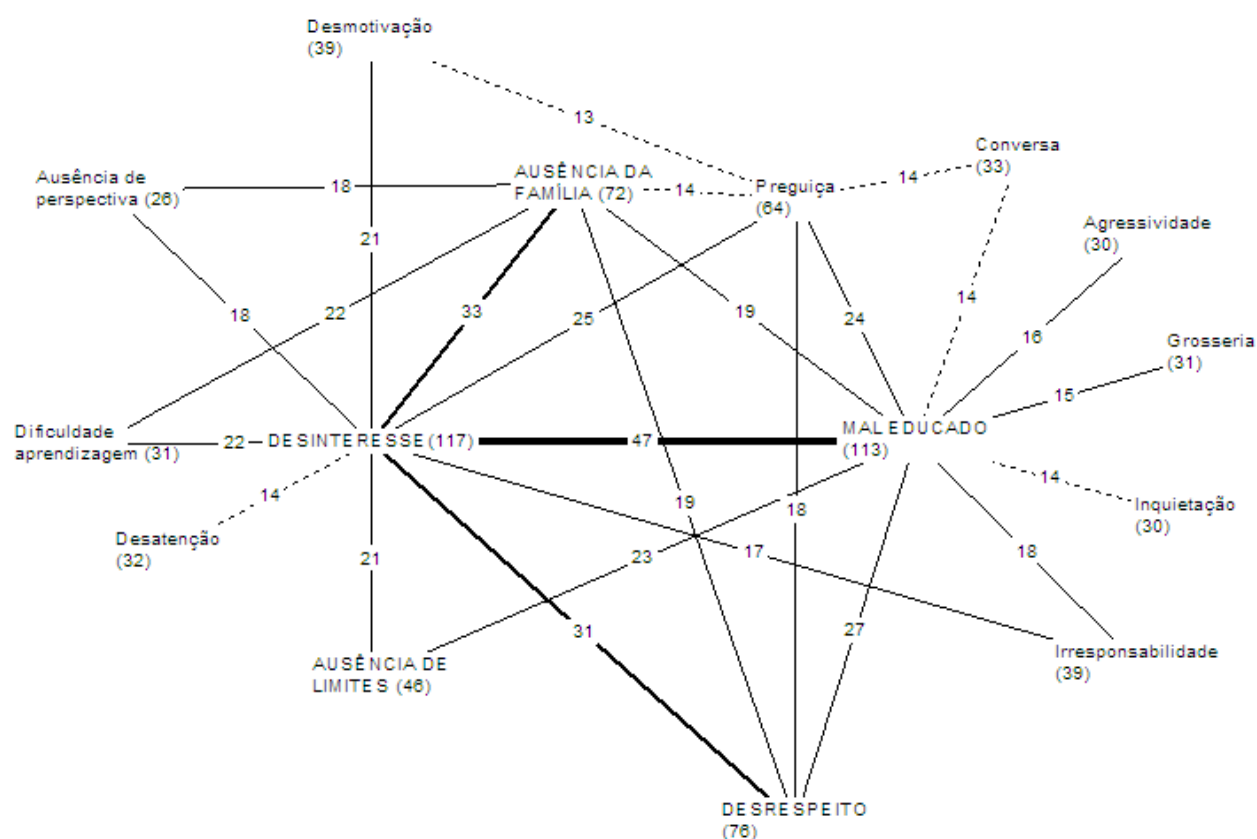
Com isso, nota-se que a ancoragem dessas representações docentes deve situar-se no universo consensual, nascendo de interações intersubjetivas dos professores com seus pares. Isso

²⁸ *Mancanza* em italiano é “faltas”, ausência.

porque esse pensamento social afasta-se de reflexões teóricas e do campo científico da educação, que atestam a complexidade do problema da indisciplina e o papel protagonista da escola no desenvolvimento moral discente. Ou seja, são representações que nascem do senso comum, procurando justificar o imobilismo ou a impotência da escola para resolver tais problemas.

Por sua vez, a análise de similitude das evocações mediante o software SIMI revelou a conectividade e o modo como possivelmente se estruturam os elementos na representação social do aluno indisciplinado (Figura 8). Para desenhar a árvore de similitude no Avril, os filtros aplicados foram de 13-14, 15-29, 30-44 e mais que 45 coocorrências. Vale lembrar que a cada filtro há um traçado e uma espessura correlativa. Ademais, no meio da linha observam-se as coocorrências; e ao lado dos termos, entre parênteses, a frequência da evocação. Assim, por exemplo, as evocações “desinteresse” e “mal educado” foram lembradas ao mesmo tempo por 47 sujeitos, e, com isso, apresentam uma espessura mais forte em seu traçado. Por outro lado, “preguiça” e “conversa” foram lembradas simultaneamente por 14 sujeitos, e, portanto, a espessura do traçado entre esses elementos é mais fraca. Devido ao filtro mínimo aplicado (13), as coocorrências entre as evocações de até 12 foram suprimidas da árvore, com o intuito de gerar uma visualização legível e mais clara da mesma.

Figura 8 – Árvore de similitude das evocações sobre o aluno indisciplinado



Na árvore de similitude da provável representação social sobre o aluno indisciplinado, expressa pela Figura 8, pode-se inferir que dois elementos apresentam alto grau de conectividade e poder organizativo nessa representação: mal educado e desinteresse. Ambos os elementos apresentam o maior poder associativo na representação social, cada qual com dez arestas. Esses dois elementos podem indicar a existência de dois campos na representação: de um lado mal educado, ligado a evocações de forte conotação moral, revela as feridas e defeitos morais dos educandos; e por outro, desinteresse, que apesar de estar ligado a elementos de conotação moral, também está associado a elementos referentes ao universo pedagógico.

Essa dualidade ilustra a bidimensionalidade dos elementos da representação (ABRIC, 2003a). Mal educado e os elementos de conotação moral expressam o aspecto normativo do núcleo central, oriundo do sistema de valores e ligado a situações socioafetivas, sociais ou ideológicas dos sujeitos. Por outro lado, o campo desinteresse é mais próximo ao polo descritivo da representação, já que tem haver com o cotidiano da sala de aula. Tal polo descritivo, além de manter a estabilidade da representação, ainda parece reforçar o aspecto normativo da representação, aumentando o peso dos fatores sociologizantes na explicação do desinteresse dos alunos, e por extensão, da indisciplina escolar.

Observa-se ainda que essas as cognições centrais – mal educado e desinteresse – estão associadas: foram lembradas simultaneamente 47 vezes. A consistência da representação social pode ser observada nas figuras fechadas ou ciclos que formam alguns dos possíveis elementos centrais – mal educado, desinteresse, ausência da família e desrespeito –, pois estão conexos e inter-relacionados. A integração entre os elementos centrais sugere uma representação social estável e consensual entre o grupo no que se refere ao “aluno indisciplinado”, o qual parece se diferenciar apenas em seus elementos periféricos.

Na etapa seguinte investigou-se a existência de contrastes entre subgrupos que constituem a representação social sobre o aluno indisciplinado. Para tanto, cruzaram-se as informações considerando gênero, faixa etária, contrato de trabalho, área de atuação, condição de docência, situação familiar, filhos, formação, estágio na carreira e religião. Essas informações foram processadas no Complex, subprograma do EVOC, e estão dispostas na Tabela 6, a qual é composta pelas palavras do provável núcleo central, da 1ª Periferia e da Zona de Contraste, que juntas totalizam 52,36% do universo total de evocações. Há de se notar que as variáveis faixa etária, área de atuação, situação familiar, filhos e estágio na carreira não apresentaram diferenças estatísticas entre subgrupos sociais em nenhuma das palavras selecionadas para compor a Tabela 6.

Tabela 6 – χ^2 procedente do comparativo das evocações sobre o aluno indisciplinado, considerando as variáveis dos subgrupos sociais

Evocações/Variáveis	Cond. docência	Formação	Gênero	Cont. trabalho
DESINTERESSE	0.01	0.34	1.01	0.16
MAL EDUCADO	1.5	0.06	1.18	0.01
DESRESPEITO	0.5	0.01	0.22	0.01
AUSÊNCIA DA FAMÍLIA	0.27	1.99	0.73	0.62
AUSÊNCIA DE LIMITES	0.03	0.51	0.63	0.05
Preguiça	0.07	2.89	6.61*	0
Conversa	0.18	4.21*	0.04	0.14
Chato	0.28	0	0.22	0.13
Agressividade	1.02	1.99	0.23	5.05*
Bagunça	9.58*	0.73	0.16	0.01

Fonte: O autor.

* Valores com significado estatístico.

Observa-se na Tabela 6 que as evocações do provável núcleo central – ausência da família, ausência de limites, desinteresse, desrespeito e mal educado – não apresentam diferença estatística em nenhuma das variáveis testadas. Ou seja, o possível núcleo central da representação social de professores sobre o aluno indisciplinado parece ser hegemônico, compartilhado e consensual: não varia e independe das variáveis selecionadas para análise. Os poucos elementos que apresentam diferença estatística encontram-se no provável sistema periférico – que tem por função justamente aflorar as divergências contextuais e entre subgrupos. Nesse caso, a contribuição diferenciada no tocante a essas palavras periféricas foi do seguinte modo:

- *Preguiça* teve uma contribuição maior dos homens do que das mulheres. Isso pode indicar que os homens são mais objetivos ao descrever o aluno indisciplinado, focando mais seus defeitos.
- *Conversa* foi salientada quase que exclusivamente por professores de formação básica. Isso denota que os professores de formação avançada parecem não ancorar conversa à indisciplina.
- *Agressividade* teve uma contribuição diferenciada maior dos professores com regime de contrato PSS do que dos professores com contrato QPM. Ou seja, os professores que tem uma condição de trabalho mais precária estão numa condição mais defensiva. Alia-se a isso o fato que os professores PSS são os recém-chegados da universidade, e assim parecem se espantar com a realidade escolar e

com a agressividade dos alunos – temas que provavelmente não foram discutidos em suas formações iniciais.

- *Bagunça* foi mais lembrada pelos professores não regentes do que pelos professores regentes. Desse modo, os professores não regentes, por não estarem na “pele” do professor, acabam fazendo uma leitura geral da sala de aula, percebendo assim em maior grau a bagunça dos alunos.

Em síntese, a análise da estrutura da representação social sobre o aluno indisciplinado demonstra que os professores se lembraram de apenas alguns alunos – aqueles considerados mais indisciplinados – com esse termo indutor. Desse modo, os docentes descrevem o aluno indisciplinado com carências morais e desinteressado pelas atividades pedagógicas. Segundo esse grupo de professores, esse quadro seria o resultado da ausência da família, a qual não estaria educando seus filhos como deveria. Assim, essa família ausente não coloca limites e nem desenvolve o interesse pela escola em seus filhos.

Ou seja, os professores mantêm uma idealização onde esperam um aluno que tenha como pré-requisitos a disciplina e o interesse pela escola, isto é, um aluno que já venha com uma autonomia da consciência de casa, da família, caso contrário, é como se nada pudesse ser feito. Essa representação social parece ir de contramão com o referencial assumido pela pesquisa, a qual defende que a escola *também* é responsável pela formação moral do educando, na medida em que ofereça um espaço democrático e cooperativo aos seus alunos (MENIN; ZECHI, 2010). No entanto, ao desafiar os professores para evocarem características de um aluno indisciplinado, talvez o consenso entre eles possa ter sido maior. Sendo assim, o termo indutor *causas da indisciplina* pode revelar outros resultados, conforme se verá no tópico a seguir.

4.1.2 Evocações ao termo indutor “causas da indisciplina”

O termo indutor “causas da indisciplina” originou 1056 evocações dos 271 professores. Essas evocações, após tratadas e substantivadas, resultaram em 55 palavras diferentes. No processamento realizado pelo EVOC, 242 evocações com frequência menor que 16 foram descartadas. Das 55 palavras diferentes, 22 integram os quadrantes – com uma frequência média de 37 evocações – conforme indica a Tabela 7. Aqui, a OME calculada pelo EVOC foi de 2,7.

Tabela 7 – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre as causas da indisciplina

CAUSAS DA INDISCIPLINA					
NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
F $\geq$ 37 e OME $<$ 2,7			F $\geq$ 37 e OME $\geq$ 2,7		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Ausência da família	166	1,952	Despreparo dos professores	51	3,039
Desinteresse	90	2,311	Ausência de perspectivas	44	3,091
Ausência de limites	53	2,396	Impunidade	38	3,000
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
F $<$ 37 e OME $<$ 2,7			F $<$ 37 e OME $\geq$ 2,7		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Dificuldade de aprendizagem	35	2,514	Desrespeito	33	2,939
Mal educado	31	2,484	Aulas monótonas	27	3,370
Descomprometimento	29	2,621	Más companhias	26	3,500
Desmotivação	28	2,607	Problema social	24	2,875
Salas lotadas	19	2,158	Liderança negativa	18	3,222
Desvalorização da educação	19	2,579	Excesso de direitos	16	2,938
Sistema educacional	18	2,611	Apoio pedagógico	16	3,625
Ausência de regras	17	2,471	Rebeldia	16	3,688

Fonte: O autor.

De acordo com a Tabela 7, observa-se que algumas das descrições do aluno indisciplinado emigram para o provável núcleo central das causas da indisciplina: “ausência da família”, “desinteresse” e “ausência de limites”. Inclusive, “ausência da família” foi citada por 61% dos professores, sendo listada como primeira ou segunda evocação por 121 docentes. Isso sugere que “ausência da família” possui uma alta probabilidade de pertencer ao núcleo central da representação social sobre as causas da indisciplina. Nota-se ainda que os elementos do universo pedagógicos – despreparo dos professores, aulas monótonas, dificuldade de aprendizagem, sistema educacional, salas lotadas – aparecem na periferia dessa representação.

Esses achados de pesquisa expõem a função defensiva da representação docente sobre as causas da indisciplina. O provável núcleo duro dessa representação, consensual e historicamente marcado, aloja cognições que sublinham primordialmente a instituição familiar como a principal desencadeadora das manifestações de indisciplina no contexto escolar, tal como também indicaram as evocações sobre o aluno indisciplinado. Por outro lado, os elementos do universo pedagógico, possivelmente ocupam a periferia da representação, sendo muito menos consensuais e pouco partilhados. Esse quadro protege a escola de uma revisão de suas funções, bem como não problematiza o ambiente de coerção que perpassa, muitas vezes, as diversas instâncias escolares. Porém, é com as justificativas dos professores a esses termos que se possibilita uma melhor compreensão das representações sociais de professores sobre as causas da indisciplina.

A principal explicação dos professores sobre a indisciplina, a **ausência da família**, englobou as seguintes evocações: “ausência de educação familiar”, “problemas familiares”, “falta de estrutura familiar”, entre outras. Nessas representações, a má educação, o desinteresse, o desrespeito e a ausência de limites dos discentes recaem sobre a ausência de suas famílias.

Em suas justificativas a esta termo, os professores expressam a expectativa de o aluno da escola pública ter uma família participativa e estruturada, como a de um aluno ideal (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Assim, os docentes compartilham um padrão de família ideal, que possa prover o educando em suas necessidades básicas e afetivas, devendo ser estável do ponto de vista econômico e emocional. Os professores esperam, pois, que os alunos venham de lares em que “o padrão de relacionamento tende a seguir os padrões familiares dominantes” (BARRETO, 1980, p. 48). Há nisso uma representação da educação como bancária: aos professores cabe ensinar os conteúdos escolares; e à família, a formação moral e educação dos filhos nos padrões sociais dominantes (REBELO, 2011). De tal modo, os professores parecem representar a indisciplina através de conhecimentos práticos adquiridos dentro de seus universos consensuais, em interações intersubjetivas e transubjetivas (JODELET, 2007). É uma representação que destoa dos princípios sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, que atribui à escola um papel protagonista no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, isto é, na formação *integral* do aluno, não se limitando apenas à transmissão de “conteúdos”. As justificativas dadas à expressão ausência da família definem melhor sua dimensão:

A falta de estrutura na família é a única causa, o resto parece ser coadjuvante. (Prof. 39)

Educação na essência está na base familiar, a escola, a priori, é responsável pela instrução técnica e preparação para o mercado de trabalho. (Prof. 212).

A educação se traz de casa. Nas escolas temos o conhecimento, basta colocar isto em prática e deixar os professores trabalhar. (Prof. 145).

No entanto, há de se notar que a família não pode levar sozinha a responsabilidade pelo atual contexto escolar, pois a mesma já é vítima das condições objetivas das relações capitalistas, principalmente as classes populares, que “já sofrem todo tipo de acusação pelas mazelas sociais” (PEDRO-SILVA, 2010, p.160). Além disso, o achado de pesquisa de Varani e Silva (2010, p. 511) mostra que “embora a família exerça um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ela não pode ser considerada como a única responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso escolar”. Isso porque o mau ou o bom desempenho escolar é dependente de inúmeros fatores – sociais, políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, entre outros – além das questões familiares.

Em relação ao **desinteresse**, as evocações que formaram a categoria são: “pouco interesse dos alunos”, “sem interesse”, “falta de vontade de estudar”, entre outras. Assim, a presente categoria apresentou elementos do universo pedagógico na explicação das causas da indisciplina. Porém, as justificativas ao desinteresse tomaram dois caminhos: a) por um lado, as justificativas que destacavam o desinteresse como algo externo a escola; b) por outro lado, as justificativas que associavam o desinteresse dos alunos a práticas pedagógicas. As justificativas que se seguem ilustram essas visões (as duas primeiras relativas ao desinteresse como algo externo a escola e as duas últimas ao desinteresse discente relacionado a práticas pedagógicas):

Muitos alunos vêm para a escola porque são obrigados ou pela família ou por instituições superiores. (Prof. 84).

Não há o menor interesse em aprender, nem sobre o seu conteúdo, como também saber o que acontece a sua volta (economicamente, politicamente...) e essa falta de interesse está ligada a todos os outros itens citados (falta de apoio da família, falta de limites, defasagem de conteúdo e falta de expectativa de vida). (Prof. 271).

A falta de interesse é uma forma vaga de expressão, pois essa falta de interesse tem por trás dela uma vasta lista de causas que provocam essa falta de interesse, como a falta de motivação do próprio professor. (Prof. 283).

O aluno tem acesso a muitas informações e a escola tradicional se torna monótona. (Prof. 247).

Nas justificativas que abordaram o desinteresse como algo externo à escola, as explicações do mesmo advêm principalmente da ausência da família. O interesse, nessas representações, não é resultado do processo relacional de ensino e aprendizagem, e sim um pré-requisito pedagógico: caberia à família despertar o interesse nos alunos (ROSSO; CAMARGO, 2011). De tal modo, os professores projetam uma postura defensiva e atribuem à família a responsabilidade pela tarefa de motivar os alunos ao estudo e ao valor do conhecimento.

Por outro lado, o desinteresse também foi representado por alguns professores dentro de um contexto pedagógico. Nesse sentido, de acordo com esses professores, o desinteresse dos alunos estaria ligado aos conteúdos e métodos tradicionais empregados nas escolas. Logo, esses educadores partilham a representação de que o desinteresse discente pode ser superado mediante estratégias pedagógicas.

A indisciplina também é explicada com um elemento descritivo do aluno indisciplinado, a **ausência de limites**. As evocações englobadas nessa categoria foram: “falta de limites”, “sem limites dos pais”, “não ter limites”, entre outras. Nessas explicações, a indisciplina é resultado de déficits morais dos discentes, que não conhecem limites, desrespeitam e não reconhecem a autoridade, recaindo a responsabilidade sobre esse fato à família, que não educou corretamente seus filhos. Porém, Aquino (1998, texto digital) infere “reparos” a essa hipótese explicativa por

dois veios: por um lado, salienta que a ausência absoluta de limites é um mito, pois os alunos em geral conhecem limites e internalizam regras em diversos campos (esportivo, linguístico, entre outros); por outro lado, argumenta que nos casos em que os alunos “não apresentam as posturas morais mínimas para o trabalho de sala de aula”, isso representa “um complicador, jamais um impeditivo” (texto digital) ao trabalho pedagógico. Assim, cabe ao professor exercer suas habilidades docentes e cumprir seu papel, dando a melhor resposta de caráter pedagógico à indisciplina discente; e a escola o desafio de propiciar ao aluno espaços democráticos, onde ele possa ter experiências de cooperação social que possam levá-lo a autonomia da moral. As justificativas abaixo resumem essas representações docentes que focam a ausência de limites como uma das causas à indisciplina escolar:

A falta de limites por parte dos indisciplinados é o grande gerador da indisciplina. Os pais não impõem limites a seus filhos. (Prof. 149).

As famílias sem estrutura ou requerendo recompensar sua ausência, criam um filho sem limite e esta falta de cobrança se reflete na escola. (Prof. 223).

Os alunos não têm limites estabelecidos pelos pais ou responsáveis, portanto tendem a não respeitar os limites estabelecidos pelos professores. (Prof. 152).

Além do mais, as justificativas das palavras da possível 1ª Periferia ampliam e contextualizam a representação social sobre as causas da indisciplina. A categoria **despreparo dos professores** englobou, entre outros, as evocações “falta de planejamento do professor”, “professores mal preparados”, “professores desmotivados”, entre outras. Aqui, os professores enfatizam a relevância das questões pedagógicas no combate da indisciplina em sala de aula. Nessas representações, o aluno e a família deixam de serem os únicos responsáveis pela indisciplina, e, desse modo, a competência docente é um dos elementos responsáveis por criar um ambiente positivo de interações e de cooperação social em sala de aula (CHAVES, 2005), que pode conduzir os alunos autonomia moral. As seguintes justificativas exemplificam a categoria:

Quando um professor não planeja sua aula dificilmente vai atrair o interesse do aluno e com isso vai dispersar a turma gerando indisciplina. (Prof. 175).

Aulas dinâmicas e participativas com técnicas diversificadas podem reduzir a indisciplina. (Prof. 191).

Por sua vez, a categoria **ausência perspectiva** estruturou-se a partir das evocações: “ausência de perspectiva na vida”, “falta de objetivos”, “não se preocupa com o futuro”, entre outras. Nisto, os professores procuram explicar o desinteresse dos alunos, o qual se deve, nessas representações, à falta de perspectivas futuras e de objetivos por parte deles. Essa ausência de

perspectiva estaria ligada a diversos fatores, entre os quais a ausência da família, a desvalorização da educação e por influências sociais. Abaixo algumas justificativas dadas a esse termo:

A falta de expectativa ao jovem gerado pela configuração social atual faz com que o conhecimento histórico-cultural se torne um entrave ao conhecimento técnico imediatista e a sua provável atuação no mercado de trabalho. (Prof. 276).

O aluno vive num mundo conturbado cheio de corrupções que o levam a pensar que poucos terão oportunidade de vencer na vida através do estudo. (Prof. 229).

Por fim, a categoria **impunidade** foi formada a partir das evocações: “falta de punição”, “leis que facilitam e protegem”, “a ideia posta de que ‘não dá nada’”, entre outras. As justificativas dadas a essa categoria sugerem uma atitude de heteronomia, já que para esses professores a indisciplina resultada da falta de punições e castigos num contexto em que a criança “possui muitos direitos e poucos deveres”. Com a falência das formas antigas de manter a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010), esses professores sentem-se sem parâmetros de ações. Seguem algumas justificativas que contextualizam a presente categoria:

A maioria destes alunos não se sentem ameaçados por nenhuma instância de poder. São extremamente protegidos pelo estatuto da criança e do adolescente. (Prof. 21).

A escola não possui autoridade para punir com mais severidade o aluno indisciplinado, pois o sistema limita muito a “autonomia” da escola. (Prof. 109).

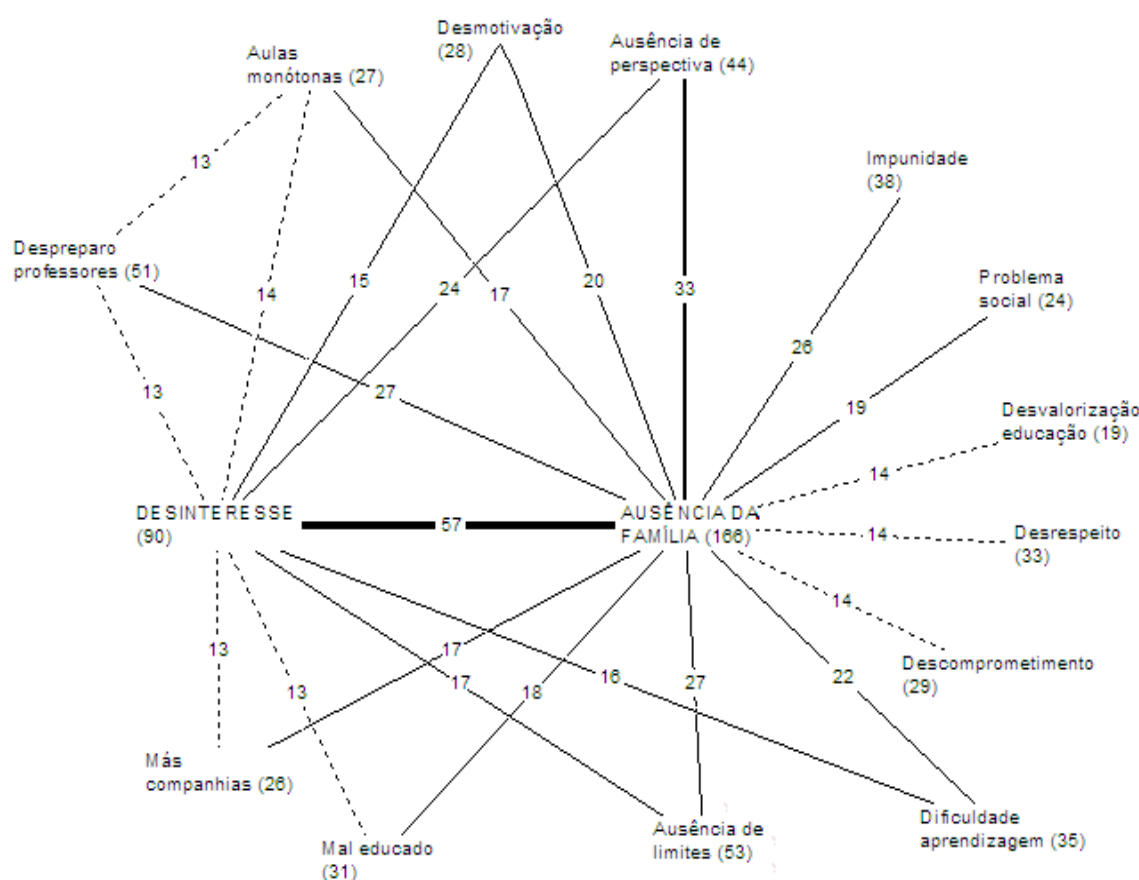
Os elementos periféricos da zona de contraste e da 2ª periferia denotam outras causas lembradas pelos professores em relação à indisciplina escolar. Nesse sentido, as causas da indisciplina também estariam relacionadas a questões estruturais mais amplas, como a “desvalorização da educação”, “problema social”, “excesso de direitos” e o “sistema educacional”. Igualmente, são evocadas palavras que expressam déficits morais dos alunos na explicação das causas da indisciplina: “mal educado”, “descomprometimento”, “desmotivação”, “ausência de regras”, “desrespeito” e “rebeldia”. A indisciplina ainda é vista como nascente nas inter-relações dos alunos, devido à “liderança negativa” e às “más companhias”. Por fim, elementos do universo pedagógico também são evocados para explicar a emergência da indisciplina escolar: “dificuldade de aprendizagem”, “salas lotadas”, “sistema educacional”, “aulas monótonas” e “apoio pedagógico”.

Nota-se novamente – assim como na estrutura da representação sobre o aluno indisciplinado – que o núcleo central é formado por elementos normativos. São aqueles de difícil mudança, já que são objetos carregados de valores e ligados a história social do grupo. Na periferia, alojam-se cognições funcionais que, por um lado, reforçam as crenças desse núcleo, visto que contextualizam e explicam os déficits morais dos alunos e a ausência da

família; e por outro lado, cognições que contestam as informações desse núcleo central, elencando elementos do universo pedagógico e problematizando o papel do professor e da escola frente à indisciplina. Ou seja, não é uma representação tão homogênea e estável como a que pareceu indicar a representação sobre o aluno indisciplinado.

Para o procedimento de pesquisa posterior, a árvore de similitude, aplicaram-se os filtros de 13-14, 15-29, 30-44 e mais que 45 coocorrências no programa Avril, o qual resultou na árvore de similitude demonstrada na Figura 9.

Figura 9 – Árvore de similitude das evocações sobre as causas da indisciplina



Fonte: O autor.

A Figura 9 revela dois polos que organizam a provável estrutura da representação social docente sobre as causas da indisciplina: a ausência da família e o desinteresse. A ausência da família destaca-se como o elemento com mais coocorrências (14), indicando sua forte centralidade, já que está conectada a todos os elementos presentes na árvore de similitude. Ou seja, ausência da família parece ser a principal explicação dos professores para as causas da indisciplina escolar. Por sua vez, desinteresse, com nove arestas, está ligado a duas vertentes: por um lado, pelo triângulo formado pelos elementos pedagógicos:

“desinteresse”, “despreparo dos professores” e “aulas monótonas”, de coocorrências baixas (13, 13 e 14), e pela coocorrência (16) entre “desinteresse” e “dificuldade de aprendizagem”; e, por outro lado, pelo eixo composto junto à “ausência da família”, de coocorrência elevada 57, e que acaba formando triângulos junto aos elementos “desmotivação” (15, 20, 57), “ausência de perspectivas” (24, 33, 57), “mal educado” (13, 18, 57) e “ausência de limites” (17, 27, 57). Esses triângulos de coocorrências mais altas do que os triângulos formado junto aos elementos pedagógicos, sugerem que a maioria das explicações docentes sobre o desinteresse recai sobre os déficits morais do aluno ou de suas famílias.

Isso tudo parece confirmar que o interesse torna-se pré-requisito pedagógico para esses professores (ROSSO; CAMARGO, 2011). Logo, é como se os discentes, que têm o direito irrevogável à escola, devessem possuir “pré-requisitos básicos de educabilidade a fim de que o trabalho desenvolvido pela instituição (escolar) seja profícuo” (BARRETO, 1980, p. 59). Este dado também reflete a baixa disposição dos professores de questionarem o atual modelo escolar, já que ratifica a separação de campos de atuação: à família cabe educar e à escola cabe “ensinar” (passar conteúdos). Todavia, não se deve esquecer o subgrupo de professores que formou o triângulo pedagógico – desinteresse, despreparo dos professores e aulas monótonas –, já que parecem ir contra essa representação dominante, pois destacam o papel do professor e da escola frente a esse quadro complexo de indisciplina escolar. Tal subgrupo de educadores abandonam uma postura defensiva e justificatória para se representarem como ativos sujeitos de mudança no ambiente escolar, sendo, assim, esse campo da representação muito mais próximo dos princípios da teoria piagetiana do que do campo hegemônico.

A análise dos subgrupos que contribuíram para a constituição da provável estrutura da representação sobre as causas da indisciplina pode clarear quais foram os professores que não partilharam a representação dominante. Sendo assim, observou-se maior heterogeneidade entre os professores na construção da representação sobre as causas da indisciplina, como demonstra a Tabela 8. Selecionaram-se para compor essa tabela, as palavras do provável núcleo central, da 1ª Periferia, da Zona de Contraste, e duas palavras da 2ª Periferia – aulas monótonas e desrespeito –, devido às suas frequências significativas. Juntas, essas evocações totalizaram 66,1% do universo total de evocações ao termo indutor “causas da indisciplina”.

As variáveis faixa etária, área de atuação, situação familiar, filhos e nível de formação não apresentaram diferenças estatísticas em nenhuma das palavras selecionadas para compor a Tabela 8. Por sua vez, as variáveis que contribuíram de forma diferenciada são,

em ordem decrescente: gênero, contrato de trabalho, religião, estágio na carreira e condição de docência.

Tabela 8 – χ^2 procedente do comparativo das evocações sobre as causas da indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais

Evocações/Variáveis	Gênero	Contrato trab.	Religião	Carreira	Cond. Docência
AUSÊNCIA DA FAMÍLIA	0.01	1.11	0.62	0.18	0.46
DESINTERESSE	3.05	0.67	1.08	0.14	0
AUSÊNCIA DE LIMITES	0	0	4.42*	0.56	0.08
Despreparo professores	2.52	4.3*	0.04	4.01*	4.23*
Ausência de perspectivas	4.05*	0.31	2.36	0	0.02
Impunidade	0.67	7.48*	0.01	1.41	0.26
Dificuldade aprendizagem	3.65	1	1.41	2.09	0.07
Mal educado	0.03	0.26	0.13	1.08	0.44
Descomprometimento	2.34	0.57	0.09	1.19	1.16
Desmotivação	0.96	0.26	2	0	0.01
Salas lotadas	0.02	0.05	4.06*	0.16	0.29
Desvalorização educação	0.02	3.31	0.3	4.55*	0.14
Sistema educacional	12.55*	0.02	0.53	0	1.31
Ausência de regras	1.72	0.37	2.08	0	0.14
Desrespeito	0	0.02	0.23	0	0.03
Aulas monótonas	0.17	5.94*	0.1	2.02	6.76*

Fonte: O autor.

* Valores com significado estatístico.

Nota-se na Tabela 8 que as duas evocações mais centrais – ausência da família e desinteresse – não sofrem variações. As evocações com contribuições diferenciadas são as seguintes:

- *Despreparo dos professores* foi mais lembrado por: a) professores com contrato efetivo do que por professores com contrato PSS; b) professores em final de carreira do que por professores em início de carreira; c) por professores em condição de não regência do que por professores regentes.
- *Aulas monótonas* foi: a) evocada exclusivamente por professores com contrato efetivo e nenhuma vez por professores com contrato PSS; b) mais lembrada por professores em condição de não regência do que por professores regentes.
- *Impunidade* foi um elemento mais destacado por professores com contrato PSS do que por docentes com contrato efetivo.
- *Ausência de limites* teve contribuição diferenciada dos docentes religiosos praticantes em contraste aos professores religiosos não praticantes.

- *Salas lotadas* foi mais salientada por professores religiosos não praticantes do que pelos professores religiosos praticantes.
- *Ausência de perspectivas* teve mais evocações das mulheres do que dos homens.
- *Sistema educacional* foi mais lembrado pelos homens do que pelas mulheres.
- Por fim, *desvalorização da educação* teve contribuição diferenciada de professores em início de carreira no magistério do que por professores em final de carreira.

Lembrando que as variáveis contrato de trabalho e tempo de magistério estão relacionadas (a grande maioria dos professores com contrato PSS estão em início de carreira), pode se extrair algumas considerações sobre as contribuições diferenciadas na constituição da representação social sobre as causas da indisciplina.

Os elementos do universo pedagógico – despreparo dos professores e aulas monótonas – são mais considerados pelos professores com contratos efetivos, pelos professores com mais tempo de carreira e pelos professores não regentes. Isso pode estar ligado à própria função defensiva das representações sociais, já que elas justificam as tomadas de posição e os comportamentos (ABRIC, 1994a).

Assim sendo, os professores mais experientes consideram os elementos do universo pedagógico talvez por já construírem estratégias de enfrentamento à indisciplina escolar. Em contraste, os professores em início de carreira ou com contratos vulneráveis (PSS) que, devido à inexperiência ou à falta de estratégias, ignoram os elementos do universo pedagógico em suas explicações sobre a indisciplina, acabando assim por constituir uma representação com função defensiva frente à indisciplina, priorizando as explicações que pontuam a ausência da família e os déficits morais dos alunos como principais causas da indisciplina. Do mesmo modo, os professores não regentes, por situarem-se num contexto fora da sala de aula, são mais críticos aos elementos pedagógicos quando nomeiam as causas da indisciplina; ao contrário dos professores regentes, que em uma situação defensiva, elencam causas externas para explicar a indisciplina.

Outros achados dizem respeito ao gênero: as mulheres, quiçá por conceberem a docência como profissão feminina ou maternagem (CARVALHO, 1996), focalizam mais o fato de os alunos não terem boas perspectivas futuras; já os homens situam suas preocupações nas questões estruturais, como no sistema educacional. Quanto ao contrato de trabalho, observa-se que os professores com contratos vulneráveis (PSS) são os que mais pedem por punições aos alunos. Com a falência das formas antigas de manter a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010), esses professores com contrato PSS parecem possuírem estratégias de prevenção a indisciplina de baixa eficácia e pouco democráticas, ou seja, heterônomas, para administrar a sala de aula, devendo-se esse fato, quem sabe, a pouca experiência desses professores, a uma formação inicial defasada

(DIAS-DA-SILVA, 2005; SCHEIBE; BAZZO, 2001; RATIER, 2010) e a uma condição de trabalho mais precária (ROSSO; CAMARGO, 2011). Por fim, a religião dos professores contribuiu no sentido de que professores religiosos praticantes consideram mais os aspectos normativos da representação social, indicando assim as carências morais dos educandos em maior grau, isto é, a “ausência de limites”; já os professores religiosos não praticantes, agnósticos e ateus enfocam as questões funcionais e materiais, como no caso, as “salas lotadas”.

Num plano geral, observa-se que os professores em início de carreira e com contratos vulneráveis (PSS) são mais intolerantes à indisciplina, tendo, por isso, representações sociais de caráter defensivo: negando os elementos pedagógicos; sentindo mais a desvalorização da educação; e possuindo atitudes mais heterônomas que os professores com carreira avançada, com contratos efetivos e professores não regentes. Ou seja, uma representação que coloca para fora da escola a explicação dos reveses da escola e de sua prática pedagógica, assim como também observou Gilly (2002, p. 235): as representações sociais de muitos professores asseguram “uma função conservadora que protege suas práticas e remete para fora do aparelho escolar a explicação de suas vicissitudes”. Tais informações contrariam uma das hipóteses assumidas pela pesquisa – de que os professores em início de carreira considerariam mais os elementos pedagógicos. Com isso, esses achados de pesquisa colocam um alerta sobre a qualidade dos cursos de formação de professores.

Em suma: o conjunto das evocações ao termo indutor causas da indisciplina sugerem a centralidade da ausência da família em suas explicações. Além disso, os elementos referentes ao universo pedagógico encontram-se na periferia desta representação. Entretanto, as análises efetuadas parecem sugerir uma heterogeneidade entre os professores, onde a grande maioria atribui exclusivamente à família a explicação para as causas da indisciplina, embora, um grupo de professores também consideram os elementos do universo pedagógico em suas explicações.

Todo esse quadro tem ligação com a concepção de desenvolvimento moral desses professores. Por um lado, o grupo hegemônico parece compartilhar uma representação em que o desenvolvimento moral de seus alunos é cargo quase que exclusivo da instituição familiar. Nessa representação, um ser será moralmente “correto” na medida em que seus pais coloquem os limites necessários, mediante regras impostas, e em caso de transgressões, que sejam atribuídos castigos e sanções expiatórias. Em uma palavra: é a moral do dever, da heteronomia, que concebe um ser obediente e temeroso das regras sócias. Essa representação possivelmente é ancorada na tradição e no ambiente social e ideológico dos professores, isto é, da esfera transubjetiva, visto que, em linhas gerais, a sociedade brasileira historicamente ancora-se nessa concepção heterônoma da moral.

Nota-se ainda que essa representação hegemônica é compartilhada por grande parte dos professores PSS, que em geral, estão em início de carreira. Isso coloca em dúvida a qualidade e a efetividade da preparação oferecida pelos diferentes cursos de formação de professores no Brasil, visto que os professores recém-formados, em sua grande maioria, ignoram os elementos pedagógicos na explicação da indisciplina escolar.

Nessa representação hegemônica, a solução para indisciplina estaria do lado de fora da escola, ou seja, os sujeitos da indisciplina são apenas os próprios alunos e suas famílias. Todavia, com a diminuição da importância da instituição familiar no mundo contemporâneo, muitas famílias já não conseguem cumprir o papel esperado por esses professores, e, perante isso, a escola sente-se impotente e sem forças para resolver tais problemas. Entretanto, é válido lembrar que a escola e a família encontram-se interligadas e com funções complementares. Para a escola a criança é o aluno, que precisa fazer atividades, provas, tarefas, ou seja, o foco é a formação pedagógica. Enquanto que para os pais a criança é o filho, onde as preocupações são imediatas – comida, roupa, entre outras –, ou seja, a reprodução das condições materiais. Porém, quando a família não pode prover algumas necessidades formativas e emocionais básicas em sua prole, a escola não pode virar as costas e excluir esse aluno. Para tanto, torna-se imperativo às escolas e à família juntarem esforços para produzir as interações entre professor/pais a fim de contribuir na tarefa que eles possuem (REIS, 2008).

Nessas representações, parece que a escola é caracterizada como reflexo da sociedade. Há nisso uma representação que a escola reflete e reproduz as desigualdades da sociedade capitalista (BOURDIEU, 1982), onde nada se pode mudar na escola se não passarmos por uma reforma estrutural a nível social. As mudanças nos paradigmas sociais contemporâneos – a inserção da mulher no mercado de trabalho, novas tecnologias, mudanças substâncias na globalização e outras situações – aparecem como pretextos para justificar conflitos e contingências que, no entanto, são específicos do ambiente escolar.

Desse modo, essas representações podem conduzir a um reproduativismo sem fim: a sociedade não possui as condições necessárias a uma boa educação, isto é, as famílias não estão fazendo o que a escola espera delas, e com isso nada resta a fazer, pois, de acordo com essas representações, a escola não soluções nem força para reverter esse quadro. Nesse caso, os filhos dessas famílias desestruturadas e sem o perfil esperado pela escola serão os primeiros a serem excluídos do ambiente escolar. Excluídos, eles não terão oportunidades de adquirir um capital cultural que seria o necessário para sua emancipação enquanto sujeitos livres, que poderia levá-los a caminhos diferentes na vida, e, do mesmo modo, as mudanças sociais mais amplas e estruturais não podem se concretizar. E com esse quadro, seriam grandes as chances de se reproduzir no

futuro os mesmos problemas que são reclamados atualmente pelos professores. Com isso, fica a pergunta: a quem caberá a função de desenvolvimento moral nessas condições de ausência da família e da escola? Ficaria a cargo dos aparelhos repressivos do estado, como a Polícia?

Logo, escola e a sociedade não podem cruzar os braços. Todos, articuladamente, devem cooperar e oferecer contextos cooperativos e democráticos, procurando modos de reverter a desigualdade social e incluir os mais diferentes perfis sociais e culturais na escola, oportunizando assim que se construam novas configurações sociais no futuro. Logo, para o sucesso escolar do aluno é vital a união entre essas instituições – família, escola e sociedade –, que precisam demonstrar formas de resistência no contexto da hegemonia cultural (GIROUX, 1986).

Por outro lado, há certo grupo de professores que compartilha pontos diferentes e opostos a essa representação hegemônica. Aqui, parece haver outro modo de ver e conceber o desenvolvimento moral. Nessa visão, a moral também pode ser desenvolvida e trabalhada pela escola, dando-se a melhor resposta de caráter pedagógico a esses problemas. Apesar de não ser uma representação tão hegemônica e consensual, ela parece estar muito mais próximo dos planos da moral autônoma. Provavelmente ela não seja ancorada diretamente de leituras sobre o referencial piagetiano, mas nasce da inquietação e da insatisfação desses professores com o atual modelo e as crenças sociais que o justificam. Agora se questiona o papel do professor em sala de aula, práticas pedagógicas, a dinâmica das aulas, o autoritarismo e o conservadorismo de alguns docentes. Nesse modo de conceber a escola e o desenvolvimento moral, os sujeitos da indisciplina se ampliam para além da família ou do indivíduo. E mais: aqui, os professores consideram-se como “sujeitos da história”, não perdendo a esperança e buscando práticas pedagógicas que contemplem a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Por tudo isso, presume-se que essa representação compartilha pontos de convergência com a teoria piagetiana.

Na próxima seção procura-se analisar a relação entre os dois termos indutores – “aluno indisciplinado” e “causas da indisciplina” – apresentados aos professores.

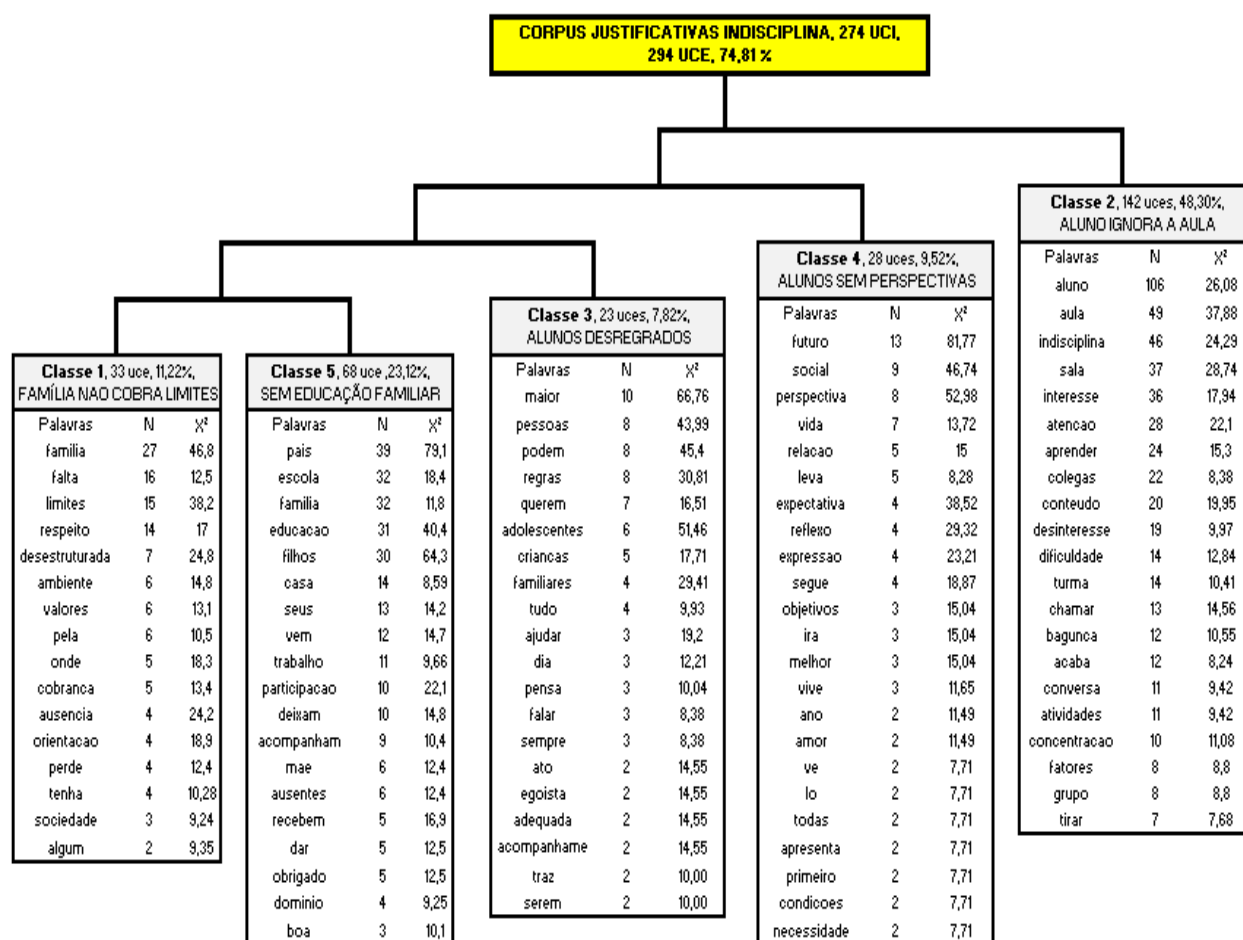
4.1.3 A inter-relação das associações livres “aluno indisciplinado” e “causas da indisciplina”

As evocações de professores sobre o “aluno indisciplinado” parece situarem-se no polo funcional da representação social sobre a indisciplina – já que foram descritas mais as características dos alunos indisciplinados; por sua vez, quando deparados com o termo indutor “causas da indisciplina”, as evocações dos professores parecem ter se situado no polo normativo, focalizando assim as explicações sobre a indisciplina em aspectos normativos. Talvez por isso,

a representação social sobre o aluno indisciplinado apresentou-se mais homogênea do que a representação a respeito das causas da indisciplina – visto que essa apresentou diferenças entre subgrupos sociais de professores, principalmente no que tange a consideração dos elementos do universo pedagógico.

Ademais, como modo de ampliar a discussão, bem como de comparar as informações obtidas nas duas análises, procedeu-se a análise textual do conteúdo de todas as justificativas dadas pelos professores às evocações listadas em primeiro lugar com o apoio do programa ALCESTE. Desse modo, elaborou-se um *corpus*, o qual continha 274 UCI. O processamento do *corpus* pelo ALCESTE computou 294 UCE, tendo um aproveitamento de 74,81% das informações analisadas. O programa efetuou a classificação hierárquica descendente do *corpus*, apontando para cinco classes distintas que são apresentados no dendograma da Tabela 9. Para apresentação dos dados na tabela foi considerada a frequência mínima de 2 palavras e o $X^2 \geq 7$, 68 (valor 2 vezes maior que o $X^2 = 3, 84$).

Tabela 9 – Dendograma da Classificação Hierárquica descendente do *Corpus* Justificativas indisciplina



Fonte: O autor.

A classificação hierárquica descendente sugere dois campos distintos na representação social sobre a indisciplina: por um lado o campo formado pelas classes 1, 5 e 3; e por outro pelas classes 4 e 2. A classe 1, 5 e 3 versam sobre a ausência da família e suas consequências. Por outro lado, as classes 4 e 2 abordam as justificativas referentes ao universo pedagógico, bem como as explicações sobre o desinteresse dos alunos. Os pormenores da composição e relação dessas cinco classes melhor dimensionam essas informações.

A classe 1, “família não cobra limites”, conglomerada 11,22% das informações analisadas. O principal sujeito dessa classe é a *família*, caracterizada pelos adjetivos *ausente*, *falta* e *desestruturada*. Essa família ausente ou desestruturada não coloca *limites* e nem *valores* em seus filhos, e nem fornece *orientação* a eles. Além do mais, não há *cobrança* da família a seus filhos. Com todo esse quadro, o aluno oriundo dessas famílias não tem *respeito*. Os professores também veem esse contexto relacionado com a *sociedade*. Sendo assim, a indisciplina é explicada por fatores sociologizantes (a família e a sociedade) e pelos déficits morais dos alunos, isto é, as causas da indisciplina são atribuídas a aspectos estruturais e normativos. É o polo normativo da representação. Aqui, o desenvolvimento da moral parece estar a cargo apenas da família. Nesse sentido, as causas, e algumas soluções, para a indisciplina passam por questões, tais como:

A família deve ser mais presente e cobrar, em casa, determinados valores necessários para o convívio social. (Prof. 73).

A educação é dada pela família e é através dela que se aprende a conviver nos vários ambientes frequentados, entre eles, a escola. (Prof. 38).

A união da família é importante para ensinar valores básicos e limites, bem como respeito e responsabilidade aos filhos. Numa sociedade onde a família está cada vez mais desestruturada fica difícil criar filhos equilibrados e disciplinados. (Prof. 9).

Na mesma linha, a classe 5, “sem educação familiar”, apresentou 23,12% das informações analisadas, recebendo contribuição diferenciada dos professores com formação básica. A presente classe compartilha e complementa as informações da classe 1. Aqui, os sujeitos da classe são *pais*, *mãe*, *filho*, *família*. Do mesmo modo que na classe anterior, os pais, mãe e família são assinalados com o adjetivo *ausente*. Além do mais, esses sujeitos não *acompanham* e nem *participam* da vida escolar de seus filhos. Igualmente, na classe observa-se a queixa dos professores que as famílias não dão *educação* a seus filhos, e logo, não os *dominam*. O uso dos verbos *deixam* e *dar* expressam essa queixa. Por conseguinte, a classe “sem educação familiar” segue o mesmo sentido da classe 1, atribuindo a família, ou no caso

desta classe, aos pais, a responsabilidade pelos déficits morais dos alunos. No mais, tem-se a queixa da não participação da família na vida escolar de seus filhos. Os seguintes segmentos de texto contextualizam a classe:

Pais ausentes: não participam da vida escolar dos filhos, não acompanham as atividades diárias nem as notas, não comparecem às reuniões. (Prof. 126).

A educação em casa já não se faz de maneira integral, pois os pais ausentes por trabalho deixam essa função para a escola que, por sua vez, não tem esse objetivo como principal, pois a função da escola em princípio seria a aprendizagem formal. (Prof. 105).

Pais ausentes: não participam da vida escolar dos filhos, não acompanham as atividades diárias nem as notas, não comparecem às reuniões. (Prof. 126).

Em síntese, as classes 1 e 5 compõe o polo normativo da representação social sobre a indisciplina, determinando julgamentos de valor e tomadas de posição sobre os alunos indisciplinados e as causas da indisciplina. Assim, nessas duas classes expressa-se uma atitude de culpabilização das famílias pelo quadro de indisciplina escolar. Noutras palavras: os professores se eximem da responsabilidade sobre a indisciplina mediante um discurso vitimizante. Além do mais, fica clara a concepção bancária de educação ancorando essas representações, já que os professores defendem certa dualidade de papéis: à família cabe a educação moral de seus filhos e à escola a função apenas de repassar o saber “formal”. Nesse caso, não se concebe a educação escolar com o objetivo de formação integral do indivíduo. Com isso, a concepção bancária de educação contraria a teoria piagetiana, expressando uma atitude conservadora e planos heterônomos dos professores.

Os conhecimentos expressos por essas duas classes ainda parecem revelar a crença dos professores que a escola seria neutra na formação moral dos seus alunos. Todavia, por ser um ambiente social, na escola sempre haverá educação moral, “desde as mais conscientemente planejadas e bem estruturadas, a modos mais casuais, implícitos e pouco refletidos” (MENIN; ZECHI, 2010, p. 2). Assim sendo, a escola sempre fará a educação moral de seus alunos: ou para um aspecto mais heterônomo ou autônomo. Nesse sentido, a escola deve assumir sua responsabilidade, optando e buscando desenvolver relações de cooperação social, as únicas que podem conduzir a uma autonomia progressiva da consciência de seus alunos, aquela que permite o desenvolvimento de um sujeito crítico, descentrado, altruísta e preparado para a vida democrática.

Por sua vez, a classe 3, “alunos desregrados”, teve 7,82% das informações. A presente classe teve uma contribuição diferenciada dos professores com estado civil solteiro e do sexo masculino. Aqui, os docentes expressam as consequências da falta de educação

familiar e apresentam alguns déficits morais dos alunos. Sendo assim, os principais sujeitos da classe são *adolescentes* e *crianças*, ou seja, os alunos, e os *familiares* – os pais dos alunos. As crianças e adolescentes são adjetivados como *egoístas*. Os verbos *podem*, *querem*, *pensa*, *falar*, junto ao substantivo *regras* e ao pronome *tudo*, indica que as crianças e adolescentes podem fazer/pensar/falar tudo o que querem, pois não possuem regras e não levam em consideração as outras pessoas. Esse contexto estaria associado ao Estatuto da Criança e do Adolescente, chamado pelos professores de “ECA”, que, segundo os professores que contribuíram para essa classe, estaria “protegendo” esses sujeitos. Ou seja, esses conhecimentos docentes descrevem planos de anomia ou de heteronomia dos alunos. Tal questão indica que a escola e a família não estão conseguindo sucesso no desenvolvimento moral de seus alunos/filhos.

Além do mais, a presente classe está ligada as classes 1 e 5, já que as crianças sem regras e em estados de anomia ou de heteronomia seriam fruto da ausência da família na educação de seus filhos, como exposto nessas duas classes anteriormente analisadas. De tal modo, a classe 3 diz respeito aos elementos funcionais da representação, descrevendo características da indisciplina escolar e elencando fatos do cotidiano dos alunos e seu ambiente social para justificar e engrossar o discurso normativo da ausência da família. Os segmentos de texto abaixo ilustram essas informações:

Não sabe ouvir, está sempre falando, na maior parte do tempo. Não cuida de seus objetos nem dos outros... Crianças criadas sem regras, sem limites, onde podem fazer e falar o que querem, sem serem repreendidas, se tornam pessoas egoístas e arrogantes, e geralmente ofendem e maltratam as pessoas ao seu redor. (Prof. 198).

Sem castigos, as crianças vem para a escola sem conhecimento de regras, hierarquia e tratamento com as pessoas. O fim da cobrança e de responsabilizar o jovem por seus atos, fez com que estarmos no período do “não da nada”, também fruto do ECA, estatuto da criança e do adolescente. (Prof. 28).

Desobedece: Os alunos não obedecem os pais em casa e querem fazer o mesmo na escola, isso gera conflito. Eles pensam que podem fazer o que querem e na hora que querem, sem regras. (Prof. 209).

Pelo outro lado, a classe 4, “alunos sem perspectivas”, englobou 9,52% das informações do *corpus*, recebendo tributo diferenciado dos professores com formação avançada. As principais palavras que demarcam a classe são: *futuro*, *perspectiva*, *social*, *expectativa*, *reflexo*, *objetivos*. Sendo assim, essa classe destaca uma das outras causas da indisciplina, a ausência de *perspectivas* dos alunos ou, noutras palavras, uma ausência de *expectativas* ou *objetivos* para o *futuro*. Esse quadro levaria ao desinteresse dos alunos, que é o combustível da indisciplina. Além do mais, alguns segmentos da classe 4 também trazem a ideia de que a escola *reflete* muitos dos problemas

sociais. Com isso, a presente classe parece expressar a tomada de consciência dos professores sobre a crise dos objetivos do saber formal (PEDRO-SILVA, 2010) e de um currículo distante da realidade dos alunos (REBELO, 2011), que gera nos educandos uma descrença na perspectiva de promoção social por meio da escola. Novamente aparece a crença de que a escola é reflexo da sociedade, e fica evidente as dúvidas e desesperança dos professores em relação ao potencial transformador da escola perante esse quadro.

Ademais, os professores contextualizam a escola em termos sociais mais amplos, sublinhando o atual contexto socioeconômico cultural e a crise moral que atravessa o mundo contemporâneo (LA TAILLE, 2010). Por tudo isso, a classe apresenta um aspecto normativo, pois justifica em termos sociais mais amplos a indisciplina escolar, embora, de modo mais abrangente e complexo que o argumento unicausal da ausência da família. Resta indagar se essas ideias conduzem a representações e práticas que questionem também as questões pedagógicas e à escola, expressando uma resistência perante esses condicionamentos sociais – informações que só puderam ser confirmadas durante as entrevistas com os professores. Os seguintes segmentos de texto exemplificam a classe:

Um aluno sem dignidade sem nenhuma expectativa de futuro. O aluno vive num mundo conturbado cheio de corrupções que o levam a pensar que poucos terão oportunidade de vencer na vida através do estudo. (Prof. 229).

As relações que temos no sistema econômico, político e social se refletem nas ações que esses estudantes executam. A falta de perspectiva em mudar a sua situação social, os leva a deixar de estabelecer objetivos, pois a sobrevivência no seu cotidiano é único objeto de sua reflexão. (Prof. 57).

Vivemos numa sociedade que não respeita regras e que não acredita em seus representantes legais, numa sociedade que não tem ética, amoral, egoísta e que procura adquirir satisfação rápida e imediata, reflexo do capitalismo. (Prof. 239).

Por fim, a classe 2 – “aluno ignora a aula” – foi a mais vasta das classes com 48,30% do *corpus*. Os sujeitos da classe são os atores do processo ensino e aprendizagem: *aluno, colegas, grupo e professor* (professor não foi incluída na Tabela 9 porque apresentou X^2 de 6,87, abaixo do corte efetuado). Já os substantivos que parecem descrever esses sujeitos são *atenção, interesse, desinteresse, dificuldade, bagunça, concentração, conversa e atividades*. Os verbos indicados são *chamar, aprender, tirar e acabar*. Por tudo isso, presume-se que os professores nessa classe elencam algumas dificuldades e experiências vividas no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, denotam o nível descritivo e funcional da representação, onde os professores descrevem as características e ações dos alunos indisciplinados. De acordo com os professores informantes, esses alunos indisciplinados são desinteressados, conversam, tem dificuldades de aprendizagem, bagunçam, não se concentram e não fazem as atividades. Além

do mais, esses alunos querem chamar a atenção do professor e do grupo, e acabam atrapalhando o processo de ensino e aprendizagem do restante da sala. Diante esse quadro, os professores parecem se sentir impotentes em relação à indisciplina escolar, já que essas atitudes dos alunos indisciplinados demonstram a negação e a indiferença ao esforço empreendido pelo professor em seu trabalho (ROSSO; CAMARGO, 2011). Os trechos abaixo contextualizam essas informações:

Aluno bagunceiro não presta atenção na aula e atrapalha os colegas o que gera a indisciplina geral. Aluno desinteressado procura outras coisas para fazer o que gera a indisciplina dos alunos. (Prof. 193).

A conversa paralela é o que inicia a indisciplina, a partir dela vem a bagunça, a brincadeira, a desordem... Se o aluno não se interessa por aquilo que está se passando em sala de aula, ele vai tentar chamar a atenção pra si, provocando a indisciplina. (Prof. 216).

O aluno indisciplinado demonstra constante desinteresse e falta de respeito pelo grupo é o que mais atrapalha o decorrer das aulas, pois essa atitude acaba envolvendo o restante da turma. (Prof. 283).

As informações dessa classe também evidenciam o quanto de energia é despendido pelos alunos para escapar à coação disciplinar, expressas em atitudes indisciplinadas e de confronto às regras. De tal modo, os professores podem tentar canalizar essa energia para a cooperação, isto é, para o aprendizado individual e do grupo, mediante atividades pedagógicas diversificadas, que coloquem os alunos num contexto ativo, que admita a maior parte da iniciativa e atividade espontânea aos próprios alunos. Nesse sentido, o aluno experimentaria o respeito mútuo pelas regras e a reciprocidade, o que levaria a uma aprendizagem significativa. Com isso, o desinteresse discente pela escola iria diminuir, e por extensão, às manifestações de indisciplina escolar. Tal quadro não aconteceria do dia para a noite, pois, como Piaget (1994) mostrou, a cooperação deve ser praticada longamente para que a autonomia moral possa ser plenamente manifestada pelos sujeitos.

Por outro lado, a classe 2 ainda englobou algumas justificativas do grupo de professores que consideram o desinteresse também ligado a questões pedagógicas, como já salientado nas análise da associação livre de palavras sobre as “causas da indisciplina”. Aqui, se percebe uma preocupação maior em conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados, de dialogar com esses alunos indisciplinados e uma atitude crítica aos elementos pedagógicos. Ou seja, esses professores atentam-se à afetividade nas relações entre professores e alunos (ULLER, 2006), bem como apresentam uma atitude favorável à superação da concepção bancária de educação (REBELO, 2011). Entretanto, vale lembrar que

essas visões são salientadas apenas por pequeno grupo de professores. Três segmentos de texto exemplificam essas justificativas presentes na classe 2:

Quando as aulas são monótonas, os alunos não prestam atenção e consequentemente conversar e brincar se torna mais interessante. (Prof. 74).

Acredito que o grande número de alunos por turma dificulta a aproximação do professor com o aluno para motivá-lo a estudar causando o desinteresse do aluno pelo estudo ocasionando muitas vezes a indisciplina em sala de aula. (Prof. 266).

Os alunos sentem-se desmotivados para concentrarem-se em sala de aula, muitas vezes por aulas mal preparadas ou desinteressantes diante de tantos outros interesses externos em que ele está envolto. (Prof. 136).

Percebe-se que aqui os professores concebem a indisciplina enquanto relações dos atores escolares, ou ainda, enquanto uma manifestação típica do ambiente social que carrega uma mensagem cultural (GARCIA, 2009), contrastando com a representação docente hegemônica, de teor defensivo e vitimizante. Agora, os professores também são vistos como sujeitos dessa indisciplina, cabendo assim a eles outros papéis nesse cenário. Ou seja, o professor deixa de ser uma vítima e passa a ser um dos atores responsáveis para a superação da indisciplina escolar.

Em resumo: a análise textual das justificativas mediante o ALCESTE confirma e amplia as informações da associação livre de palavras sobre o aluno indisciplinado e sobre as causas da indisciplina. Do mesmo modo, se percebeu a centralidade da instituição familiar na explicação da indisciplina por grande parte dos professores, que se sentem impotentes perante esse quadro. Parece que esses professores só concebem uma forma de relação social: a coação social. E a partir disso presumem que a escola seria neutra, não interferindo na formação moral que deveria vir da família. É a concepção bancária educação ancorando essa representação hegemônica.

Por outro lado, a análise ainda evidenciou segmentos de textos de professores que não compartilham com essa representação hegemônica, pois consideram os elementos pedagógicos – aulas mal preparadas e/ou monótonas e o despreparo dos professores – em suas explicações sobre a indisciplina escolar, bem como a busca por novas relações afetivas entre alunos e professores. Nesse sentido, esse subgrupo de professores consideram-se como atores da indisciplina, e não apenas enquanto vítimas dela. Logo, tais docentes percebem a importância da escola mudar e oferecer outras relações em seu ambiente. Dito de outro modo: esses professores apresentam uma atitude favorável a necessidade de mudanças, transformações e de novos meios de se relacionar com os alunos.

A próxima etapa de pesquisa consistiu na aplicação de triagens hierárquicas sucessivas das principais evocações levantadas na associação livre de palavras a um grupo de professores com o propósito de testar a centralidade dessas cognições, como se verá no próximo tópico.

4.1.4 Análise das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas

O método das triagens hierárquicas sucessivas consistiu em apresentar aos professores um conjunto de evocações, entre os quais os professores deveriam escolher as mais significativas em relação ao que “lembrava a indisciplina escolar”. O resultado dessas triagens permitiu obter uma classificação por ordem de importância das evocações que foram propostas (ABRIC, 1994b). Consequentemente, o resultado das triagens hierárquicas sucessivas possibilitou a comparação com os achados de pesquisa das etapas anteriores de associação livre de palavras, bem como serviu de teste de centralidade dos elementos do núcleo central das representações sociais de professores sobre o “aluno indisciplinado” e as “causas da indisciplina”.

Para tanto, selecionaram-se 40 professores (destes, 32 participaram da primeira etapa da pesquisa) para colaborarem nessa etapa da pesquisa, os quais, após a triagem, concederam uma entrevista. Mediante a entrevista, os professores tiveram a oportunidade de justificar e contextualizar as escolhas das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas. A análise textual das entrevistas será efetuada no tópico 4.2 deste capítulo.

Nesse momento, cabe analisar o resultado das triagens hierárquicas sucessivas. Após os professores serem solicitados a escolher os elementos que “mais lembravam a indisciplina escolar”, eles realizaram escolhas sucessivas, primeiro de 16 palavras, logo após de 8 palavras, até efetuarem a última triagem e chegarem às quatro palavras finais, as quais foram hierarquizadas segundo o grau de importância atribuída por cada informante. Com isso, para analisar as informações coletadas mediante essa técnica, seguiram-se dois caminhos: a) elaboração de um *ranking* de pontuação das evocações; b) análise da estrutura da representação social resultante dessas triagens, a qual contou com o apoio dos programas EVOC, Complex, e SIMI.

Para a estruturação do *ranking*, o critério de pontuação deu-se do seguinte modo: as palavras que ficaram entre as dezesseis escolhidas por cada professor receberam dois pontos; já as palavras que ficaram entre as oito finais atribuíram-se mais quatro pontos; por fim, as

palavras escolhidas pelos professores entre as quatro finais receberam mais oito pontos. Desse modo, as palavras poderiam acumular pontos na medida em que eram escolhidas pelos professores nas triagens hierárquicas sucessivas. Por exemplo: “ausência da família” passou pela primeira triagem 33 vezes; pela segunda 28 vezes; e foi escolhida entre as 4 finais 24 vezes. Logo, $33 \times 2 = 66$; $28 \times 4 = 112$; $24 \times 8 = 192$. Somando as três pontuações ($66 + 112 + 192$) obtêm-se sua pontuação final: 370. Tal critério foi proposto com o intuito de atribuir maior peso as palavras que eram mais escolhidas pelos professores. Com isso, pode-se realizar o *ranking* das evocações, facilitando a análise da centralidade dos elementos da representação nessa etapa da pesquisa. O resultado desse *ranking* pode ser conferido na Tabela 10.

Tabela 10 – *Ranking* das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas

<i>Evocações</i>	<i>F. entre as 16 finais</i>	<i>F. entre as 8 finais</i>	<i>F. entre as 4 finais</i>	<i>Pontuação</i>
Ausência da família	33	28	24	370
Ausência de limites	34	27	13	280
Sistema educacional	27	21	17	274
Ausência de valores	33	24	11	250
Problema social	31	19	12	234
Ausência de perspectivas	29	19	11	222
Desvalorização da educação	31	23	8	218
Despreparo dos professores	22	16	10	188
Dificuldade de aprendizagem	26	16	8	180
Desmotivação	29	14	5	154
Desinteresse	27	11	7	154
Impunidade	23	11	6	138
Salas lotadas	24	12	5	136
Excesso de direitos	17	10	4	106
Irresponsabilidade	25	7	2	94
Aulas monótonas	16	8	3	88
Desrespeito	25	8	0	82
Agressividade	18	7	2	80
Apoio pedagógico	18	5	1	64
Desatenção	16	5	1	60
Mal educado	12	4	2	56
Preguiça	13	4	0	42
Conversa	13	2	1	42
Violência	16	2	0	40
Liderança negativa	14	3	0	40
Rebeldia	13	1	0	30
Bagunça	11	2	0	30
Inquietação	12	0	0	24
Más companhias	10	1	0	24
Deboche	6	1	0	16
Grosseria	4	1	0	12
Chato	2	0	0	4

Fonte: O autor.

A Tabela 10 apresenta em suas linhas as evocações e nas colunas a frequência da evocação entre as quatro palavras finais, a frequência (no caso a palavra ter sido escolhida pelo menos na primeira triagem, ou seja, ter sido uma das dezesseis escolhidas pelos professores), e por fim a pontuação – segundo os critérios aplicados. Os elementos centrais comuns da representação social sobre o aluno indisciplinado e sobre as causas da indisciplina – ausência da família, desinteresse e ausência de limites – obtiveram o seguinte desempenho: **ausência da família** foi a evocação com maior pontuação e com maior frequência entre as quatro finais; **ausência de limite** teve a segunda maior pontuação e apresentou a segunda frequência entre as dezesseis escolhidas; por fim, **desinteresse** ficou na décima primeira posição na pontuação e esteve apenas sete vezes entre as quatro finais, ou seja, desinteresse parece ter sido barrado no teste de centralidade. As outras duas cognições centrais da representação social sobre o “aluno indisciplinado” também não passaram no teste de centralidade, visto que: **mal educado** teve a vigésima primeira pontuação entre as evocações e esteve somente duas vezes entre as quatro palavras finais; e **desrespeito** foi a décima sétima evocação com maior pontuação, além de não ter sido escolhida nenhuma vez entre as quatro palavras finais.

Além do mais, na Tabela 10 pode-se observar que algumas evocações que tinham obtido frequências baixas na associação livre de palavras, aqui aparecem entre as primeiras. **Sistema educacional** era da zona de contraste da representação sobre as causas da indisciplina, agora apareceu como terceira evocação em pontuação e a segunda com maior frequência entre as quatro palavras finais. Já **Ausência de valores** obteve frequência 15 na associação livre de palavras sobre as causas da indisciplina, e desse modo, foi descartada dos quadrantes; no entanto, nas triagens hierárquicas sucessivas essa evocação foi a quarta em pontuação e uma das mais frequentes na primeira triagem. Por fim, **problema social** estava na 2º periferia da representação sobre as causas da indisciplina e agora foi à quinta evocação em pontuação.

Ademais, observa-se que as principais evocações que remetem ao universo pedagógico ficaram com pontuações médias no *ranking* das evocações: **despreparo dos professores** ficou na oitava posição; **dificuldade de aprendizagem** obteve a nona posição; e **aulas monótonas** foi a décima sexta evocação com maior pontuação.

Por fim, também se observa na Tabela 10 que muitos dos elementos descritivos do aluno indisciplinado, do polo funcional da representação social, ficaram entre as últimas posições no *ranking*. Com isso, a primeira metade da tabela foi ocupada por elementos

normativos da representação, isto é, as evocações que procuram explicar e justificar a indisciplina escolar. Esses elementos normativos são ligados em sua maioria à ausência da família e às consequências dessa ausência (os déficits morais dos alunos) e às questões estruturais mais amplas (desvalorização da educação, problema social e sistema educacional).

Disso tudo, pode-se concluir que, nas triagens hierárquicas sucessivas, os professores parecem ter sido mais normativos, como o foram também no caso do termo indutor causas da indisciplina na associação livre de palavras. Assim sendo, as cognições descritivas “mal educado”, “desinteresse” e “desrespeito”, nas triagens, acabaram sendo explicadas por outras evocações normativas. Com a análise textual do conteúdo das entrevistas isso ficará evidente, mas adianta-se que: “mal educado” foi explicado principalmente pela “ausência da família”; “desrespeito” acabou sendo explicado por “ausência de limites” e “ausência de valores”; e “desinteresse” foi justificado basicamente pela “ausência de perspectivas”.

Essas questões salientadas podem ser explicadas por dois veios: a) por um lado, esse fato está ligado ao próprio contexto da técnica das triagens hierárquicas sucessivas, isto é, aos professores se depararem com várias fichas, os mesmos acabaram escolhendo pelas evocações que tinham maior poder explicativo, ou seja, do polo normativo; b) por outro lado, essas questões podem estar relacionadas com o fenômeno da zona muda (GUIMELLI; DESCHAMPS, 2000): na presença de um pesquisador – ao contrário da associação livre de palavras em que o professor preenchia o questionário individualmente –, os docentes acabaram colocando a si uma espécie de censura, isto é, perante um par esses professores preferiram ser mais normativos e “passarem uma boa impressão” devido ao efeito de desejabilidade social, não escolhendo assim alguns elementos ditos quando o contexto enunciativo foi outro.

No entanto, mesmo com esse efeito de desejabilidade social, novamente a ausência da família e os déficits morais dos educandos foram os elementos mais lembrados por grande parte dos professores. Assim sendo, ao menos na representação hegemônica, observa-se outra vez certo plano heterônimo dos professores, visto que os mesmos expressaram suas representações de teor defensivo, atribuindo para fora da escola as razões da indisciplina escolar, justificando e isentando suas práticas e o ambiente de coação social da escola.

Essas questões ficam mais claras através da análise das evocações das triagens hierárquicas sucessivas mediante o EVOC e seu subprograma Complex, e também pelo SIMI. Para essa análise, no EVOC e no SIMI consideraram-se apenas as quatro palavras finais escolhidas pelos professores e que tinham sido classificadas hierarquicamente; e no Complex,

as oito palavras finais²⁹. Logo, o EVOC calculou a frequência e a OME de cada evocação presente após a última triagem (quando a palavra foi escolhida entre as quatro finais), conforme demonstra a Tabela 11. No processamento realizado pelo EVOC, as evocações com frequência menor que 7 foram descartadas. De tal modo, 10 evocações integram os quadrantes, com uma frequência média de 13 evocações. A OME calcula pelo programa foi de 2,5.

Tabela 11 – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre a indisciplina nas triagens hierárquicas sucessivas

TRIAGENS SUCESSIVAS INDISCIPLINA					
Núcleo central			1ª Periferia		
F $\geq$ 13 e OME < 2,5			F $\geq$ 13 e OME $\geq$ 2,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Ausência da família	24	2,167	Ausência de limites	15	2,933
Sistema educacional	17	2,176			
Zona de contraste			2ª Periferia		
F < 13 e OME < 2,5			F < 13 e OME $\geq$ 2,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Problema social	12	1,667	Ausência de perspectivas	12	2,583
Ausência de valores	11	2,273	Dificuldade de aprendizagem	8	2,875
Despreparo dos professores	10	2,200	Desinteresse	7	3,143
Desvalorização da educação	9	2,444			

Fonte: O autor.

As informações presentes na Tabela 11 ilustram as discussões realizadas anteriormente sobre o *rankiamento* das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas. Observa-se que mais uma vez “ausência da família” obteve a maior frequência e a menor OME, confirmando sua centralidade. Essa evocação foi acompanhada por “sistema educacional” no núcleo central. Já a “ausência de limites”, que havia estado no núcleo central nas duas associações livres de palavras, aqui aparece na 1ª periferia.

Ou seja, mais uma vez o professor e os elementos pedagógicos estão invisíveis do núcleo central. Grande parte dos educadores ao pensarem na indisciplina escolar lembram apenas de elementos normativos que justificam e protegem suas práticas. Já os elementos que podem colocar em xeque as práticas pedagógicas do professor e suas atitudes heterônomas são poucos frequentes na representação e elencados com menor importância. De teor defensivo e justificatória, essa

²⁹ No EVOC foram selecionadas apenas as 4 palavras finais, pois apenas essas foram hierarquizadas pelos professores pelo seu grau de importância, e, portanto, o EVOC poderia analisar a frequência e a OME dessas evocações. Por outro lado, como o Complex não analisa a OME das evocações, já que ele foca apenas na contribuição dos subgrupos sociais no tocante a frequência de cada evocação, optou-se em comparar as oito palavras finais escolhidas por cada professor durante as triagens hierárquicas sucessivas. Isso porque, assim, haveria mais evocações para efetuar a caracterização das contribuições diferenciadas dos subgrupos sociais, facilitando o cálculo do χ^2 das evocações de cada grupo social.

representação hegemônica funciona como uma espécie de escudo, acalmando o professor através de um discurso tranquilizador para sua identidade docente, tirando sua responsabilidade e isentando-o do problema. É como se o professor falasse a si mesmo: “a culpa não é minha!”. Tal discurso produz uma zona de conforto no professor, tirando de si a responsabilidade pelo problema, e, sendo assim, ele não precisaria se reinventar como professor, nem abandonar suas atitudes heterônomas ou se atualizar perante os novos desafios propostos pela modernidade ao trabalho docente e a escola, pois o problema não está nele, e sim na família desses alunos. Noutras palavras, essa representação hegemônica cumpre a função justificatória das representações sociais (ABRIC, 1994a): permite explicar a *posteriori* as tomadas de posição e comportamentos, mediante cognições que dão “boas razões” aos sujeitos para manterem suas práticas e representações, protegendo-os de ataques externos ou conflitos internos (FLAMENT, 1994).

Além do mais, o sentido das justificativas pela escolha da evocação nas triagens aos termos “ausência de família” e “ausência de limites” seguiu o mesmo sentido das etapas anteriores de associação livre de palavras. Por sua vez, “sistema educacional”, que não esteve presente no núcleo central nas associações livres, teve um sentido ambíguo, conforme expresso pelos professores em suas entrevistas, as quais serão analisadas na seção 4.2. Entretanto, cabe adiantar que o sentido de “sistema educacional” no tocante à indisciplina escolar esteve relacionado a dois veios: por um lado, um grupo de docentes reclamou do sistema educacional devido a ele impedir que os professores reprovem seus alunos, bem como a impossibilidade de se estabelecerem punições aos alunos ditos indisciplinados; por outro lado, um grupo de professores criticou o sistema educacional visto que não há condições favoráveis para eles desenvolverem uma prática pedagógica nos moldes construtivistas, por causa do número elevado de alunos por sala de aula, a falta de incentivo a projetos em equipe, a falta de flexibilidade do sistema educacional, entre outros argumentos. Respectivamente, um trecho de cada visão sobre o sistema educacional ilustram essas informações:

O sistema educacional não permite que professor possa pegar seu aluno e tirar ele da sala e por de castigo. Porque castigo é repressão e a repressão leva o aluno a não sei o que, já desencadeia um monte de coisa. Antigamente, o aluno indisciplinado era expulso. Hoje em dia o aluno indisciplinado tem que ser tratado, o aluno tem que ser encaminhado, o aluno tem todo aquele sistema. (Prof. 17).

Eu acredito que o nosso sistema é falido. O sistema engana, principalmente o sistema público que dá uma falsa ideia de perspectiva. A dificuldade de aprendizagem do aluno, que faz com que ele não consiga acompanhar as aulas, é por causa desse sistema educacional que vai empurrando os alunos, vai aprovando, aprovando, só interessados em números e estatísticas. (Prof. 4)

Eu vejo que a proposta de ensino no Brasil está defasada em relação à demanda que a gente chama do século vinte e um. Então no meu entender ainda é um sistema

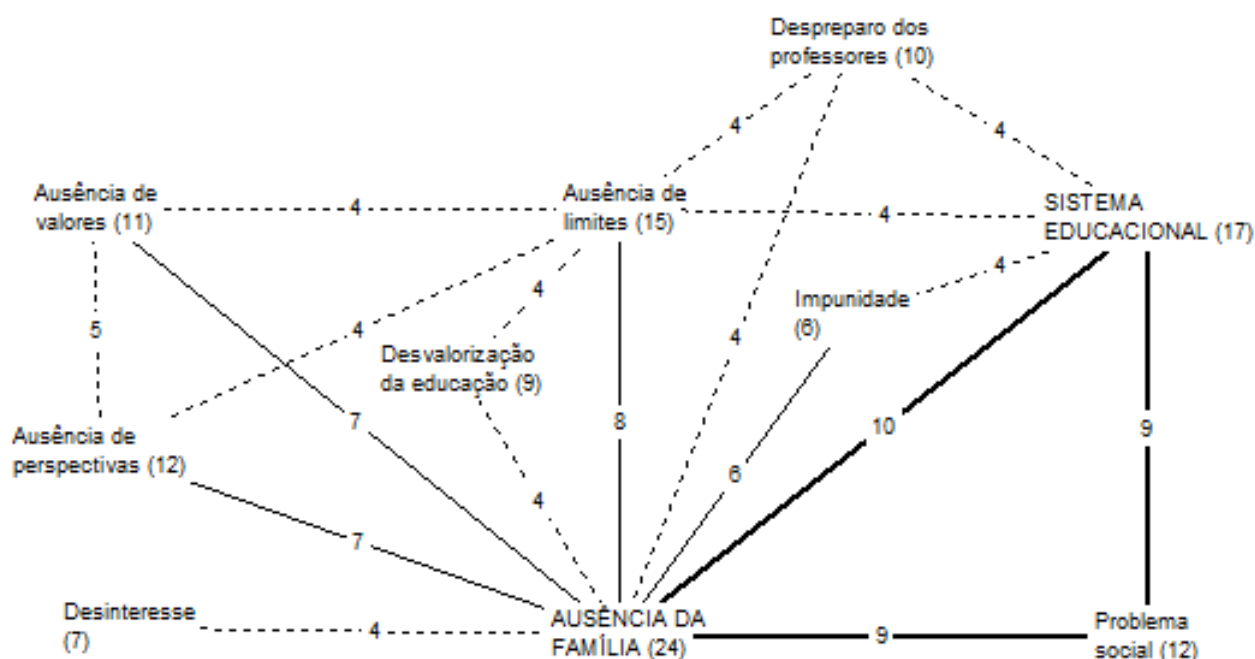
educacional do século dezenove e século vinte ainda a proposta metodológica do estado brasileiro para a educação. (Prof. 13).

Eu acho que o sistema educacional não dá todo o suporte para que o aluno possa realmente ter uma aprendizagem necessária. (Prof. 40).

Ou seja, a dualidade de sentido da evocação “sistema educacional” apresenta as duas visões de representar a indisciplina escolar: uma mais defensiva e a outra mais questionadora. Por um lado, o sistema educacional é aquele onde algumas das práticas heterônomas de manter e controlar a disciplina não são mais bem vistas e não podem ser usadas. Os professores não podem mais castigar os alunos, deixá-los sem recreio, ameaçar de reprová-los ou expulsá-los da escola. Perante isso, o professor sente-se perdido e sem parâmetro de ação (PEDRO-SILVA, 2010), mantendo assim uma representação incrédula e desacreditada do sistema educacional. Em contrapartida, alguns professores ancorados em concepções construtivistas da educação reclamam das carências e estruturas materiais do sistema educacional para conseguirem efetivamente colocar em prática seus princípios pedagógicos. Isso devido a falta de investimentos nas escolas, salas lotadas, pouco tempo de horas atividades e estrutura defasada tanto do currículo escolar quanto da estrutura geral do sistema educacional brasileiro.

Por sua vez, a árvore de similitude (Figura 10) demonstra a organização das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas a partir de suas coocorrências, ou seja, da escolha conjunta das palavras após a última triagem. Aqui, os filtros aplicados para desenhar a árvore no Avril foram de 4-6, 7-9, 10-12 e mais que 13 coocorrências, que foram estabelecidos a partir do cálculo da média de coocorrências entre as evocações, bem como para deixar a árvore de similitude legível e mais clara. Nota-se novamente que a representação é estruturada pela “ausência da família”, visto que essa evocação central se conecta com todas as nove evocações presentes na árvore. “Sistema educacional”, também presente no núcleo central, possui cinco arestas, uma a menos do que “ausência de limites”, que possui 6. Na árvore de similitude pode se observar dois campos distintos. O lado esquerdo da árvore, através do quadrilátero formado por “ausência da família”, “ausência de limites”, “ausência de valores” e “ausência de perspectivas”, apresenta os déficits morais dos alunos resultantes de sua má educação familiar. Já o lado direito, mediante o triângulo formado pela “ausência da família”, “sistema educacional” e “problema social” (de maiores coocorrências), e também pelo triângulo “ausência da família”, “sistema educacional” e “despreparo dos professores”; denota o campo das justificativas da indisciplina relacionadas às questões sociais mais amplas e ao universo pedagógico.

Figura 10 – Árvore de similitude das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas sobre a indisciplina



Fonte: O autor.

Com isso, observa-se na árvore de similitude a existência de dois campos na representação social da indisciplina escolar: por um lado os professores que explicam a indisciplina quase que exclusivamente relacionada aos déficits morais dos alunos resultantes da ausência da família; e, por outro lado, os professores que também se queixam da ausência da família, mas que, no entanto, também explicam a indisciplina por questões sociais mais amplas e estruturais, bem como consideram os elementos pedagógicos como uma das causas e soluções para a indisciplina.

São as duas visões distintas de representar a indisciplina anunciadas há pouco. A representação hegemônica de teor defensivo e com função justificatória, que concebe a indisciplina escolar como fruto da má educação familiar. Nela, há a desistência de pensar a complexidade da indisciplina através de um discurso de vitimização docente. Aqui, o núcleo central é composto pela ausência da família e os déficits morais dos alunos. Pelo que foi possível notar até o presente momento, essa representação hegemônica ancora-se na concepção bancária de educação, onde a educação moral dos alunos é cargo exclusivo da família, e à escola cabe apenas a transmissão do conteúdo “formal”.

Por outro lado, há uma representação não hegemônica que parece compartilhar outros elementos no núcleo central: além da ausência da família, os elementos pedagógicos

e questões sociais mais amplas também são considerados na explicação da indisciplina. Agora, o professor passa de vítima para um ator protagonista, que também é responsável pela indisciplina. Esses docentes parecem ancorar suas representações para além da concepção bancária da educação, convergindo em muitos pontos com a teoria piagetiana, pois buscam novos modos de se relacionar com os alunos e parecem considerar que a função da escola é a formação integral do educando, entre elas, o desenvolvimento autônomo deles.

A análise efetuada através do Complex possibilitou indicar quais os grupos de professores contribuíram para cada campo dessa representação ambígua da indisciplina escolar. As evocações selecionadas para análise foram as pertencentes ao núcleo central, a 1ª periferia, a zona de contraste a e a 2ª periferia dos quadrantes das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas.

As variáveis escolhidas para análise foram: sexo, contrato de trabalho, nível de formação, religião, tempo de magistério, área de atuação, se leciona ou não na oitava série, situação civil e atitude frente à indisciplina. Para a composição da variável “atitude frente à indisciplina”, analisaram-se as entrevistas dos professores mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977) – como os resultados gerais serão vistos na seção 4.3 –, procedimento que possibilitou classificar os professores em três categorias: a) professores com atitudes de heteronomia frente à indisciplina; b) professores com atitudes de transição, isto é, tanto de autonomia quanto de heteronomia em relação à indisciplina; c) professores com atitudes de autonomia no tocante à indisciplina escolar. Desse modo, através do Complex compararam-se as escolhas das palavras dos professores com atitudes de heteronomia com as escolhas dos professores com atitudes de autonomia frente à indisciplina.

Na análise pelo Complex as variáveis sexo, nível de formação, religião, tempo de magistério, área de atuação, se leciona ou não na oitava série e situação civil não apresentaram diferença estatística em nenhuma das evocações. Essa ausência de diferença entre os subgrupos sociais dos professores aconteceu devido ao número limitado de sujeitos que participaram das triagens hierárquicas sucessivas – 40 –, número bastante reduzido para permitir conclusões sobre diferenças entre subgrupos sociais. No entanto, mesmo com esse número reduzido de professores, as variáveis “atitude frente à indisciplina” e contrato de trabalho apresentaram diferenças estatísticas, cada qual no tocante a uma evocação, como pode ser visto na Tabela 12.

Tabela 12 – χ^2 procedente do comparativo das evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas sobre o que lembra a indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais

Palavras/Variáveis	Atitude	Contrato trab.
AUSÊNCIA DA FAMÍLIA	0.01	0.04
SISTEMA EDUCACIONAL	0.4	0.48
Ausência de limites	0.67	0.01
Problema social	0.52	0
Ausência de valores	2.2	0.01
Despreparo dos professores	4.76*	0.74
Desvalorização da educação	0.02	0.01
Ausência de perspectivas	0.51	0.43
Dificuldade de aprendizagem	0.47	1.83
Desinteresse	0.35	3.94*

Fonte: O autor.

De acordo com a Tabela 12, duas evocações tiveram contribuições diferenciadas em suas escolhas. **Desinteresse** foi escolhida mais por professores com contrato PSS do que por professores com contrato efetivo. Isso sugere, como nas etapas anteriores de análise, que os professores PSS sentem mais as contingências do trabalho docente, e, desse modo, suas queixas sobre o desinteresse dos alunos e as condições de trabalho são maiores do que o restante dos professores. Além disso, pelo fato dos professores PSS serem, em média, os mais novos na carreira docente, os mesmos podem ainda não ter construído estratégias didáticas pedagógicas diversificadas ou não terem o tempo livre de prepará-las ou planejá-las, devido a não terem as mesmas condições de trabalho do que os professores com contratos permanentes.

Por sua vez, **despreparo dos professores** obteve escolha diferenciada dos professores com atitudes de autonomia. É válido lembrar que dos 40 docentes que participaram dessa etapa da pesquisa, 15 foram classificados como tendo de atitudes de autonomia; 15 com atitudes de heteronomia e 10 com atitudes de transição frente à indisciplina. Assim sendo, nas triagens hierárquicas sucessivas, a ficha “despreparo dos professores” foi escolhida entre as oito finais por 16 professores, sendo que desses, dez eram professores com atitude de autonomia, 4 com atitude de transição e apenas 2 tinham atitude de heteronomia. Já entre as quatro evocações finais, “despreparo dos professores” foi escolhida por dez professores, os quais oito eram docentes com atitudes de autonomia e dois professores eram de atitudes de transição, ou seja, nenhum professor com atitude de heteronomia escolheu “despreparo dos professores” após a última triagem.

Consequentemente, pode-se deduzir que os professores com atitudes de autonomia consideram mais os elementos pedagógicos e o papel do professor nas explicações e

justificações da indisciplina escolar. No mais, os professores com atitudes heterônomas ignoram os elementos do universo pedagógico, focando as causas e justificativas da indisciplina escolar nos déficits morais dos alunos e na ausência da família. Sendo assim, esses professores heterônomos mantêm representações defensivas frente à indisciplina escolar, talvez pelo fato de suas atitudes heterônomas não surtirem o efeito esperado por eles – o que Piaget (1994) concordaria, já que, como dito, a coação social não conduz aos resultados desejados, pois encurrala os sujeitos a ela expostos à heteronomia moral.

O achado de pesquisa que vinha sendo discutido até aqui – as duas representações sociais distintas sobre a indisciplina escolar, a do “professor vítima” e a do “professor protagonista” – se clareiam ainda mais agora. Parece que a atitude do professor frente ao aluno é um fator condicionante na representação sobre a indisciplina. A atitude heterônoma, ancorada em uma concepção bancária da educação, leva a um discurso que vitimiza o professor e atribui à família a responsabilidade pela indisciplina escolar. Já os professores com atitudes de autonomia ancoram-se em outros paradigmas da educação, mais próximas da concepção problematizadora da educação ou do construtivismo, e, com isso, sentem-se mais responsáveis frente à indisciplina.

Em síntese, através das triagens hierárquicas sucessivas notou-se que os professores foram mais normativos em suas escolhas das evocações. Em virtude disso, alguns elementos centrais nas associações livres de palavras não foram os mais salientes nas triagens. De tal modo, a evocação mais escolhida pelos professores foi “ausência da família” e, em segundo lugar, sistema educacional. Ademais, a análise de similitude e a comparação entre subgrupos sociais dos professores mediante o Complex denotou que provavelmente há dois núcleos centrais distintos sobre a indisciplina escolar, que levam a duas representações sociais ambivalentes, ancoradas cada qual em determinadas concepções de educação e que levam a práticas e atitudes díspares frente aos alunos.

Os docentes com atitudes heterônomas focam a ausência da família e os déficits morais dos alunos, isto é, suas, *mancanza* (ausências ou faltas) como explicação para a indisciplina escolar. Por outro lado, os professores com atitudes de autonomia frente à indisciplina discente consideram, além da ausência da família, os elementos pedagógicos e o papel do professor na prevenção e explicação da indisciplina escolar. Aqui, o professor passa a ser um protagonista ativo que, apesar das contingências do trabalho docente, procura novos meios de relações com os alunos para diminuir a indisciplina.

Inter-relacionando com os achados de pesquisa das etapas anteriores, nota-se que a primeira representação – que foca a ausência família como principal razão da indisciplina – é

hegemônica, compartilhada pela grande maioria dos professores, principalmente pelos professores com contratos PSS, recém-formados da universidade e os de atitudes heterônomas frente à indisciplina. Essa representação possui teor defensivo, pois justifica as práticas dos professores, mediante um discurso vitimizante. É ancorada na concepção bancária de educação, visto que demarca papéis bem distintos a família e a escola: a família educa e a escola transmite o saber “formal”. Já a segunda representação – que considera também os elementos pedagógicos e o papel do professor na explicação da indisciplina –, não é tão compartilhada quanto a primeira, sendo, portanto, não hegemônica. Possui um teor questionador da prática docente. Aqui, o professor deixa de ser uma vítima, e passa a ser visto como um dos sujeitos da indisciplina, cabendo ao docente um papel protagonista nesse cenário. Ademais, nessa representação desse subgrupo de professores, concebe-se que a escola tem como função a formação integral do aluno, aproximando-se assim de uma concepção construtivista ou problematizadora de educação. O perfil de professor que compartilha essa representação são aqueles com atitudes autônomas frente à indisciplina, com contratos permanentes e com carreira e formação avançada.

Porém, é apenas com a análise do conteúdo das entrevistas que se poderá confirmar e aprofundar esses achados de pesquisa. Vale lembrar que o roteiro das entrevistas foi baseado nas escolhas das evocações pelos professores durante as triagens hierárquicas sucessivas, e, portanto, as entrevistas refletiram direta ou indiretamente as escolhas dos professores durante as triagens hierárquicas sucessivas.

4.2 A dimensão do conhecimento das representações sociais docentes: análise textual das entrevistas

O objetivo desta seção é analisar textualmente o conteúdo do conjunto das entrevistas concedidas pelos professores no tocante à indisciplina escolar. Para essa análise, contou-se com a ajuda do programa ALCESTE. Acredita-se que com essa análise se pode ampliar e contextualizar os achados de pesquisa das etapas anteriores, bem como indicar novos campos da representação social de professores sobre a indisciplina escolar.

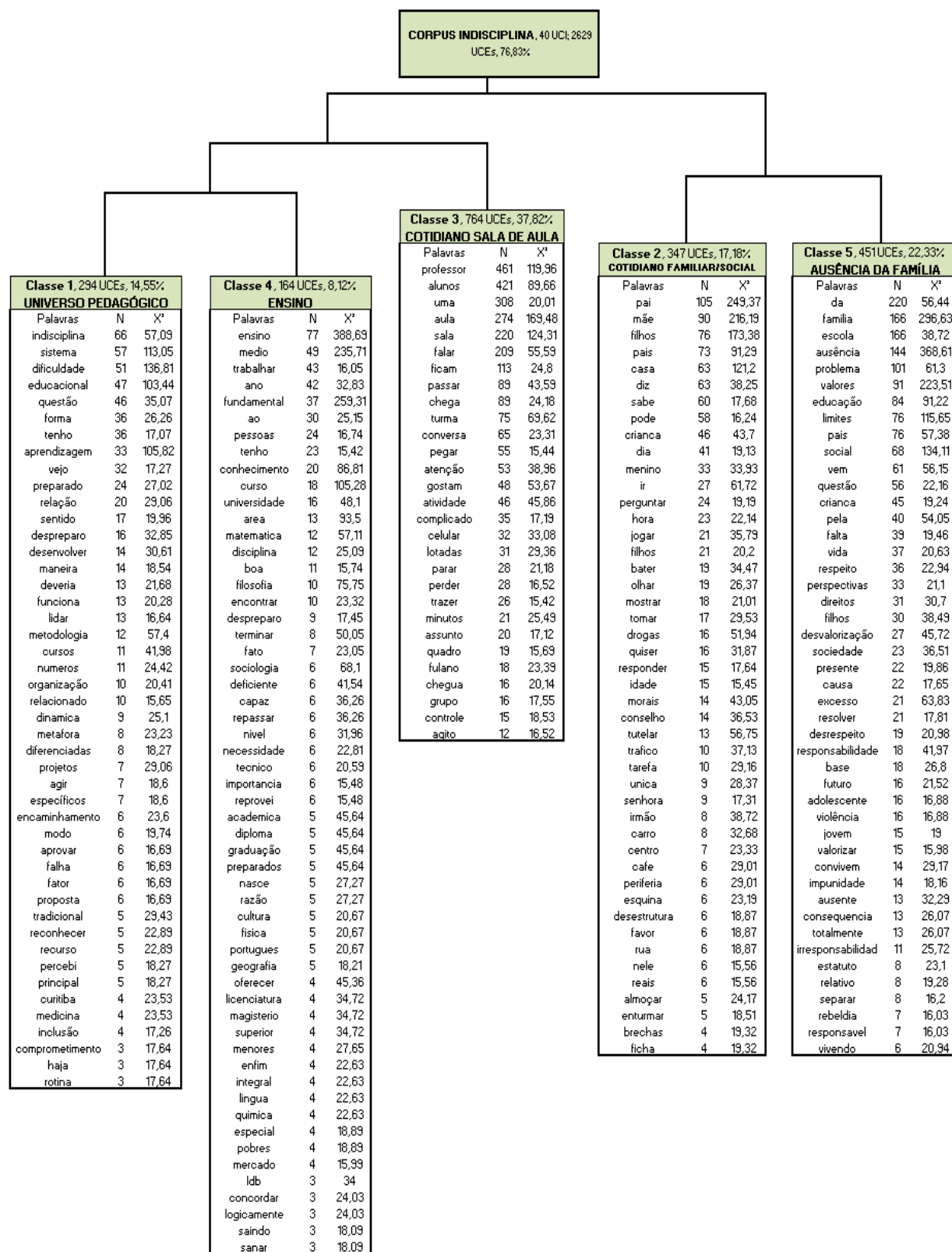
No total, foram realizadas entrevistas com 40 professores, as quais totalizaram 19 horas e 4 minutos de gravação, e quando transcritas, resultaram em 255 páginas no formato “doc” – em fonte *Arial* tamanho 12 – no processador de textos Microsoft Word 2007. Para elaboração do *corpus* para processamento no ALCESTE, excluíram-se os trechos das

entrevistas em que os professores dissertavam em relação ao seu sonho no tocante à educação e sobre a frustração e orgulho de ser professor. Esse procedimento foi necessário visto que o ALCESTE é monotemático (CAMARGO, 2005a) e essas informações diferiam do restante das demais informações prestadas nas entrevistas, as quais eram relativas à indisciplina escolar.

Desse modo, o *corpus* “entrevistas” continha 40 UCI, as quais foram processadas pelo ALCESTE e originaram 2.629 UCE; destas, 2020 foram analisadas pelo programa em tela, correspondendo a um aproveitamento de 76,84% das informações do *corpus*. De tal modo, o ALCESTE realizou a classificação hierárquica descendente das informações contidas nas UCE analisadas. Num primeiro momento, o *corpus* entrevistas foi dividido em dois subgrupos e, em etapas subsequentes, as partições originaram as classes 2 e 5 de um lado, e de outro lado, as classes 1, 4, e 3, como pode ser visto na Tabela 13.

As classes 2 e 5 estão articuladas e são complementares, assim como as classes 1 e 4. Já a classe 3 tem uma proximidade maior com as classes 1 e 4 do que com as classes 2 e 5. As classes 2 e 5 juntas totalizam quase 40% do *corpus*, já as classes 1 e 4 apresentam 22,67% das informações analisadas. Por sua vez, a classe 3 é a mais expressiva com 37,82% do *corpus* textual. Para apresentação das informações na Tabela 13 foi considerada a frequência mínima de 4 palavras e o $\chi^2 \geq 15,36$ (valor 4 vezes maior que o seu mínimo, 3,84).

Como na classificação hierárquica descendente do *corpus* Justificativas da indisciplina (seção 4.1.3), o processamento pelo ALCESTE computou três campos distintos na representação social sobre a indisciplina escolar. Por um lado, as classes 2 e 5 versam sobre a ausência da família e suas consequências: os déficits morais dos alunos. Já a classe 3 retrata a indisciplina no cotidiano da sala de aula – é o polo funcional/descritivo da representação. Por fim, as classes 1 e 4 trazem segmentos de textos referentes ao universo pedagógico e sobre os objetivos do ensino formal. Ademais, as classes 1 e 5 parecem situarem-se no polo normativo da representação social sobre indisciplina; já as classes 2, 3 e 4 no polo funcional descritivo dessa representação. Há de salientar-se ainda que houveram contribuições diferenciadas de subgrupo de professores para a composição dessas classes. Como o roteiro da entrevista em parte foi condicionado pelas escolhas dos professores nas triagens hierárquicas sucessivas das evocações, muitas das classes foram organizadas a partir dessas evocações escolhidas. Para fins didáticos, a análise do dendograma será efetuada da direita para a esquerda.

Tabela 13 – Dendograma da Classificação Hierárquica descendente do *Corpus* Entrevistas

Fonte: O autor.

A classe 5, “**Ausência da família**”, apresentou 22,33% das informações analisadas, tendo contribuição diferenciada principalmente de professores PSS ($\chi^2= 9,57$) e de docentes com formação básica ($\chi^2= 6,22$). Entre alguns sujeitos da classe se encontram a *família, pais, adulto e sociedade*, caracterizados pelo adjetivo *ausência*. Em consequência disso, o outro sujeito da classe, o *filho*, não tem *base* familiar, apresentando desse modo inúmeros déficits morais: *falta de limite, valores, educação, perspectivas*, além de ser *irresponsável*, ter *desrespeito* e *desvalorizar a escola*. Além do mais, isso estaria ligado a um *problema social*. Esse quadro seria agravado devido ao *excesso de direitos* e a *impunidade*, em grande parte devido ao *estatuto da criança* e do *adolescente* que *protege* demais esses sujeitos, *acarretando* no “*não da nada*”. De tal modo, as principais evocações resultantes das triagens hierárquicas sucessivas que ofereceram o contexto para essa classe foram “ausência da família”, “ausência de limites”, “ausência de valores”, “ausência de perspectivas”, “problema social” e “impunidade”. No geral, pode-se dizer que a presente classe englobou alguns campos da representação social sobre a indisciplina, os quais estão inter-relacionados.

Entre esses, está o principal campo elencado pelos professores como a causa da indisciplina: a ausência da família e suas consequências – os déficits morais discentes, isto é, o aluno com ausência de valores, limites, respeito, perspectivas. Nessas representações, a família é o sustentáculo moral da sociedade. De tal modo, a família seria a responsável por desenvolver pré-requisitos básicos em seus filhos para que esses possam frequentar a escola. Há nisso uma representação que atribui à família a responsabilidade pelo fracasso escolar, a indisciplina e o desinteresse discente, já que os problemas apresentados pelos alunos no interior da escola seriam o reflexo de sua educação familiar. Essas representações encontraram nas teorias sociológicas reprodutivistas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) um argumento para justificarem suas representações. Sendo assim, é como se a escola nada pudesse fazer, já que é reflexo social e do ambiente familiar, reproduzindo as mazelas e desigualdades sociais.

Logo, presume-se de que essa representação é ancorada na concepção bancária de educação: nega-se a responsabilidade da escola na formação moral dos educandos, que estaria a cargo, nessas representações, apenas à família. Com isso, esse pensamento social destoa dos princípios da Epistemologia e Psicologia Genética que concebe que a função da escola é o desenvolvimento integral do indivíduo. De tal modo, é uma representação que nasce e nutre-se das esferas intersubjetivas e transubjetivas, isto é, do universo consensual dos sujeitos. Responsabilizando a família pelo fracasso escolar e pelas manifestações de indisciplina, as representações desses professores cumprem a função de saber – permitindo compreender e

explicar a realidade – e a função justificatória – justificando a *posteriori* as tomadas de posição em relação à indisciplina: eles explicam a indisciplina de tal modo que se isentem da responsabilidade. É o nível normativo da representação, determinando os julgamentos de valor e as tomadas de posição frente à indisciplina. Mais uma vez nota-se a função defensiva de tais representações, que não veem os professores como os sujeitos da indisciplina, e sim apenas como vítimas dela, atribuindo a outras instâncias ou sujeitos a responsabilidade da indisciplina. Os segmentos de texto a seguir contextualizam essas informações:

Então essa ausência da família é muito forte, a escola está hoje suprimindo uma realidade, tentaram jogar para a escola a responsabilidade da educação. E automaticamente vem essa ausência de valores pelas próprias realidades sociais e o excesso de direitos. (Prof. 19).

Tudo já vem da ausência da família, que eu acho que é o maior problema. Um bom aluno que não tenha agressividade e desinteresse pela escola, depende dos pais presentes em casa. (Prof. 36).

Senão houver essa base familiar, as coisas vão ruir. Qual é a base, a estrutura familiar? Educação, respeito, limite. A família não coloca limites, por isso os professores são vítimas e refém desses filhos que vem para escola, porque se eles não respeitam pai e mãe, porque vão respeitar o professor? (Prof. 11).

De acordo com essas representações, esse quadro pintado estaria expressando um problema social: se a instituição familiar é o alicerce social e está em crise, consequentemente, nessas representações, a sociedade também estaria passando por uma crise de valores, pois sua principal base estaria ruindo-se. Do mesmo modo, a crise da sociedade contemporânea colabora com esse quadro de ausência de valores e desrespeito que é refletido dentro da instituição escolar. É uma explicação estrutural da indisciplina, também do nível normativo, pois parecem ser oriundos dos sistemas socioafetivos, sociais e ideológicos dos sujeitos. Os segmentos de texto abaixo exemplificam essas questões:

A indisciplina é um problema social. Problema social e a ausência da família. Quando o aluno chega até à escola, ele já passou pela família, que tem um problema social. Que o problema social, aonde que à família já deveria ter passado os valores. A gente percebe que o problema começou antes, ele começou na família, que é um problema social brasileiro, aonde que os pais também estão desmotivados, os pais também tem algum problema. (Prof. 27).

A indisciplina está ligada a ausência de valores, que é um problema social recorrente nas cidades brasileiras, em virtude da vida agitada e dos diversos afazeres, há ausência de diálogo e de imposição de limites. (Prof. 3).

Entretanto, Freire (1987, 2005) ressalta o aspecto quântico e enérgico da educação, mostrando que apesar de existirem condicionamentos sociais e estruturais, eles não são determinantes e nem inexoráveis. De tal modo, o futuro é tempo de possibilidades, e sendo

assim, a resistência no ambiente escolar é fulcral para impedir o agravamento da crise social e de valores, e isso pode se dar na medida em que se ofereçam nas escolas ambientes democráticos e cooperativos, onde os alunos possam experimentar relações sociais cooperativas baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo.

Em suma, as representações docentes expressas pela classe 5 denotam que a instituição escolar abriga muitos alunos indisciplinados, em virtude do que eles julgam ser a ausência da família a causa deste desvio moral, e, como consequência disso tudo, esses alunos possuem diversos déficits morais, como a ausência de limites e de valores que se traduzem em desrespeitos a seus pares ou aos professores. Nessas representações sociais, os professores expressam que esse quadro se agrava devido ao excesso de direitos proporcionado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, fato que estaria conduzindo à impunidade. Nesse sentido, os professores se ressentem de não poderem aplicar medidas heterônomas e de coação disciplinar. Há nisso uma representação saudosista de uma suposta “educação de antigamente”, remetendo a práticas pedagógicas do início do século passado (AQUINO, 1996a), quando as correções disciplinares se davam mediante o controle do corpo e da fala, isto é, a disciplina era imposta coercitivamente à base do castigo ou de sua ameaça. Consequentemente, o professor era um superior hierárquico, um general de papel, que devia *modelar* moralmente seus alunos, que não passavam de sujeitos passivos, espécies de soldadinhos de chumbo. Em poucas palavras: o que mantinha essa disciplina era o medo, a coação e a subserviência. Diante esse contexto, com a falência dessas formas coercitivas de manter e controlar a disciplina nas escolas (PEDRO-SILVA, 2010), os professores sentem-se sem parâmetros de ação e expressam as queixas sobre essa situação em suas representações. Devido à crescente democratização política do país e certa desmilitarização das relações sociais, um novo sujeito histórico emergiu nas escolas. Com isso, a promoção da heteronomia não mais resolve todos os problemas. No entanto, parece que esses professores guardam como perfil ideal de aluno aquele sujeito submisso e temeroso, que pode ser modelado moralmente por atitudes heterônomas e coercitivas. Os seguintes segmentos de texto ilustram essas reclamações docentes:

Aquele excesso de direitos pelo próprio do estatuto da criança e do adolescente, o ECA, que muita coisa tem que ser revista. (Prof. 19).

Os alunos vêm totalmente sem limites, o professor não tem como lidar. Impunidade, não tem o que fazer, por causa da idade do aluno. E não tem assim, acho que até o estado não proporciona nenhuma punição, ou não tem nenhum apoio de assistência, de psicólogo. Aqui tem muito aluno criado pela avó, que gera esses problemas. (Prof. 10).

Diante de tudo o que foi exposto, observa-se nos professores o sentimento de impotência e desânimo perante esse quadro. De tal modo, os professores clamam apoio à docência às famílias, pedindo por ajuda e/ou socorro. Tais sentimentos situam-se no polo funcional da representação social sobre a indisciplina, pois é voltada para finalidades operatórias, com uma função pragmática, no caso, determinando um pedido de ajuda dos docentes frente ao problema da indisciplina escolar. Vale ressaltar a necessidade de cooperação nas interações entre professores e pais a fim de realizarem as tarefas que eles possuem (REIS, 2008). Logo, para o sucesso escolar do aluno é vital a união entre essas instituições, família e escola. Aos professores e à escola é necessário procurar estratégias e uma interação mais efetiva e consistente com a família. Nesse processo, a escola deve promover a maior aproximação das famílias à escola. Algumas possibilidades da escola perpassam em ações e práticas tais como: ajudar a família a exercer as suas obrigações básicas; promover o diálogo entre a escola e as famílias; envolver os pais em atividades no ambiente escolar; envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa; na tomada de decisões; e ainda envolver a comunidade. Esse envolvimento entre os pares e instâncias fortalece a comunicação entre as famílias e escolas, e com isso esses dois grupos podem se sensibilizar de que “o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a família, para os professores e principalmente para os alunos” (p.47). Portanto, nem uma nem outra instituição é a única responsável pelo desenvolvimento moral do aluno/filho. A autonomia é um processo que deve ser construído conjuntamente e articuladamente, visto que quanto maior o número de experiências de reciprocidade e respeito mútuo em diferentes espaços sociais, mais possibilidades haverá para os educandos alçarem a autonomia progressiva da consciência. As falas abaixo ilustram esses pedidos dos professores de apoio à docência às famílias:

Então a família está totalmente ausente, o que vem a comprometer o trabalho da escola e do professor. (Prof. 11).

Os alunos não têm limites pela ausência da família. Convivem muito com padrastos e com madrasta. Lógico que nem todos os alunos são mal cuidados, mas os alunos não tem na família aquele apoio para o estudo ou para outros trabalhos que são feitos na escola. (Prof. 10).

E nós, na escola, somos o complemento da família. O aluno já chega à escola trazendo o que ele é de família. Então nós temos a obrigação, como papel de educador, complementar aquilo que a família está trazendo de valores e colocar uma solidez nesses valores e os professores não estão conseguindo isso. (Prof. 27).

Complementando as informações da classe anterior, a classe 2, “**Cotidiano familiar e social**”, conglomerada 17,18% das informações do *corpus*. Essa classe recebeu contribuição

diferenciada dos professores com atitudes heterônomas ($\chi^2 = 62,31$). Os comentários presentes nessa classe estão diretamente relacionados com a classe 5, já que complementam e contextualizam suas informações. De tal modo, nessa classe os professores narram histórias e citam exemplos procurando justificar suas representações expressas na classe 5. Dito de outro modo, aqui se situa um aspecto funcional da representação, contextualizando e reforçando os elementos normativos expressos na classe 5. Assim, no dendograma destacam-se os sujeitos *pai, pais, mãe, filhos, criança, irmão, menino, família e aluno*. Os objetos das ações são *casa, tutelar, drogas, tráfico, conselho tutelar, periferia, esquina*. E as ações são expressas pelos verbos *ir, diz, jogar, bater, quiser, tomar*.

Logo, nessa classe os professores descrevem o cotidiano familiar que é vivido na casa de seus alunos, bem como a vivência e influência social que os alunos estão expostos. De um lado os professores sublinham o modo que a ausência da família se cristaliza na vida de seus alunos, descrevendo histórias e citando exemplos de lares e famílias desestruturadas. Assim, segundo essas representações não há um contexto favorável para os alunos desenvolverem valores e uma boa educação, e conseqüentemente, a indisciplina escolar é o resultado refletido disso tudo. Por outro lado, todo esse contexto é demarcado pela influência do meio social onde esses alunos crescem, a *periferia* ou *comunidade*, marcada pela violência, as *drogas* e o *tráfico*. Essas influências sociais também estariam refletindo negativamente dentro da escola e no comportamento dos alunos. Nessas representações, a indisciplina escolar é explicada por fatores sociologizantes – a família e a sociedade –, e sendo assim, as práticas pedagógicas e a estrutura coercitiva da escola não é problematizada. Destaca-se assim um plano heterônomo nessas representações, pois não se percebe que existem dois modos de relações sociais, e a escola e o professor podem fazer sua parte mediante o desenvolvimento de espaços de cooperação social. Com isso, se na classe anterior foram anunciados os aspectos normativos gerais que guiam esse modo de ver a indisciplina, agora na classe 2 apresentam-se os exemplos e narrativas que fundamentam, fortalecem e enrijecem esse discurso da ausência da família e da determinação social – é o sistema funcional da representação em tela. Esses exemplos e narrativas podem ser conferidos nos trechos a seguir:

Eu penso assim porque pode até às vezes morar com o pai e a mãe, mas o pai bebe, a mãe se prostitui. Aqui na escola tem bastante disso, a criança sabe que a mãe sai pra a rua se prostituir, sabe que o pai é traficante, lida com tráfico de drogas. (Prof. 12).

Só que o que acontecia? A mãe do aluno tinha morrido. O pai e o irmão do aluno estavam presos, os dois por tráfico de droga. O aluno ficava na casa de uma avó, quando a avó passava mal e era internada, o aluno ficava com a tia, quando a tia batia nele, o aluno ficava com a vizinha. (Prof. 17).

Outro dia, escutei a história de um aluno que sua mãe estava presa. Então veja bem, que perspectiva o aluno tem eu vir para a escola quando sua mãe está presa. Outra aluna contou que sua mãe sumiu de casa e apareceu com outras crianças e queria deixar para o seu pai cuidar, que nem é o pai dela, é o padrasto. (Prof. 7).

Isso tudo expressa que essas representações docentes sobre a indisciplina ancoram-se no cotidiano de vida dos professores e em suas experiências sociais e socioafetivas, isto é, essas representações são fruto de suas experiências nas esferas subjetivas, intersubjetivas e transubjetivas, e não da tradução das informações científicas da indisciplina presentes no universo reificado. Nesse sentido, os professores focam casos e exemplos específicos e generalizam-nos, em uma lógica típica do universo consensual que ignora o método científico indutivo, procurando, assim, justificar e comprovar suas representações. É uma representação estável, coerentemente articulada e protegida, que traduz o não familiar, o fracasso escolar ou a indisciplina escolar, em algo familiar e tranquilizador para sua identidade docente – que resulta numa representação de teor defensivo e justificatória da prática docente, que isenta o professor e a escola desses problemas.

Com isso, percebe-se que a indisciplina é uma problemática que não vem sendo abordada e debatida de modo eficaz nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Esse descompasso faz com que muitos docentes enfrentem a indisciplina a partir de seus conhecimentos adquiridos nos planos subjetivos, intersubjetivos e transubjetivos; e não mediante uma leitura crítica de referenciais teóricos sobre a indisciplina. Isso pode levar muitas vezes a atitudes coercitivas, onde os docentes impõem regras e normas de modo verticalizado, ação que acaba não sendo satisfatória e inclusive crescendo o problema. Os professores, cada um do seu modo, seja por meio de experiências que tiveram em casa ou da sua personalidade, procuram a resolução da indisciplina de modo pragmático e a partir de representações elaboradas em suas interações com seus pares no universo consensual. Essa pragmática sem o respaldo teórico pode ser perigosa, visto que despreza a importante díade entre a teoria e prática – a práxis (LOUREIRO, 2007). Isso se traduz em atitudes coercitivas e heterônomas dos professores, o que pode dificultar e não ajudar no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, visto que não são oferecidos a eles experiências de respeito mútuo e cooperação perante as regras sociais (PIAGET, 1994; ARAÚJO, 1996).

Nessa classe também estão expressas as queixas dos professores de que algumas famílias estão terceirizando a educação de seus filhos para a escola. Nesse sentido, aqui os professores lembram conversas com os pais que evidenciam essas questões. Conforme mostraram Serpe e Rosso (2011), as famílias em situação de vulnerabilidade social são as que mais confiam na escola para a educação de seus filhos. No entanto, os professores, conforme

denotam suas representações sociais, sentem que a escola não está preparada para esse encargo. De tal modo, os professores defendem que o desenvolvimento moral é cargo de cada família, tecendo assim comentários sobre o que seria o ideal na questão familiar. Assim sendo, os professores argumentam sobre como desenvolver a moral dos alunos, processos que deveriam se iniciar na casa de cada um. Há nisso uma representação de que a superação da indisciplina escolar passaria pela recuperação do papel da família como sustentáculo moral na sociedade. É uma representação de caráter normativo, pois determina como os sujeitos devem agir, além de possuir uma função orientacional, guiando os comportamentos e as práticas dos professores. Os trechos abaixo ilustram essas informações:

Acontecem situações em que o pai e a mãe chegam para o professor e dizem: eu não sei mais o que fazer, façam o que acharem melhor. Mas não incumbe aos professores tomar essa decisão. São os pais os responsáveis, que tem a guarda, o dever de proteger esse menor. Os pais dizem: façam o que quiserem, chamem a polícia, conselho tutelar, eu não sei mais o que fazer com esse meu filho, com esse menor. (Prof. 11).

Os pais devem estar mostrando o caminho para o aluno. O pai não deve ser igual ao filho, amigo do filho, do tipo o filho diz e o pai acata tudo. (Prof. 23).

E também os pais costumam dizer assim ao professor: Ah, a senhora pode fazer o que a senhora quiser, pode fazer o que quiser, eu falo ao meu filho, pode fazer aqui na escola o que a professora quiser. Mas não é isso. Não é essa a solução. É o pai e mãe que devem fazer isso. (Prof. 10).

Em síntese, mediante os comentários englobados nas classes 2 e 5 evidencia-se que os professores não acreditam que seja possível para escola desenvolver a autonomia moral de seus alunos, pois, para eles, a formação moral seria função da instituição familiar. A tarefa da escola seria a de transmitir o conhecimento, e não de desenvolver a moral dos educandos. Há nisso uma representação bancária da educação (REBELO, 2011) que se afasta do que propõem a teoria piagetiana. Os professores também consideram que, como a família está em crise, automaticamente a sociedade está sem seu sustentáculo, e a escola refletirá esses problemas. Nesse caso, as representações docentes refletem as teorias sociológicas reprodutivistas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). É uma atitude de desesperança em torno da educação, que se traduz numa representação que concebe que a sociedade não possui as condições necessárias a uma boa educação, e com isso nada resta a fazer. Ao que tudo indica, esses professores eximem-se sobre sua responsabilidade e a da escola para a superação da indisciplina escolar.

A contribuição diferenciada dos professores com atitudes heterônomas, além dos professores com contrato PSS e com formação básica às informações dessas classes sugere que esses docentes possuem estratégias pouco eficazes de gestão da sala de aula, e com isso,

clamam mais pelo apoio da família à docência. Sendo assim, esses professores expressam o desejo da família colaborar no sentido de estabelecer o espírito de disciplina (DURKHEIM, 2008) em seus filhos e de desenvolver o interesse pela escola neles, ou seja, desenvolver certos pré-requisitos pedagógicos. Os professores esperam, pois, como padrão pedagógico alunos obedientes e temerosos das regras, que sejam modelados facilmente por atitudes coercitivas heterônomas. Nesse quadro, a docência seria possível, já que a família educa, põe limites e desenvolve valores e interesse nos discentes; e o professor, por sua vez, pode passar o conteúdo programado em sua disciplina, visto que estaria a frente de *alunos ideais*, isto é, obedientes e com espírito de disciplina (heterônomos), vindo de *famílias* igualmente *ideais*. É uma representação de teor defensivo e justificatória, que atribui a fatores sociologizantes a explicação pela indisciplina escolar. Devido a função de orientação das representações sociais, essa representação defensiva e de desesperança pode guiar o professor a certo comodismo e desistência. Como visto, é uma representação fortemente articulada e coerente, onde os professores arrumam sempre *boas razões* para justificar os pontos de sua representação mediante exemplos do cotidiano familiar e social dos alunos, defendendo assim, indiretamente, a concepção bancária da educação e modos heterônomos de conceber a educação.

Por sua vez, a classe 3, “**cotidiano da sala de aula**”, foi a mais vasta das classes com 37,82% das informações do *corpus*. Essa classe recebeu contribuição diferenciada dos professores em estágio inicial de carreira ($\chi^2= 21,9$) e de professores com atitudes de autonomia frente à indisciplina ($\chi^2= 17,83$). Os sujeitos presentes na classe são os atores do processo de ensino e aprendizagem: *alunos, professor, turma e grupo*, que interagem em uma *sala de aula lotada*. Os substantivos que assinalam esses sujeitos são *gostam, ficam, atenção, conversa, chega, controle, complicado, assunto, agito, triste, celular, incomoda, complicado, atrapalhando e brincadeira*. E os verbos indicados são *falar, passar, parar, perder, quer, pegar, trazer, dar e sentar*. Além disso, comentam-se sobre questões relacionadas ao universo pedagógico: *atividade, quadro, vídeo, música, texto, assunto*. De tal modo, nessa classe os professores descrevem o cotidiano de indisciplina em sala de aula, bem como algumas das limitações materiais da docência (salas lotadas). Por tudo isso, as informações dessa classe demarcam-na no polo descritivo funcional da representação social sobre a indisciplina escolar, correspondendo ao campo das descrições das características mais frequentes e esperadas da indisciplina discente. Logo, ela é ancorada na experiência imediata dos docentes em sala de aula. Na presente classe fica também evidente o papel orientacional das representações sociais, guiando os docentes em seus comportamentos e práticas. Assim sendo,

aqui os professores expressam através de suas representações suas atitudes frente à indisciplina – que a partir do referencial teórico assumido pela pesquisa, foi possível classificá-los em atitudes de heteronomia, de autonomia e de transição.

De tal modo, os professores na classe “cotidiano da sala de aula” descrevem as dificuldades do dia a dia em sua docência, como as conversas incessantes e o desrespeito, a agressividade e a inquietação que alguns alunos expressam, além da falta de interesse e atenção dos alunos nas atividades pedagógicas e a dificuldade de estabelecer um clima favorável de ensino e aprendizagem na sala de aula devido à indisciplina. São situações que incomodam e causam estresse nos professores, gerando neles os sentimentos de impotência e, conseqüentemente, tristeza. Isso visto que a indisciplina discente representa a indiferença ao empenho e energia despendidos pelo professor em sua prática, a qual leva à inadequação dos esforços empreendidos pelos docentes (ROSSO; CAMARGO, 2011). Logo, as informações da classe denotam que a indisciplina escolar atualmente é um dos principais obstáculos pedagógicos, que, além disso, ainda promove o desgaste físico e mental dos professores. As falas dos professores desenham atitudes de alunos sem limites, desrespeitosos e incontroláveis, comportamentos típicos de sujeitos da anomia ou da heteronomia. Toda essa ampla energia despendida por esses alunos não deve ser banida, mas sim canalizada para a cooperação social, mediante atividades pedagógicas que coloquem os discentes em um papel ativo, experimentando a reciprocidade e o respeito mútuo pelas regras (PIAGET, 1994). Eis o grande desafio para a prática pedagógica na atualidade. Os trechos abaixo ilustram essas questões:

Você já tinha que ter mais silêncio. Se os alunos não fossem tão agressivos como eles são, eu não tinha problema, era uma coisa muito boa de trabalhar. Eu gosto muito de sala de aula, de passar de carteira em carteira, que o professor faz mesmo. Só que o professor não vence, você está cuidando de um aluno que está quieto tentando aprender, três ou quatro alunos estão virando o mundo. E é perigoso deixar os alunos sozinhos, porque às vezes os alunos batem um no outro, se machucam, sangram o outro e já aconteceu de aluno se quebrar em sala de aula. (Prof. 12).

Daí eu falei para o aluno que a sua nota não ia fechar. Daí o aluno falou pega essa merda e enfie no seu livro seu ladrão, você está me roubando. Daí eu falei ao aluno: você vai provar que eu sou ladrão. O aluno não fez a parte dele e estava me culpando por uma coisa que ele estava errado. Foi um desrespeito à forma que o aluno me falou. (Prof. 5).

E daí o professor chega numa sala com todo o material, todo seu apetrecho para trabalhar seus atrativos, e de repente o professor vai usar uma tesoura, já é motivo para o aluno rasgar a camiseta do outro aluno. O professor vai usar uma cola, já é motivo para o aluno passar no cabelo do outro aluno. O professor vai usar um vídeo, os alunos ficam conversando, passando celular, mensagens. (Prof. 28).

Todo esse quadro é agravado devido às dificuldades materiais da docência. Desse modo, a classe também trouxe segmentos de textos que versam sobre as contingências das salas de aulas lotadas, dos salários baixos e da desvalorização da educação que os professores sentem, já que atestam muitas vezes estarem sozinhos, sem apoio de diferentes instâncias. É como se o professor tivesse que lutar com o mínimo indispensável diante um contexto em que se espera que o professor dê conta de tudo, mas sem ser respeitado por alguns alunos, pais, autoridades, políticos, isto é, pela sociedade em geral (PARRAT-DAYAN, 2008). O que se espera do professor atualmente são tarefas e papéis muitos mais amplos do que há algumas décadas atrás – agora, anseia-se que ele conheça individualmente seus alunos, elabore projetos interdisciplinares, atualize-se constantemente, entre outras funções. Porém, as condições materiais de trabalho, assim como a formação de professores oferecida, são muito aquém do desejável para o professor conseguir corresponder a essas expectativas – devido a pouco tempo de horas atividades, salários e planos de carreira defasados, estruturas materiais nas escolas ultrapassadas, salas lotadas, baixos investimentos na educação, entre outras. É como se essas condições de trabalho fossem idealizadas para aquele professor do início do século passado, que apenas repassava conteúdos e cobrava um comportamento obediente de seus alunos. Contudo, se o mundo muda, o papel do professor e da escola também mudam, e, conseqüentemente, as condições de trabalho docente devem ser revistas e ampliadas, procurando acompanhar tais transformações. Aqui, em geral, quem fala são os professores com atitudes autônomas frente à indisciplina, que lamentam a falta de apoio para a sua prática pedagógica. Mesmo com essas contingências, observa-se desses educadores que não há a desistência de pensar o problema. Assim sendo, os professores consideram que esses complicadores da docência agravam ainda mais a indisciplina escolar, conforme os trechos a seguir ilustram:

Com uma sala menor o professor consegue saber quem é o aluno, o professor consegue saber qual é a dificuldade do aluno. Com uma sala com cinquenta alunos, o professor não tem condição de saber por menor cada aluno que tem. (...). É toda aquela teoria que na prática esbarra nisso, com muito aluno na sala de aula não tem como. (Prof. 32).

As salas lotadas é uma questão relativa. Você às vezes tem turmas lotadas e que vai render, outras vezes você tem turmas pequenas que não vai render. Mas geralmente as salas muito lotadas atrapalham o trabalho, os alunos se dispersam facilmente. Para você, corrigir uma atividade ou passar na carteira dando uma atenção individual é mais difícil. (Prof. 2).

Porque os jovens não são fáceis, o salário do professor é baixo. Imagina, a cada cinquenta minutos você esta com quarenta jovens diferentes na sua frente. É muito desgastante para os professores ter essa agilidade de se adaptar com as várias turmas, com outros tipos de expectativas. (Prof. 6)

A par de tudo isso, os professores salientam suas atitudes frente à indisciplina escolar. Nota-se que por conta da vastidão das informações do *corpus*, a classe 3 englobou tanto as atitudes heterônomas quanto as atitudes autônomas dos docentes frente à indisciplina escolar. Assim sendo, por um lado, alguns professores – em uma situação defensiva em relação ao aluno e sem apoio material e nem simbólico a docência (ROSSO; CAMARGO, 2011) – na ânsia de estabelecer a todo custo a disciplina em sala de aula, instituem um clima de coação social na sala de aula e agem com atitudes de heteronomia frente aos alunos. Contudo, os professores parecem fundar a autoridade em bases ilegítimas, levando ao autoritarismo e à injustiça (LA TAILLE, 1999). Por conseguinte, nessa relação de coação social configura-se uma geopolítica imaginária (AQUINO, 1996b) nas relações entre professores e alunos, onde cada um desses atores – professores ou alunos – se enxerga enquanto inimigos potenciais, se armando para “lutar” contra o outro lado. Sendo assim, os professores perdem a paciência, devido à inadequação dos esforços empreendidos e aderem a atitudes diversas como modo de enfrentar essa geopolítica imaginária. Prontamente, os professores “gritam”, “estressam”, “se irritam”, “desanimam” e aderem a ações didático-pedagógicas que buscam “amansar” seus alunos, isto é, o transformem em corpos dóceis para serem facilmente dominados (REBELO, 2011). No entanto, tais atitudes parecem não surtir o efeito esperado, já que a indisciplina discente configura a resposta dos alunos nessa geopolítica imaginária. Vale lembrar ainda que as relações de coação social não conduzem à autonomia moral, podendo ainda encurralar os educandos na heteronomia (LA TAILLE, 1992). Aqui, ficam claras as funções de saber e de orientação das representações, permitindo aos professores compreender a indisciplina escolar, ao mesmo tempo em que norteiam o seu comportamento e atitudes. Nota-se que, apesar da classe ter contribuição diferenciada dos professores com atitudes de autonomia, neste campo da classe 3 quem fala são os professores com atitudes heterônomas ou de transição. Os trechos a seguir ilustram algumas dessas atitudes heterônomas:

E tem escolas que você entra praticamente mudo e sai calado, porque se você tentar falar na sala de aula você vai gritar e você vai ficar o tempo inteiro gritando com os alunos e às vezes só vai perder tempo. Então é melhor não estragar sua voz e deixar para aqueles alunos que merecem mesmo que o professor dê a explicação. (Prof. 7).

Quando o professor vê, está lá no youtube, uma aula tua. Quando o professor se estressa, quando tem vontade de pegar o aluno pelo pescoço e chacoalhar. Então você imagina o desafio no dia a dia do professor, até eu diria que o meu não é tanto porque nós vamos para um lugar aberto, e lá na aula de Educação Física os alunos conseguem extravasar toda aquela energia acumulada dentro de uma sala de aula. (Prof. 11).

Por outro lado, a classe 3 “cotidiano da sala de aula” também trouxe os falas dos professores com atitudes autônomas frente à indisciplina, isto é, aqueles que compartilham uma representação sobre a indisciplina escolar diferente da hegemônica, pois concebem um papel

protagonista do professor frente ao contexto de indisciplina escolar. A contribuição diferenciada já anunciada há pouco desses professores a essa classe, deveu-se, talvez, aos professores com atitudes autônomas descreverem mais situações relacionadas à sala de aula do que os professores com atitudes heterônomas, que, apesar de versarem sobre o cotidiano da sala de aula, também focaram suas atenções descrevendo o cotidiano familiar e social dos alunos. Assim sendo, os professores com atitudes autônomas descrevem situações e citam exemplos de questões pedagógicas e de algumas ações democráticas que ajudam a reverter o quadro de indisciplina escolar e de destituir a geopolítica imaginária entre professores e alunos. Logo, aqui os professores realçam elementos do universo pedagógico como ferramentas para atrair a atenção e o interesse dos alunos pela aula e assim diminuir a indisciplina. Além disso, os professores atestam várias ações que minimizam a indisciplina escolar, conforme o presente trabalho anunciou anteriormente que a indisciplina escolar pode ser diminuída caso a escola adote um plano de ação a nível local, oferecendo um contexto de cooperação social. Nesse caso, a autonomia da consciência do aluno será uma possibilidade, já que ele terá oportunidade de experimentar o respeito mútuo e a reciprocidade em relações sociais cooperativas. Ademais, ao sublinharem questões relativas ao universo pedagógico, esse grupo de professores parece questionar algumas práticas pedagógicas típicas da concepção bancária da educação (REBELO, 2011), buscando, desse modo, práticas alternativas, mais nos moldes da concepção problematizadora da educação, onde o aluno tem um papel ativo e criativo. Nesse contexto, onde o aluno tem voz e vez, se estabelecerão relações de cooperação social em sala de aula, e a autodisciplina não será senão consequência lógica. Os trechos abaixo ilustram um pouco dessas atitudes:

Mas a minha aula é cem por cento ativa. Eu, como professora, estou motivando os alunos o tempo todo e eu não dou tempo para os alunos fazerem bagunça. Os alunos começaram a fazer um pouco mais de bagunça, eu como professora coloco uma atividade curta e já começo a falar de novo. Falo de novo. Coloco um vídeo, mas já coloco outra atividade. Eu não deixo os alunos ficarem muito tempo só refletindo, pensando. Professor e alunos refletem coletivamente, pensam coletivamente. (Prof. 27).

Difícilmente eu estresso muito, pois eu tento trabalhar essa questão de tentar fazer eles se interessarem pelo conteúdo, eu faço aulas de laboratório, com o uso TV pen drive, tentando trazer a química para o cotidiano dos alunos. (Prof. 1).

Eu fiz um grupo no *facebook*, onde tudo que eu passava em sala de aula eu compartilhava lá no grupo, todos os alunos tinham acesso. (...) O aluno falou: o professor, eu já assisti lá na internet o vídeo. Eu respondi: nossa cara, que legal. Então eu achei a internet muito bacana e é uma maneira de o professor tirar um pouco a indisciplina, porque o professor conversa na sala de aula com os alunos sobre a internet e tal, e é um assunto que os alunos já gostam. (Prof. 40).

Novamente percebe-se a função orientadora das representações sociais, pois dependendo do modo como os sujeitos representam e explicam a indisciplina, os mesmos

serão guiados a agirem diferentemente nas suas atitudes perante os alunos. Ou seja, como nessa representação o professor é um dos sujeitos da indisciplina, sua representação impulsiona-o a agir e tentar fazer sua parte, dando a melhor resposta de caráter pedagógico à indisciplina. Ademais, como as representações sociais não são estáticas, as informações desse grupo de professores sugerem algumas vias de mudança e evolução móvel das representações sociais docentes sobre a indisciplina. É mediante um ataque constante e progressivo do sistema periférico ao núcleo central que esse pode se dissolver e configurar-se de outro modo. De tal modo, não cabe apenas criticar o núcleo central do grupo hegemônico de professores que atribui a fatores sociologizantes as causas da indisciplina. Antes de tudo, compete mostrar o potencial protagonismo do professor frente à indisciplina, mediante exemplos concretos que resgatem a esperança docente frente à educação, ao mesmo tempo em que sejam oferecidos condições dignas de trabalho, momentos de planejamento em horas atividades, bem como uma formação inicial e continuada que prepare eficientemente o professor para os desafios propostos na modernidade à escola (JUSTO, 2010).

Por seu turno, a classe 4, “**Ensino**”, teve o menor número de UCE no dendograma, os quais correspondem a 8,12% das informações do *corpus*. A contribuição diferenciada nessa classe foi dos professores com atitudes de transição ($\chi^2= 81,23\%$), homens ($\chi^2= 53,44$), com tempo de carreira avançada ($\chi^2= 20,65$), casados ($\chi^2= 14,59$) e com contratos efetivos ($\chi^2= 13,49$). A classe é organizada pelo termo *ensino*, *fundamental* e *médio*, isto é, sobre os termos compostos *ensino fundamental* e *ensino médio*. Desse modo, nessa classe os professores comentam sobre suas carreiras e sobre sua formação, como indicam os termos: *acadêmica*, *universidade*, *cursos*, *diploma*, *graduação*, *licenciatura*, *magistério* e *trabalhar*. Sendo assim, os professores contam histórias onde lecionaram em turmas do *ensino fundamental* e/ou *médio*, em suas diferentes áreas de conhecimento: *filosofia*, *sociologia*, *matemática*, *química*, *física*, *português*, *geografia*, *inglês*, *ensino técnico* ou *especial*. Ademais, nessa classe os professores criticam as *deficiências* dos níveis de *ensino fundamental* e *médio*, denunciando algumas falhas do sistema educacional, tais como certa obrigação velada em aprovar todos os alunos. Há ainda segmentos de texto na classe 4 que versam sobre o futuro de *ex-alunos* dos professores. Os trechos abaixo contextualizam as informações da classe “Ensino”:

Alguns alunos pobres terminam o ensino fundamental. Passado alguns anos, você vai ao mercado aqui perto e o ex-aluno está trabalhando de pacoteiro. Esses alunos pobres precisam trabalhar, por necessidade, eles não tem aquela motivação de estudar, até por conta da família. (Prof. 6).

O aluno chega lá do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, e por uma série de motivos a preocupação é que o aluno chegue ao próximo nível. Chegou ao

segundo nível do ensino fundamental, a preocupação é que se pegue e promova esse aluno no caso até o ensino médio. (...) Mas cada vez é mais complicado. No Paraná não temos tanto esse problema abertamente, mas em São Paulo é muito mais escancarado por meio da progressão automática. Apesar de que aqui na cidade no nível de ensino fundamental, de primeiro a quinto ano se você for pesquisar, irá reparar que o índice de reprovação é muito baixo. (Prof. 16).

As críticas docentes ao nível de qualidade do ensino fundamental ou médio parecem ir ao encontro das reflexões de Garcia e Poupeau (2000) quando esses autores declaram que a escola vem passando por uma redefinição institucional, passando de um espaço de transmissão de conhecimento para se configurar num simples local de gestão das pessoas desfavorecidas, onde as exigências escolares são menores em comparação a escola elitista de algumas décadas atrás. No mesmo sentido, essas representações docentes expressam um descompasso com as políticas educacionais brasileiras, entre elas, a de democratização da escola pública e políticas tais como a da progressão automática. Impostas de cima para baixo, essas políticas desconsideram e não dialogam com as representações sociais dos professores. De tal modo, essas políticas não surtem o efeito esperado, pois os professores as metabolizam em outro sentido, como denotam algumas UCE da classe 4. Por vezes, os professores se ancoram em uma concepção bancária da educação (REBELO, 2011) e expressam saudosismo de atitudes heterônomas ou coercitivas, quando, por exemplo, eles posicionam-se totalmente favoráveis a reprovação dos alunos ou à imposição de certas regras e castigos aos seus alunos, que podem levá-los à exclusão escolar.

No mais, na classe “Ensino”, os professores comentam sobre suas carreiras e demonstram que o seu aprendizado da docência ocorre muito mais no dia a dia da prática do que nos cursos de formação inicial de professores, como expressam as seguintes falas:

Se você me perguntasse há um tempo atrás eu negava essa colocação do despreparo dos professores. Mas agora, como eu já tenho vinte e cinco anos como professora, sempre procurando atualizações na profissão, tenho percebido que, infelizmente, o professor atuante a nível fundamental e médio, em grande parte não está preparado para trabalhar com o aluno desse contexto informatizado. Os professores ainda têm aquela mentalidade da época que ele se formou, da época que o professor estudou. O professor não consegue sair daquilo e perceber que hoje o professor tem que mudar a sua prática e tem que mudar seu modo de ser. O professor não pode querer fazer como era a geração dele. Esse eu acho que é um dos conflitos da sala de aula. E essa geração pede uma mudança na prática do professor, na forma do professor entender a realidade atual. E que muitos professores são resistentes ainda a se preparar nesse sentido. Da mesma forma que os alunos, os professores também se acomodam. (Prof. 37).

Então, eu no início da carreira tive problemas com indisciplina, principalmente porque eu trabalhava com o sexto e sétimo ano. Mas, ao longo do tempo o professor vai percebendo, o professor vai aprendendo, o professor vai se aperfeiçoando, logicamente fazendo cursos, lendo bibliografias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. (Prof. 13).

É por isso que Nóvoa (2001, texto digital) salienta que “a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão

tem lugar na escola”. Assim sendo, chama-se a atenção para a valorização dos saberes docentes, os quais devem ser levados em conta na estruturação de políticas educacionais, na formação inicial e continuada de professores e igualmente para o diálogo com esses professores para a (re) construção de suas representações (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). E “nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas” (NÓVOA, 2001, texto digital). Logo, as mudanças das representações sociais de professores vêm se dando ao longo de suas carreiras, a partir de suas práticas em sala de aula. Sendo assim, os comportamentos estão levando a mudanças de atitudes (FESTINGER; CARLSMITH, 1959). Noutras palavras, os professores mudam suas representações sociais após experimentarem situações frustrantes ou novas descobertas satisfatórias em suas docências, que conduzem a dissonâncias cognitivas neles. Nesse caso, alguns elementos do sistema periférico da representação adquirem mais importância, assim como os elementos funcionais (ligados a práticas e ao cotidiano) pressionam para mudanças nos elementos normativos do núcleo central, até que esse se rompe dando origem a uma nova representação sobre a indisciplina, ancorada em outros princípios. De tal modo, agora, os professores percebem a complexidade da indisciplina e saem do comodismo para uma atitude protagonista, buscando reinventarem constantemente suas práticas pedagógicas. Ademais, tais informações também colocam um alerta nos cursos de formação de professores, visto que os mesmos parecem não estarem cumprindo seu papel formativo.

Por fim, a classe 1, “**Universo pedagógico**”, conglomerou 14,55% das informações analisadas. Essa classe resultou principalmente das justificações sobre as escolhas das evocações “sistema educacional”, “despreparo dos professores”, “dificuldade de aprendizagem” e “aulas monótonas” nas triagens hierárquicas sucessivas. Logo, essa classe representa as representações sociais daquele subgrupo de professores que não compartilham a representação hegemônica sobre a indisciplina escolar, isto é, são os professores sensíveis aos elementos do universo pedagógicos e críticos das contingências do sistema educacional. De tal modo, essa classe recebeu contribuição diferenciada de professores com atitudes de autonomia ($\chi^2 = 77,77$), dos professores com formação avançada ($X^2 = 20,85$) e dos professores com contrato efetivo ($X^2 = 20,34$).

As principais palavras que demarcam a classe são: *dificuldade, aprendizagem, sistema, educacional, indisciplina, metodologia, tradicional, despreparo, preparo, projetos, dinâmicas, diferenciadas, tecnologias, equipe*. Em síntese, para os professores dessa classe, a indisciplina está relacionada com as *dificuldades de aprendizagem* e o desinteresse dos alunos, que seriam resultantes do *tradicionalismo* da escola e de alguns docentes. Sendo

assim, os professores atestam a importância de compreender os alunos, bem como alertam sobre as contingências do *sistema educacional* e do *despreparo* dos *professores* na emergência da indisciplina escolar. Como proposta de solução da indisciplina, esse subgrupo de professores sugere a aplicação de *metodologias* de ensino *diferenciadas*, que resultem em aulas *dinâmicas* e com o uso de *tecnologias*, além do desenvolvimento de *projetos* nas escolas. Para tudo isso, esses professores percebem a importância do trabalho conjunto de toda *equipe* da escola – diretores, pedagogos e seus colegas professores.

Mediante a abordagem dinâmica das representações sociais é possível explicar que a construção dessa representação não hegemônica da indisciplina é provavelmente resultante da necessidade dos professores saberem como conter as atitudes indisciplinadas discentes e identificar as suas causas, através da articulação de elementos afetivos, mentais e sociais. Todo o contexto de indisciplina, assim como de fracasso escolar, desafia os professores a rever suas práticas e concepções – é a dissonância cognitiva –, e, a partir disso, procurem outras explicações e saídas para resolver tais problemas, buscando reaver o estado de consonância cognitiva.

No tocante às dificuldades de aprendizagem e desinteresse dos alunos, esses professores sublinham a necessidade de compreender esse aluno. Isso porque acreditam que para a superação da indisciplina escolar é necessário compreender tanto as dificuldades de aprendizagem quanto os interesses e a personalidade dos alunos, para instaurar um diálogo que ajude esses alunos a se desenvolver como pessoas. É uma representação ancorada no reconhecimento da importância da afetividade nas relações entre professores e alunos. Vale ressaltar que um bom clima afetivo entre professores e alunos conduz a sucessos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como para a prevenção e remediação da indisciplina (ULLER, 2006; CHAVES, 2005). Assim sendo, aqui os professores buscam se aproximar de seus alunos, afastando-se assim de relações de coação social. É um conhecimento expressamente favorável a superar a concepção bancária de educação, onde o professor é um superior hierárquico, um general de papel, que mantém a frieza e distância nas relações afetivas com os alunos. Por fim, nota-se que tais pensamentos situam-se no polo funcional da representação, guiando os comportamentos e práticas docentes. Alguns segmentos de texto ilustram essas questões:

Para lidar com a desorganização, que considero ser a indisciplina, é preciso conhecer o aluno, identificar suas dificuldades, sejam elas de aprendizagem, de limite e, a partir daí, usar métodos na tentativa de amenizar os problemas decorrentes de tal desorganização. (Prof. 24).

A dificuldade de aprendizagem eu acredito que boa parte desses alunos que tem um pouco mais de dificuldade ou às vezes os alunos mais agitados na sala de aula, é por causa de terem dificuldade de aprender. Porque igual eu falei lá no começo, se os alunos têm essa falta de interesse, se não se sentem atraídos pelo conteúdo, os alunos ficam indisciplinados. E se os alunos não estão aprendendo, eles também não dão muita importância. E se os alunos não estão aprendendo, o tempo que eles estão lá durante a aula os alunos vão ficar conversando. (Prof. 38).

De tal modo, nesse contexto os professores percebem a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas (AQUINO, 1996a; REBELO, 2011) e questionam o atual papel do professor em sala de aula. Há nisso uma representação que foca o despreparo dos professores como uma das causas da indisciplina escolar. Diante um quadro de diversas dificuldades, os sujeitos dessa classe destacam que a preparação do professor é crucial para que ele possa dar a melhor resposta de caráter pedagógica aos problemas de indisciplina (AMADO, 2001). Com isso, alguns docentes também protestam contra os cursos de formação de professores distantes da realidade da maioria das escolas públicas (DIAS-DA-SILVA, 2005; SCHEIBE; BAZZO, 2001; RATIER, 2010), o que estaria colaborando para esse despreparo dos profissionais da educação. Eis alguns trechos que exemplificam essas representações:

O professor precisa estar muito bem preparado para lidar com tudo isso. Não só com a matéria, o conhecimento é importante, mas a maneira de organizar a sua aula, de conhecer como o aluno aprende, suas dificuldades em relação ao conteúdo, aos problemas disciplinares e outros que enfrenta, além do fator inclusão, outro grande desafio. (Prof. 24).

E às vezes você vê até alguns professores que dizem: não, o meu primeiro ano na profissão de professor eu preparei aula, depois eu nunca mais preparei aula, continuei dando aquelas mesmas aulas que eu dei no meu primeiro ano. O próprio professor não sente desejo de se aperfeiçoar, não se convencendo que aquilo não está funcionando. (Prof. 39).

Eu acredito que o professor hoje formado deveria ter mais tempo dentro das escolas, ver realmente o trabalho como é feito. O que acontece? Muitas vezes o professor chega e tem todo um preparo teórico na universidade, mas a parte prática, onde o professor possa encontrar as dificuldades do dia a dia, ele não tem esse preparo. (Prof. 30).

Através da abordagem dimensional percebe-se que essas atitudes e conhecimentos desses professores tem seu campo de manifestação no cotidiano escolar. Assim, essa abordagem permite identificar a gênese dessas representações não hegemônicas, bem como onde elas se ancoram e se objetivam: na sala de aula.

Além do mais, esse subgrupo de professores reconhecem os pesares e as dificuldades para a superação desse quadro adverso de indisciplina. Com isso, eles sublinham a necessidade do apoio pedagógico, à busca de alianças e ajuda mútua entre os educadores para a superação dessa situação. Sendo assim, nessas representações, o trabalho em equipe e a organização do ambiente escolar são fatores que contribuem para minimizar a indisciplina

discente. Do mesmo modo, a partir dos princípios sobre o desenvolvimento moral da Epistemologia e Psicologia Genética, presume-se que apenas a escola democrática pode educar para a autonomia, e assim, minimizar a indisciplina escolar (PARRAT-DAYAN, 2008). Para tanto, torna-se imperativo juntar esforços de toda equipe escolar e pedagógica para que as relações de cooperação social predominem no espaço escolar mais amplo possível, e não apenas na aula de um ou outro professor. Somente assim os educandos experimentariam diferentes situações de reciprocidade e respeito mútuo, que poderão levar ao desenvolvimento progressivo e gradual de sua autonomia moral e intelectual. Os trechos abaixo ilustram esses anseios docentes de apoio à docência:

Quanto à indisciplina entre diferentes escolas, são sistemas, que alguns deram certo, onde é claro, existe trabalho em conjunto. Por que têm escolas, quer sejam particulares, do estado ou do município, que trabalham e se desenvolvem muito melhor? Porque a direção e a equipe pedagógicas estão juntas. (Prof. 19).

Então eu acho que sempre que o professor encontrar dificuldade na indisciplina ele deve procurar recursos no apoio pedagógico ou até com professores mais experientes, para saber como agir em situações de indisciplina generalizada. (Prof. 21).

Por fim, a presente classe também englobou as justificativas dos professores sobre as contingências do sistema educacional. Como expresso na seção anterior, as críticas ao sistema educacional seguem dois sentidos. Por um lado, os professores denunciam o modo pelo qual o sistema educacional opera, isto é, através da promoção de números, passando assim a ilusão que tudo vai bem quando, segundo esses professores, a escola não está conseguindo cumprir seu papel de transmitir conhecimento. Aqui, quem fala em geral são os professores com tendência a uma atitude de heteronomia, visto que eles expressam certo saudosismo de uma suposta “escola de antigamente”, aquela baseada na heteronomia, isto é, no medo, subserviência e em relações de coação social (AQUINO, 1996). Isso porque eles não podem mais castigar seus alunos, deixá-los sem recreio, ameaçar de reprová-los ou expulsá-los da escola. Diante disso, esses docentes sentem-se sem parâmetros de ação, incrédulo dos novos modos de construir a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010). Por outro lado, alguns professores (em grande parte os de atitude autônoma) contextualizam que suas críticas ao sistema educacional dizem respeito às contingências impostas pelo sistema educacional às suas práticas diferenciadas, como a questão das salas lotadas, pouco incentivo à formação continuada, salários baixos, carga horária com poucas horas atividades, entre outras. É como se a atitude autônoma dos professores fosse barrada pelas lamentáveis condições materiais da docência. Os dois segmentos de texto abaixo, respectivamente, ilustram esses dois significados atribuídos ao sistema educacional que atrapalham na prevenção da indisciplina:

É um sistema educacional onde existe uma obrigatoriedade velada de se aprovar todos os alunos, mesmo que eles não tenham tido aproveitamento algum durante o ano. (Prof. 11).

Eu acho que o sistema educacional interfere na indisciplina nesse negócio de não poder reprovar, e também de não se poder punir os alunos. O professor pode ameaçar. Nessa escola ainda usam de deixar o aluno sem recreio ou deixar ele depois do horário também. Mas tinha uma escola que estava escrito que não podia deixar o aluno depois do horário e nem no recreio. Não pode nem sem recreio e nem depois do horário. Daí também não dá. Se eu pudesse mudar algo no sistema educacional faria voltar aquele negócio da média ser sete, sem recuperação. (Prof. 8).

O sistema educacional brasileiro demonstra desvalorização da educação através do despreparo dos professores, que com suas aulas monótonas reproduzem o sistema educacional. (Prof. 13).

A gente percebe que o sistema educacional possui algumas dificuldades de organização e falta agilidade, que propicia esse ambiente não muito organizado, e isso faz com que os alunos sejam um pouco indisciplinados. (Prof. 6).

A contribuição diferenciada de professores com atitudes de autonomia frente à indisciplina na classe “Universo Pedagógico” sugere que eles obtêm melhores resultados no tocante a desenvolver um ambiente social favorável de interações positivas para os processos de ensino e aprendizagem. Consequentemente, esse subgrupo de professores diminui o peso das explicações relativas à ausência da família, focalizando e questionando os elementos do universo pedagógico para explicar a indisciplina. Além disso, nota-se que a contribuição nessa classe dos professores com contratos efetivos e com formação avançada, indica que alguns professores no decorrer de suas carreiras desenvolvem estratégias de enfrentamento e prevenção da indisciplina, isto é, saberes docentes no tocante a essa questão. Essas competências adquiridas permitem a esses professores ampliarem a sua leitura sobre o contexto escolar e, por conseguinte, da indisciplina, abandonando assim suas representações sociais de posições defensivas.

Logo, nota-se que a ancoragem e a objetivação dessas representações sociais se dão no contexto do cotidiano escolar, isto é, da sala de aula e nas interações intersubjetivas entre os professores e seus pares na escola. É ausente na fala desses professores citações à sua formação inicial nas universidades, denotando que provavelmente tal formação inicial não os preparou para atuar em contextos de indisciplina escolar, e, consequentemente, não são determinantes na constituição de suas representações. Devido a esses pontos, presume-se hipoteticamente que a transformação e evolução dessas representações docentes vêm se dando ao longo da carreira e da experiência acumulada dos professores. Os professores em início de carreira que já apresentam essa representação do professor protagonista frente à indisciplina escolar, também parecem não se ancorar em conhecimentos adquiridos em suas graduações, e sim ancorados em suas experiências pessoais oriundas de seus universos afetivos, mentais e sociais, isto é, da época em que eram alunos, se espelhando em exemplos de professores e de outros profissionais ou pessoas para a

construção de suas práticas pedagógicas. Com isso, cabe aos cursos de formação inicial de professores aperfeiçoarem suas práticas, aproximando-se da realidade escolar e discutindo seus problemas e os desafios do professor frente à modernidade. Isso tudo para que os novos educadores já entrem com uma pré-disposição de se considerarem sujeitos e protagonistas da indisciplina, e não sejam assim metabolizados pelo discurso hegemônico da indisciplina, caracterizado pela desesperança e a vitimização docente, que conduz a certo imobilismo, comodismo e desistência de pensar o problema, pois concebe a escola como reflexo de fatores sociologizantes, onde não há nada a fazer perante esse quadro.

Em síntese: a classificação hierárquica descendente do *corpus* “Entrevistas indisciplina” sugere cinco campos na representação social da indisciplina escolar, dos quais dois parecem configurarem como representações distintas da hegemônica. Por um lado, a representação social hegemônica sublinha o papel basilar da família na formação moral dos seus filhos, onde sua ausência causa déficits morais nos educandos que os levam à indisciplina. A classe 5 engloba essas visões num polo normativo, e as classes 3 e 2 descrevem essas representações sociais no polo descritivo funcional. Em contrapartida, nota-se através da classe 1, “Universo pedagógico”, a emergência de uma representação social de um subgrupo de professores que difere da representação hegemônica da indisciplina escolar, já que nessa representação alternativa, atribui-se uma importância à competência do professor e das questões pedagógicas para a superação da indisciplina. A classe 3 apresenta essa representação social no polo funcional descritivo, já que expressa as atitudes autônomas desse subgrupo de professores em relação aos seus alunos.

Com isso, o plano dimensional do conhecimento dos professores sobre a indisciplina escolar confirma e amplia os achados de pesquisa das etapas anteriores de análise. As representações sociais guiam comportamentos e relações. De tal modo, aqui ficou claro que as duas representações de professores distintas sobre a indisciplina levam a diferentes modos de se posicionar e agir frente à indisciplina escolar e na prática pedagógica.

A representação social hegemônica ancora-se na concepção bancária da educação e é resultante de experiências oriundas do seu universo consensual dos professores, das esferas subjetivas, intersubjetivas e transubjetivas. Nessas representações são bem demarcados os papéis da família e da escola frente aos educandos: à família educa e à escola transmite o conhecimento “formal”. Logo, os docentes esperam alunos com corpos submissos e manipuláveis, isto é, corpos dóceis, como garantia de boa aprendizagem, que podem ser facilmente modelados por atitudes heterônomas/coercitivas. Nesse caso, a obediência e a subserviência dos alunos seriam importantes visto que assim os conteúdos determinados pela cultura dominante podem ser transmitidos sem interferências externas (REBELO, 2011). Aqui, a indisciplina é atribuída a

fatores sociologizantes, que dizem respeito à ausência da família e à influência social, e, assim, sua solução passa por reformas estruturais – o professor parece ser invisível no núcleo central dessa representação hegemônica. É como se a indisciplina, fenômeno típico do ambiente escolar, fosse alienígena da escola. Por tudo isso, essa representação hegemônica tem função justificatória da prática docente, protegendo e isentando o professor do problema da indisciplina escolar, resultando em um discurso defensivo, que coloca o professor apenas como a vítima da indisciplina. Devido a esses pontos, essa representação destoa dos princípios da teoria piagetiana, a qual postula que a escola deve realizar a formação integral indivíduo, ou seja, buscar o desenvolvimento moral, social, afetivo e intelectual do discente. Além disso, a Epistemologia e Psicologia Genética expressa que a escola pode resistir a esse contexto desfavorável, perante o desenvolvimento de espaços democráticos e de cooperação social no ambiente escolar. Os professores que mais compartilham essa representação são os com atitudes heterônomas, com contratos PSS, ou seja, em início de carreira. Consequentemente, observa-se que os cursos de formação professores não vêm discutindo os problemas da realidade escolar neste início de século, não preparando efetivamente o professor para atuar frente a ele, que, sem a devida formação nem as condições materiais de trabalho adequadas, adere a uma representação defensiva da indisciplina escolar.

Em contrapartida, um subgrupo de professores não compartilha essa representação hegemônica, pois o provável núcleo de suas representações também destaca os elementos pedagógicos e o papel do professor na explicação da indisciplina. A contribuição diferenciada a essa representação é dos professores com atitudes de autonomia frente aos alunos e com contratos efetivos, ou seja, com carreiras avançadas no magistério. É válido salientar que nem todos os professores com mais tempo de carreira são partidários dessa representação, pelo contrário. No entanto, a maior proporcionalidade de contribuição a essa representação social está entre esse grupo de professores. O perfil desses professores, assim como suas falas, denota que suas representações sociais são ancoradas e desenvolvidas a partir da busca pessoal e de suas experiências em sala de aula, e não como resultantes de seus processos formativos nos cursos de licenciatura. É uma representação simpática às atitudes de autonomia, que vê o papel do professor enquanto um protagonista frente à indisciplina escolar. Traduz-se assim num discurso esperançoso, onde não há a desistência de pensar o problema. A partir disso, esse grupo de professores parece rejeitar muitas atitudes heterônomas e práticas baseadas em relações de coação social. De tal modo, buscam uma maior aproximação afetiva aos alunos, atividades pedagógicas diferenciadas e preocupam-se com sua atualização docente – atitudes que serão mais bem dimensionadas na análise do

plano atitudinal das representações docentes, presente na próxima seção. Com isso, a presente representação compartilha alguns pontos com a concepção problematizadora de educação, e por extensão, com a teoria piagetiana, e pode ser potencializada com a ajuda destas.

Até aqui se procurou descrever o plano dimensional do conhecimento das representações docentes sobre a indisciplina. Além disso, os planos atitudinal e imaginético das representações colaboram para penetrar ainda mais na estrutura e nas dimensões dessa representação. Logo, as atitudes docentes de heteronomia e autonomia que parecem separar as duas representações contrastantes da indisciplina escolar ficam mais claras a partir da análise atitudinal presente na próxima seção.

4.3 A dimensão atitudinal da representação social dos professores sobre a indisciplina

As atitudes dos professores frente à indisciplina foram buscadas em dois momentos, a análise da escala de atitudes do questionário e a análise de conteúdo das entrevistas, os quais são apresentados em subseções específicas. Assim sendo, nas duas subseções a seguir pode se conferir os resultados da dimensão atitudinal da representação social docente sobre a indisciplina.

4.3.1 Análise da escala de atitudes

Uma dos modos de medir as atitudes dos professores frente à indisciplina foi através de um modelo adaptado da escala de atitudes de Likert (LIMA, 2010), o qual foi apresentado aos docentes no questionário (Apêndice B). Essa escala era composta por treze questões organizadas em quatro blocos temáticos, onde: as cinco primeiras eram de caráter heterônomo; as cinco seguintes de caráter autônomo; as duas posteriores relativas à consideração dos elementos pedagógicos na emergência da indisciplina; e a última questão pretendia averiguar se as contingências do trabalho docente atrapalham o professor na prevenção da indisciplina.

A partir disso, elaborou-se um índice para cada um desses blocos temáticos com o propósito de classificar as atitudes docentes frente à indisciplina. Para tanto, atribuiu-se peso as autodescrições atitudinais dos professores a cada questão dessa escala psicométrica de atitudes: 4 pontos para “concordo plenamente”; 3 pontos para “concordo”; 2 pontos para “discordo”; e 1 ponto para “discordo totalmente”. Como modo de complementar as informações de cada índice, realizou-se, com a ajuda do SPSS, uma análise estatística descritiva, a qual possibilitou o cálculo

da frequência da autodescrição do posicionamento individual dos professores às questões propostas na escala de atitudes. Com isso, pode-se perceber quais questões atitudinais apresentaram uma variância e uma contribuição diferenciada a cada índice.

O bloco temático da heteronomia era composto por cinco questões, e consequentemente, cada docente poderia obter entre 5 a 20 pontos nesse índice. A partir da pontuação dos professores nesse índice, procedeu-se a um escalonamento por categorias dos mesmos: entre 15-20 pontos foram classificados como “heterônomo convicto” (pois “concordaram plenamente” ou “concordaram” na maioria das questões de teor heterônomo para conseguirem tal pontuação); entre 10-14 pontos foram classificados como tendo “tendência à heteronomia”; e entre 5-9 pontos foram classificados como tendo uma “rejeição à heteronomia”. O resultado desse índice pode ser conferido na Tabela 14. Complementando essas informações, a Tabela 15 apresenta a análise estatística descritiva das cinco questões do bloco da heteronomia, revelando a frequência (expressa em porcentagem) e a variação dessas questões.

Tabela 14 – Índice de heteronomia docente

Pontuação	Atitude	Frequência	Porcentagem
15-20	Heterônomo convicto	98	36,16%
10-14	Tendência à heteronomia	152	56,08%
5-9	Rejeição à heteronomia	21	7,74%
Total		271	100%

Fonte: O autor.

Tabela 15 – Escala de atitudes das questões do bloco temático heteronomia

Escala de atitudes frente à indisciplina: bloco temático heteronomia					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
Heteronomia					
1-	Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.				
(%)	11,1%	43,5%	34,7%	8,1%	2,6%
2-	Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.				
(%)	10%	34,3%	40,6%	12,9%	2,2%
3-	A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.				
(%)	33,6%	33,2%	19,6%	12,2%	1,5%
4-	Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.				
(%)	7,7%	41,7%	37,6%	11,1%	1,8%
5-	A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.				
(%)	32,5%	50,2%	14%	1,5%	1,8%

Fonte: O autor.

As informações da Tabela 14 apresenta o grande número de docentes “heterônomos convictos” ou com “tendência à heteronomia”, pois juntos essas duas categorias somam mais de 92% do total de informantes. Assim sendo, percebe-se que apesar das pressões normativas do contexto atual, assim como a falência das formas antigas de manter e controlar a disciplina mediante atitudes coercitivas (PEDRO-SILVA, 2010), um número considerável de

professores ainda demonstram uma atitude bastante favorável à heteronomia e à instituição de relações de coação social em sala de aula, buscando assim formas de controle do corpo dos alunos (REBELO, 2011). Isso é revelado, em particular, pelas questões 3 e 5 (Tabela 15), já que, em ambas, pelo menos dois terços dos professores “concordam plenamente” ou “concordam”.

A presença maciça dessas atitudes heterônomas no ambiente escolar denota a função estabilizadora do núcleo central, devido sua força e a resistência a mudanças, o que assegura sua conservação em contextos móveis e evolutivos. Logo, as atitudes heterônomas dos professores são ligadas à memória coletiva e às condições históricas e ideológicas, sendo relativamente independentes do contexto imediato, isto é, de um clima psicossocial mais democrático, de valorização e respeito aos direitos da criança e do adolescente. É devido a essa heteronomia acentuada que se explica muitos dos déficits morais dos alunos reclamados pelos professores, visto que as atitudes heterônomas expressas por relações de coação social encurralam os alunos em estados de anomia ou heteronomia, reforçando seus estados de egocentrismo e impedindo-os de experimentar a reciprocidade e o respeito mútuo pelas regras. Esse quadro heterônomo bloqueia o desenvolvimento da criatividade e senso autônomo do educando, os quais só podem desenvolver-se mediante relações de cooperação social (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 1992).

Ademais, quanto à atitude de “rejeição à heteronomia”, provavelmente ela teve contribuição daquele subgrupo de professores que não compartilha a representação hegemônica sobre a indisciplina, de teor defensiva e heterônoma, constatada nas etapas anteriores de análise. Sendo assim, esse subgrupo de professores, mesmo sob a influência de seus pares e do peso da rigidez e inflexibilidade do núcleo central, negam a heteronomia e constroem assim outras atitudes para atuar frente à indisciplina escolar, mostrando que a mudança das representações, apesar de resistente e complexa, é uma realidade que necessita ser explorada pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Do mesmo modo, procedeu-se a um índice do bloco de questões atitudinais de teor autônomo. Aqui, o escalonamento dos professores foi o seguinte: 15-20 pontos caracterizado como “simpático à autonomia”; 10-14 pontos classificado como tendo um posicionamento de “transição à autonomia”; e de 5-9 pontos classificado como tendo uma atitude de “rejeição à autonomia”. Tal escalonamento do nível de autonomia docente resultou na Tabela 16. Ademais, a Tabela 17 mostra a frequência em porcentagem e a variação atitudinal das cinco questões do bloco da autonomia.

Tabela 16 – Índice de autonomia docente

Pontuação	Atitude	Frequência	Porcentagem
15-20	Simpático à autonomia	141	52,02%
10-14	Transição à autonomia	122	45,01%
5-9	Rejeição à autonomia	8	2,95%
Total		271	100%

Fonte: O autor.

Tabela 17 – Escala de atitudes das questões do bloco temático autonomia

Escala de atitudes frente à indisciplina: bloco temático autonomia					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
Autonomia					
6- Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
(f) (%)	24,4%	61,3%	10%	2,2%	2,2%
7- A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
(f) (%)	10,7%	39,9%	35,8%	11,8%	1,8%
8- Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
(f) (%)	25,1%	57,9%	11,4%	3,7%	1,8%
9- Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
(f) (%)	19,6%	50,9%	25,1%	2,2%	2,2%
10- Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
(f) (%)	25,5%	64,9%	7,4%	1,1%	1,1%

Fonte: O autor.

As informações dessas duas tabelas demonstram que a despeito da concordância com as atitudes heterônomas, grande parte dos professores também reconhece que as atitudes de teor autônomo parecem ser eficazes para prevenir e remediar a indisciplina – visto que pouco mais da metade deles parecem ser “simpáticos à autonomia” e que apenas cerca de 3% dos professores apresentaram uma atitude de “rejeição à autonomia”. Observa-se ainda de acordo com a Tabela 17 que a maioria dos professores “concorda” com as frases de teor autônomo, sendo pouquíssimos os professores que “discorda totalmente” dessas afirmações.

Essas informações expressam, por um lado, o fenômeno de zona muda das representações sociais, devido ao efeito de desejabilidade social (GUIMELLI; DESCHAMPS, 2000). Isso porque, no universo acadêmico, as atitudes de autonomia são mais “bem vistas” e aconselhadas do que as de heteronomia no trato com a indisciplina, e consequentemente, os professores podem ter procurado “passar uma boa impressão” perante seus pares e o investigador (oriundo do universo acadêmico). De tal modo, parece que ao menos nos planos normativos e intersubjetivos os professores já reconhecem que as atitudes autônomas são eficazes para prevenir e remediar a indisciplina. Mas como explicar essa ambiguidade de atitudes? O sistema teórico proposto por Abric (1993) – a preposição de um sistema dual na organização interna das representações sociais – permite pressupor uma hipótese. O sistema periférico da representação

social docente hegemônica sobre a indisciplina age promovendo a interface entre a realidade imediata (a pressão dos universos acadêmicos e do clima psicossocial em geral por atitudes autônomas) com o sistema normativo central (calcado em atitudes heterônomas). Ou seja, essa aparente contradição, é totalmente coerente se tomarmos o conjunto geral da organização interna da representação social de professores sobre a indisciplina.

Além disso, por outro lado, as informações também podem estar revelando uma transição atitudinal na identidade docente para a autonomia, no que se refere ao trato à indisciplina. Tradicionalmente calcada em atitudes heterônomas, observa-se atualmente pressão de vários setores do universo intersubjetivo que medeiam as relações sociais dos professores: mudanças na instituição escolar; o Estatuto da Criança e do Adolescente; achados de pesquisas psicológicas que revelam os efeitos perversos das atitudes heterônomas; um clima psicossocial na sociedade em geral – e irradiado pela mídia – de valorização e respeito aos direitos da criança; um espírito democrático mais em voga atualmente; entre outras. Igualmente, os professores, a partir das pressões do universo intersubjetivo e de novas descobertas em suas docências, podem estar percebendo que as atitudes autônomas, caracterizadas por uma aproximação junto aos alunos, pelo diálogo e compreensão, conduzem a resultados mais eficazes na prevenção e remediação da indisciplina escolar do que levam as atitudes heterônomas. No entanto, como a mudança de atitudes é um processo interacionista, orgânico, processual e complexo, que envolve as dimensões humanas em sua totalidade, a transformação não acontece do dia para a noite, sendo assim um processo árduo e recheado de contradições. Nesse contexto, observa-se uma ambiguidade nas atitudes dos professores frente à indisciplina: grande parte dos docentes pareceu concordar tanto com atitudes autônomas quanto heterônomas no enfrentamento da indisciplina. Isso vai ao encontro do achado de pesquisa de Pereira (2009), que observou que os docentes atuam frente à indisciplina mediante diferentes atitudes, tais como o diálogo (autonomia), mas também ameaças e perda de pontos nas avaliações (heteronomia).

Assim sendo, torna-se imperativo às diversas instâncias formativas cooperar para o acúmulo de cognições que mostrem os efeitos benéficos das atitudes autônomas, assim como os limites da instituição de climas de coação social. Isso poderá fortalecer o sistema periférico da representação a pressionar e desconstruir o rígido núcleo central de teor heterônimo e defensivo, dando origem a uma nova representação, agora ancorada em relações de cooperação social. É só assim que a autonomia moral e intelectual dos educandos pode acontecer, conduzindo à ética da solidariedade e da reciprocidade, a qual poderá levar os discentes a um autogoverno, isto é, a uma autodisciplina.

Por sua vez, a atribuição do índice das questões do bloco de consideração dos elementos pedagógicos deu-se do seguinte modo: entre 7-8 pontos o professor foi classificado à categoria “considera os elementos pedagógicos”; entre 5 e 6 pontos o docente que “considera parcialmente os elementos pedagógicos”; e, enfim, entre 2-4 pontos o professor que apresenta uma “negação dos elementos pedagógicos”. Aqui, os professores poderiam pontuar entre 2 a 8 pontos, visto que eram apenas duas perguntas nesse bloco, ao contrário dos blocos anteriores da heteronomia e da autonomia que continham 5 perguntas cada. O índice de consideração dos elementos pedagógicos pode ser visto na Tabela 18. Já a Tabela 19 demonstra a análise estatística descritiva, revelando a frequência em porcentagem e a variação atitudinal dessas duas questões do bloco de consideração dos elementos pedagógicos.

Tabela 18 – Índice de consideração dos elementos pedagógicos

Pontuação	Atitude	Frequência	Porcentagem
7-8	Considera os elementos pedagógicos	36	13,43%
5-6	Considera parcialmente os elementos pedagógicos	158	58,95%
2-4	Negação dos elementos pedagógicos	74	27,61%
Total		268	100%

Fonte: O autor.

Tabela 19 – Escala de atitudes das questões do bloco temático consideração dos elementos pedagógicos

Escala de atitudes frente à indisciplina: bloco temático elementos pedagógicos					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
Consideração dos elementos pedagógicos					
11- Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
(f) (%)	34,3%	45,4%	14,8%	3,7%	1,8%
12- O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
(f) (%)	6,6%	24%	43,2%	23,2%	3%

Fonte: O autor.

As informações da Tabela 18 revelam que pouco menos de 14% dos docentes atribuem grande peso aos elementos pedagógicos na explicação da indisciplina escolar, denotando que provavelmente esses elementos façam parte do núcleo central de sua representação social da indisciplina. Essa pequena porcentagem de professores possivelmente diz respeito àquele pequeno subgrupo de professores diagnosticado nas etapas anteriores de análise, que compartilha uma representação alternativa da indisciplina, caracterizada pela consideração do papel do professor na prevenção e remediação da indisciplina e na escolha de atitudes autônomas para atuar frente aos alunos. Essa atitude protagonista do professor perante a indisciplina discente traduz-se em uma representação que questiona o papel do professor em sala de aula, conduzindo a um

autoaperfeiçoamento do docente em busca de uma nova ordem pedagógica, agora marcada por uma conduta dialógica calcada na cooperação social.

Entretanto, a grande parte dos docentes (quase 60%) considera parcialmente os elementos pedagógicos na explicação da indisciplina, conferindo-lhes assim um peso médio e secundário. Tais atitudes referem-se, quiçá, à representação social docente hegemônica, na qual o núcleo central é composto pela ausência da família e os déficits morais discentes, onde o professor e os elementos pedagógicos são invisíveis do núcleo, ocupando um papel secundário, de menor peso, no sistema periférico. Essa representação é fruto da função defensiva das representações sociais. Mediante ela, os professores podem resguardar suas práticas conservadoras e heterônomas, pois o problema principal da indisciplina nessas representações é dependente de fatores sociologizantes que não dizem respeito especificamente a escola ou ao professor.

Essa função defensiva e justificatória fica mais evidente no grupo de professores que nega os elementos pedagógicos na explicação da indisciplina. Representados por quase 30% dos professores, a atitude de negação dos elementos pedagógicos parece que retira totalmente a responsabilidade do professor e da escola diante a indisciplina escolar. Aqui, o professor não passa de uma vítima passiva da conduta indisciplinada dos alunos, sem ferramentas ou opções para mudar tal quadro. Desse modo, para esses professores – quase um terço do total de informantes – os elementos do universo pedagógico sequer ocupam o sistema periférico de suas representações sociais, sendo ausentes do pensamento social deles sobre a indisciplina. Tais docentes estão em posição tão defensiva na geopolítica imaginária perante os alunos, que ignoram totalmente sua responsabilidade perante esse quadro, atribuindo a terceiros a responsabilidade e a solução para alguns fenômenos típicos do ambiente escolar. Por tudo isso, a representação desse grupo de professores cumpre a função de justificar suas práticas, por vezes heterônomas, e assim mantê-las conservadas, sem necessidade de uma revisão interna que possa conduzir a um aperfeiçoamento da prática. Há nisso uma representação que concebe a profissão docente com algo acabado, que não precisa de uma atualização constante, a qual os educandos devem se adaptar e se modelar aos professores e às regras. Em poucas palavras: é uma concepção heterônoma e bancária da educação. De tal modo, não há espaço para a reinvenção docente ou para o esforço de uma mudança atitudinal em direção a instituição de relações de cooperação social em sala de aula, pois essa representação reforça o comodismo e imobilismo docente.

Além disso, a Tabela 19 revela que houve heterogeneidade na autodescrição individual dos professores nas duas questões. Por um lado, quase 80% dos professores “concordam plenamente” ou “concordam” que aulas monótonas motivam indisciplina (questão 11). No entanto, por outro lado, a maioria dos professores nega-se a consideraram-se os responsáveis pela

indisciplina discente, pois mais de dois terço dos professores “discordam plenamente” ou “discordam” que o professor é responsável pela indisciplina (questão 12). Essa ambiguidade pode estar relacionada ao fato que as aulas monótonas são do polo funcional e da periferia da representação, e que os professores consideram ela como *um dos* fatores da indisciplina. No entanto, ao serem indagados sobre quem é o responsável pela indisciplina, negam-se a assumir esse encargo, visto que isso está no polo normativo e central da representação social sobre a indisciplina, lugar ocupado pela “ausência da família” – como demonstrado na análise das evocações e das entrevistas. Essas informações revelam pistas fecundas para cursos de formação inicial ou continuada de professores. Os docentes são sensíveis à mudança de suas representações sociais sobre a indisciplina, como mostraram Silva; Passeggi e Carvalho (2004), desde que seja feito um trabalho que inicie a intervenção na periferia da representação social desses docentes, evitando assim atacar primordialmente seu núcleo central, no caso, “ausência da família.

Por fim, o último bloco temático era composto por apenas uma questão. Nesse caso, a pontuação poderia variar entre 1 a 4. Logo, o escalonamento deu-se do seguinte modo: 4 pontos o professor que “considera as contingências docentes”; 3 pontos o professor que “considera parcialmente as contingências docentes”; e de 1-2 pontos os professores que “não sentem que as contingências docentes atrapalham”. A Tabela 20 ilustra essas informações. Por sua vez, a Tabela 21 apresenta essas informações mostrando a frequência em porcentagem das escolhas atitudinais dos docentes a essa questão.

Tabela 20 – Índice de consideração das contingências docentes na explicação da indisciplina

Pontuação	Atitude	Frequência	Porcentagem
4	Considera as contingências docentes	73	27,54%
3	Considera parcialmente as contingências docentes	106	40%
1-2	Não sentem que as contingências docentes atrapalham	86	32,45%
Total		268	100%

Fonte: O autor.

Tabela 21 – Escala de atitudes das questões do bloco temático consideração das contingências docentes

Escala de atitudes frente à indisciplina: bloco contingências docentes					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
Condições de trabalho					
13- Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
(f) (%)	26,9%	39,1%	24%	7,7%	2,2%

Fonte: O autor.

Conforme as informações dessas duas tabelas percebe-se que a maioria dos professores (dois terço) sentem que as contingências do trabalho docentes atrapalham, ao menos parcialmente,

na prevenção da indisciplina. Rosso e Camargo (2011) chamam atenção de que as representações sociais de professores estão direta ou indiretamente relacionadas às suas condições materiais de trabalho. A carga horária de trabalho elevada, a falta de valorização simbólica e material a docência, salas lotadas e os baixos salários acabam por impedir muitas ações preventivas dos professores em relação à indisciplina. Assim, torna-se difícil para o professor preparar 32 aulas diferenciadas em uma semana em um contexto material desfavorável, como, por exemplo, determinados professores que tem até 16 turmas diferentes, totalizando mais de 500 alunos que o professor relaciona-se semanalmente. Nesse contexto, muitas vezes, é difícil para o docente cumprir tudo o que se espera dele, pois é complicado até mesmo saber até o nome de todos os alunos... De tal modo, os professores, em algumas situações, estão no posto, ao mesmo tempo, de vilão e vítima. Vítima devido às condições materiais e simbólicas da docência serem precárias; e vilão quando descontam tais questões materiais e simbólicas nos alunos e no processo de ensino e aprendizagem mediante atitudes heterônomas e/ou coercitivas.

Portanto, como visto até aqui nessa subseção, houve contribuições diferenciadas de subgrupos sociais de professores a essas questões da escala psicométricas de atitudes. Assim sendo, realizou-se uma análise bivariada das frequências entre as diferentes variáveis (SILVA; SILVA; BARBAS, 2006), com o escopo de desvelar quais as variáveis dos informantes mais significativas para explicar essa variação. De tal modo, através da operação estatística descritiva *Crosstab* do SPSS, foi possível realizar uma tabela de referência cruzada para analisar as contribuições diferenciadas dos professores a escala de atitudes em tela. Logo, cruzaram-se as informações de cada questão considerando as variáveis dos professores: sexo, contrato de trabalho, condição de docência, nível de formação, religião, tempo de magistério, situação familiar, filhos, área de atuação, faixa etária, oitava série, “formação para trabalhar com a indisciplina” (se os professores receberam formação específica ou não para trabalhar com a indisciplina) e carga horária. Em seguida, estruturou-se uma tabela com o resultado de todos os cruzamentos das informações com as referidas variáveis, que pode ser conferida no Apêndice D. Na Tabela 22 apresenta-se a síntese dessas informações. As variáveis “formação para trabalhar com a indisciplina”, situação civil e carga horária não tiveram contribuições diferenciadas significativas. Apresentam-se na Tabela 22 as variáveis que obtiveram as contribuições diferenciadas mais significativas em ordem decrescente (da esquerda para a direita). Nota-se que devido a tabela ter grau de liberdade 3, para que a contribuição seja significativa o χ^2 deve ser $\geq 7,815$.

Tabela 22 – χ^2 procedente do comparativo das escolhas dos professores à escala de atitudes frente à indisciplina, considerando as variáveis dos subgrupos sociais

Questões**	Contrato	Cond. Docência	Temp. Magistério	Formação	Filho	Religião	Faixa etária	Área Atuação	9º ano	Sexo
Questão 1 (heteronomia)	2,537	8,649*	4,258	8,648*	3,318	3,948	1,692	1,232	0,594	3,292
Questão 2 (heteronomia)	10,107*	3,735	3,503	2,197	4,633	1,783	1,912	3,886	4,026	4,721
Questão 3 (heteronomia)	13,156*	6,150	9,433*	7,353	2,663	2,171	5,865	0,458	0,799	1,190
Questão 4 (heteronomia)	6,517	5,574	4,035	8,473*	4,432	3,505	2,774	1,291	4,532	0,349
Questão 5 (heteronomia)	0,267	1,388	3,276	3,333	5,513	2,654	3,750	2,717	2,009	2,277
Questão 6 (autonomia)	15,706*	2,343	9,457*	6,107	2,980	3,411	3,367	8,249*	1,961	4,580
Questão 7 (autonomia)	5,907	1,892	3,549	9,090*	5,001	10,512*	3,317	1,541	1,862	1,00
Questão 8 (autonomia)	8,244*	6,315	16,463*	1,089	2,471	7,100	9,124*	1,130	1,834	2,416
Questão 9 (autonomia)	1,410	2,459	1,723	0,523	18,051*	0,855	0,790	0,978	1,926	2,869
Questão 10 (autonomia)	3,054	15,053*	1,791	6,102	9,632*	7,583	5,845	8,904*	6,543	2,889
Questão 11 (pedagógica)	4,328	9,576*	2,283	4,329	0,972	2,366	1,671	15,282*	4,572	1,653
Questão 12 (pedagógica)	8,270*	7,818*	10,057*	8,535*	3,438	4,355	8,359*	1,516	9,971*	0,326
Questão 13 (contingências)	8,545*	4,186	0,483	3,906	4,812	0,732	2,238	3,447	5,743	13,607*

Fonte: O autor.

* Valores com significado estatístico.

** O enunciado completo das questões pode ser conferido no Apêndice D ou pelas Tabelas 15, 17, 19 e 21.

De acordo com as informações da Tabela 22, as principais variáveis que explicam uma tendência maior à heteronomia docente são contrato de trabalho, condição de docência, tempo de magistério e nível de formação. Ao passo que as variáveis com maior significância para explicação das atitudes de autonomia e da consideração dos elementos pedagógicos na explicação da indisciplina são ter filhos, religião, faixa etária, área de atuação e atuação no 9º ano, além das já anunciadas que explicam as atitudes de heteronomia. Por sua vez, as variáveis com maior significância para a consideração das contingências do trabalho docente na prevenção da indisciplina são contrato de trabalho e sexo dos professores. Como cada uma dessas variáveis é dicotômica, bem como para ilustrar de um modo mais didático essas informações, utilizou-se do índice de heteronomia, autonomia, de consideração aos elementos pedagógicos e de consideração das contingências docentes anunciados há pouco. De tal modo, calculou-se a média de contribuição das variáveis que apresentaram diferença estatística em cada bloco temático. Com isso, pode-se obter um ranking que demonstra as variáveis que

contribuíram de modo mais acentuado para a média de cada índice. A partir dessas operações, resultou a Tabela 23 (contribuição das variáveis ao índice de heteronomia), a Tabela 24 (contribuição das variáveis ao índice de autonomia), a Tabela 25 (contribuição das variáveis ao índice de consideração dos elementos pedagógicos) e a Tabela 26 (contribuição das variáveis ao índice de consideração das contingências docentes). Para facilitar a análise dessas informações, optou-se por apresentá-las conjuntamente, para posteriormente, inter-relacionar os achados de cada uma sobre as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais de professores a escala psicométrica de atitudes.

Tabela 23 – Variáveis com maior contribuição ao índice de heteronomia docente

Variáveis	Média de pontos	Relação a média geral do índice (13,35)
Contrato PSS	14,40	+ 1,05
Início de Carreira	14,07	+ 0,72
Formação básica	13,59	+ 0,24
Na condição de docência	13,51	+ 0,16
Carreira avançada	13,20	- 0,15
Contrato QPM	13,10	- 0,25
Formação avançada	12,32	- 1,03
Não condição de docência	12,18	- 1,17

Fonte: O autor.

Tabela 24 – Variáveis com maior contribuição ao índice de autonomia docente

Variáveis	Média de pontos	Relação a média geral do índice (14,54)
Formação avançada	14,94	+ 0,4
Professores com filhos	14,79	+ 0,25
Contrato QPM	14,75	+ 0,21
Mais de 40 anos	14,73	+ 0,19
Carreira avançada	14,66	+ 0,12
Não condição de docência	14,62	+ 0,08
Religiosos não frequentadores	14,554	+ 0,014
Religiosos praticantes	14,551	+ 0,011
Área de humanas	14,54	0
Em condição de docência	14,52	- 0,02
Formação básica	14,45	- 0,07
Menos de 40 anos	14,33	- 0,21
Áreas exatas	14,30	- 0,24
Início de Carreira	14,11	- 0,43
Professores sem filhos	13,76	- 0,78
Contrato PSS	13,73	- 0,81

Fonte: O autor.

Tabela 25 – Variáveis com maior contribuição ao índice de consideração dos elementos pedagógicos

Variáveis	Média de pontos	Relação a média geral do índice (5,14)
Não condição de docência	5,83	+ 0,69
Formação avançada	5,48	+ 0,34
Mais de 40 anos	5,28	+ 0,14
Não leciona no 9º ano	5,26	+ 0,12
Carreira avançada	5,21	+ 0,07
Contrato QPM	5,20	+ 0,06
Área de humanas	5,1	- 0,04
Em condição de docência	5,09	- 0,05
Formação básica	5,07	- 0,07
Menos de 40 anos	5,06	- 0,08
Área de exatas	5	- 0,14
Leciona no 9º ano	4,98	- 0,16
Contrato PSS	4,88	- 0,26
Início de carreira	4,86	- 0,28

Fonte: O autor.

Tabela 26 – Variáveis com maior contribuição ao índice de consideração das contingências docentes

Variáveis	Média de pontos	Relação a média geral do índice (2,87)
Sexo Masculino	3,09	+ 0,22
Contrato QPM	2,91	+ 0,04
Sexo Feminino	2,81	- 0,06
Contrato PSS	2,69	- 0,18

Fonte: O autor.

A partir das informações apresentadas por essas tabelas, nota-se que a variável com maior contribuição diferenciada à escala de atitudes foi o tipo de contrato de trabalho dos professores. Os professores com contrato de trabalho PSS foram os que mais concordaram com as questões do bloco de heteronomia, sendo a variável que mais se afastou acima da média do índice de heteronomia. Do mesmo modo, os professores com contrato PSS foram os que menos concordaram com as questões de teor autônomo, ao passo que os professores com contrato QPM mostraram um índice médio de aceitação das questões do bloco de autonomia acima da média geral. Isso ficou claro sobretudo nas questões 6 e 8, onde os professores PSS discordaram em maior grau do que os professores QPM das questões autônomas (Apêndice D). Em relação aos elementos pedagógicos, nenhum professor PSS concordou plenamente de que “o professor é responsável pela indisciplina”, em contraste a 18 professores QPM que concordaram plenamente com essa afirmação (Apêndice D). Com isso, os professores PSS foram a segunda variável com menor contribuição ao índice de consideração dos elementos pedagógicos, mostrando assim uma grande evasão da responsabilidade pelo problema da indisciplina escolar.

Essas informações confirmam muito dos achados de pesquisa das etapas anteriores de análise, no que diz respeito que os professores PSS parecem possuir estratégias de enfrentamento à indisciplina de teor heterônomo, bem como desconsiderando em maior grau os elementos pedagógicos na explicação da indisciplina. Provavelmente, isso se deve ao fato que os professores PSS possuem uma condição de trabalho mais precária de que os professores com contratos efetivos, o que condiciona a eles inúmeras outras dificuldades e preocupações além dos problemas indisciplinares. Perante esse quadro, esses professores aderem a representações sociais com características defensivas, se eximindo como um dos sujeitos da indisciplina. Assim sendo, antes de tudo é necessária uma boa condição de trabalho ao professor, que dê condições a ele de sair de uma posição precária de trabalho. Nesse cenário, ele poderia dedicar mais tempo à sua formação continuada, atualização docente e a conhecer seus alunos. Em suma, para que ele seja um professor motivado e seguro de suas competências. Portanto, toda mudança na educação passa pela melhoria das condições de trabalho docente, assim como pela valorização do professor (NÓVOA, 2001).

Ademais, paradoxalmente, os professores PSS que tem uma condição de trabalho mais precária, são menos críticos às contingências do trabalho docente na prevenção da indisciplina do que os professores QPM (Tabela 26 e Apêndice D). Isso quem sabe porque como os professores PSS consideram que o problema da indisciplina é cargo da família, eles se eximem da responsabilidade do problema, e, assim, as contingências docentes tornam-se independentes da indisciplina escolar. Em contrapartida, os professores com contratos efetivos possuem uma tendência de considerarem a responsabilidade do professor frente à indisciplina escolar, e, desse modo, as contingências do trabalho docente ganham importância, pois com melhores condições de trabalho esses professores parecem sentir que poderiam ter mais alternativas para prevenir e remediar as manifestações de indisciplina.

Igualmente, nas etapas anteriores de análise verificou-se que os professores que não estão em condição de docência mantêm representações mais críticas no tocante à indisciplina escolar. Aqui, na escala de atitudes, isso se confirma novamente, pois os professores em condição de não regência foram a variável que mais discordou das questões do bloco da heteronomia – em contraste aos professores em condição de docência que obtiveram um índice acima da média na concordância com essas questões de teor heterônomo. Além disso, no bloco da autonomia os professores que não estão em condição de docência tiveram uma tendência média de concordância maior do que os professores em condição de docência. E mais: nas questões do bloco temático de consideração dos elementos pedagógicos na explicação da indisciplina, os professores em condição de não regência foram a variável com maior

contribuição ao índice. Assim, eles “concordam” ou “concordam plenamente” mais com essas questões do que os professores regentes. Novamente, atesta-se que, por não estarem num contexto de sala de aula, os professores não regentes parecem ter uma representação social sobre a indisciplina mais crítica e progressista, distinta da representação dos professores em condição de docência, que, em uma posição defensiva, aderem a uma representação justificatória de sua prática, que permite salvaguardar a sua identidade docente.

Outra variável com contribuições significativas na escala de atitudes foi o tempo de magistério dos professores. Aqui, observou-se que os professores com mais de cinco anos de magistério discordaram mais em uma questão (nº 3) de heteronomia; concordaram mais em duas questões (nº 6 e 8) de autonomia; e consideram mais o professor como responsável pela indisciplina do que os professores em início de carreira (Apêndice D). Logo, parece que os professores elaboram estratégias de prevenção à indisciplina, bem como aderem a atitudes de autonomia frente aos seus alunos no decorrer de sua carreira; parecendo ser raros os docentes que desenvolvem essas habilidades e/ou competências já em suas formações iniciais. Em contrapartida, os professores recém-formados nos cursos de licenciatura e em início de carreira: são mais heterônomos do que a média geral dos professores, são também menos autônomos do que a grande parte do restante dos professores e são os que mais rejeitam os elementos do universo pedagógico em suas representações sociais da indisciplina escolar. Essas informações são alarmantes aos cursos acadêmicos de formação de professores, pois denotam que esses cursos de formação não têm conseguido aglutinar nos futuros professores estratégias eficazes de gestão democrática em sala de aula, bem como construir junto a eles uma concepção autônoma e/ou problematizadora da educação. De tal modo, esses professores em início de carreira, sem o devido preparo teórico e prático, mantêm-se na defensiva perante os alunos e aderem a práticas bancárias e heterônomas de educação para atuar em sala de aula, nutrindo assim uma geopolítica imaginária frente aos alunos.

Quanto ao nível de formação, professores com formação básica tiveram atitudes em média mais favoráveis às questões do bloco de heteronomia. Por outro lado, os professores com formação avançada foram os que mais concordaram em média com as questões do bloco de teor autônomo e uma das que mais rejeitaram as questões heterônomas. Ademais, os professores com formação avançada também foram a segunda variável que mais considerou os elementos pedagógicos e a responsabilidade do professor na prevenção e remediação da indisciplina escolar. Ou seja, a formação continuada, assim como o aprendizado da docência no cotidiano da sala de aula contribuem para elaboração de estratégias mais eficazes e autônomas para lidar com a indisciplina dos alunos, o que conseqüentemente, colabora para

esses professores se sentirem mais responsáveis pela indisciplina, ou seja, eles representam-se como sujeitos da indisciplina.

Por sua vez, os professores que possuem filho consideraram que “buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula” e que “procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los”, em detrimento dos professores que não possuem filhos que discordaram mais dessas duas questões de teor autônomo (Apêndice D). Logo, os professores com filhos foram a segunda variável com maior contribuição para a média do índice de autonomia. Inversamente, os professores sem filhos foram a segunda variável com mais discordância média às questões autônomas. Talvez pela experiência em serem pais, os professores que possuem filhos compreendem que a proximidade e o diálogo ajudam a prevenir e remediar atos indisciplinados de seus filhos e/ou alunos.

Na variável faixa etária, duas questões tiveram contribuições diferenciadas. A questão 8 do bloco de autonomia – “Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos” – teve contribuição diferenciada dos professores com mais de 40 anos. Igualmente, na questão 12 do bloco pedagógico, “O professor é responsável pela indisciplina na aula”, os professores com mais de 40 anos concordaram mais que os professores com menos de 40 anos (Apêndice D). Desse modo, os docentes mais velhos tiveram uma leve tendência de serem mais autônomos e de considerarem o papel do professor no tocante à indisciplina de que os professores mais novos (Tabela 24 e 25). Esse quadro pode estar ligado com o fato de que os professores, através de sua caminhada na carreira, bem como pelo aprendizado familiar e pessoal, se sensibilizam de que as atitudes autônomas são mais benéficas em longo prazo do que as atitudes heterônomas, e a partir desse posicionamento, também se consideram mais responsáveis pela indisciplina escolar.

Por sua vez, notou-se que os professores religiosos discordaram mais do que os professores religiosos não praticantes na questão 7 do bloco da autonomia: “A punição excessiva incentiva a indisciplina” (Apêndice D). Quiçá por terem uma concepção moral mais heterônoma, os professores religiosos praticantes parecem confiar mais nas punições como forma de controle do comportamento dos indivíduos.

Referente à área de atuação dos professores – humanas ou exatas –, as Tabelas 24 e 25 apontaram que os professores que ministram disciplinas na área de exatas apresentaram uma tendência de discordância maior em relação ao índice de autonomia e de consideração dos elementos pedagógicos. Nesse caso, os professores que ministram disciplinas na área de humanas concordaram mais em duas questões (nº 6 e 10) do bloco de autonomia do que os professores da área de exatas, que por sua vez, discordaram mais da afirmação de que “Aulas

monótonas geram indisciplina nos alunos” (Apêndice D). De tal modo, é presumível que os professores que ministram disciplinas na área de exatas ignorem mais os elementos pedagógicos e atitudes autônomas no enfrentamento à indisciplina, quem sabe por serem mais objetivos e exigentes ao conteúdo curricular de suas disciplinas, já que, entre os alunos, “é do senso comum a concepção de que essas disciplinas (exatas) são difíceis” (FINGER, 2008, p. 50).

Por sua vez, os professores que lecionam no nono ano parecem estar em uma posição mais defensiva do que o restante dos professores, pois ignoraram mais a afirmação de que “o professor é responsável pela indisciplina” do que os professores que não lecionam no nono ano (Apêndice D). Consequentemente, os professores que atuam no 9º ano ficaram abaixo da média do índice de consideração dos elementos pedagógicos (Tabela 25). Talvez isso aconteça visto que no ensino fundamental – e, por conseguinte no nono ano – a incidência de indisciplina entre os alunos parece ser maior em comparação com o ensino médio, onde o principal obstáculo é o desinteresse discente (SANTOS et al., 2008). Desse modo, a vivência em um contexto de indisciplina mais acentuado leva os professores a uma posição defensiva em suas representações sociais sobre a indisciplina escolar.

Finalmente, a variável sexo mostrou uma homogeneidade nas respostas no tocante às atitudes heterônomas, autônomas e na consideração dos elementos pedagógicos. Houve apenas contribuição diferenciada entre sexos no tocante à consideração das contingências do trabalho docente: os homens tiveram uma tendência de concordância maior com as questões sobre as contingências docentes do que as mulheres (Tabela 26 e Apêndice D). Isso também corrobora achado de pesquisa anterior, o qual atestou que os homens focaram mais as causas estruturais na explicação sobre a indisciplina. Desse modo, parece que os homens estão mais atentos as questões materiais ou estruturais do que as mulheres, que parecem focar suas representações em outras dimensões, ancoradas provavelmente numa concepção de docência como profissão feminina (CARVALHO, 1996).

Em síntese, os resultados da escala de atitudes e da tabela de referência cruzada sugerem que os professores heterônomos possuem uma atitude de negar mais os elementos pedagógicos na explicação da indisciplina, como também se notou na análise textual das entrevistas. Ademais, os professores parecem possuir atitudes ambíguas frente à indisciplina, conforme também achado de Pereira (2009), indicando que possa estar acontecendo uma transição de equilíbrio vulnerável no trato com a indisciplina. Nesse processo, diante a falência de muitas formas heterônomas de manter a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010), muitos professores sentem-se sem parâmetros para ações e recorrem por vezes a atitudes

heterônomas quando estão em posição defensiva frente aos alunos na geopolítica imaginária que cerca as relações escolares (AQUINO, 1996b).

Quanto às contribuições diferenciadas, vale lembrar que grande parte dos professores PSS está em início de carreira e são os professores recém-formados na universidade. As informações dessa seção apontaram que esses professores mais novos, com pouca experiência no magistério, de formação básica e com contratos mais vulneráveis preferem mais as atitudes heterônomas no combate à indisciplina discente, além de desconsiderarem em maior grau os elementos pedagógicos e o papel do professor na explicação da indisciplina. Em contrapartida, os professores com contratos efetivos, que estão há mais tempo no magistério, com formação avançada, que possuem filhos, além dos professores que não estão em condição de docência, apresentam uma tendência maior de concordância com as atitudes de autonomia e de consideração dos elementos pedagógicos, bem como de rejeição à heteronomia. Com isso, é como se esses docentes mais experientes tivessem aprendido algo no convívio social ou na criação de seus próprios filhos e não pela formação acadêmica. Ou seja, é presumível que a ancoragem das representações e atitudes docentes frente à indisciplina se dê nos universos consensuais dos docentes, e não fruto do processo formativo acadêmico.

A partir de todas essas informações, deve-se questionar a formação inicial de professores, a qual parece não estar cooperando para o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter autônomo para os novos professores trabalharem em contextos de indisciplina escolar. Achado de pesquisa que vai ao encontro das críticas de vários autores (DIAS-DA-SILVA, 2005; SCHEIBE; BAZZO, 2001; RATIER, 2010) sobre as fragilidades dos cursos de formação inicial de professores.

Consequentemente, esses novos professores, por possuírem carências formativas, sentem mais as dificuldades do trabalho docente, situando-se numa posição defensiva frente aos alunos, o que se traduz na negação dos elementos pedagógicos em suas representações sociais defensivas da indisciplina escolar, assim como em ações heterônomas frente aos seus alunos. Ou seja, os professores mais novos e sem experiência no magistério não conseguem lidar tão bem com os problemas de indisciplina quanto os professores que estão há mais tempo na escola. Portanto, a formação inicial acadêmica não está ajudando os professores a elaborarem estratégias eficientes e autônomas frente à indisciplina escolar e aos demais desafios presentes na escola na atualidade.

4.3.2 Análise de conteúdo das entrevistas no tocante às atitudes docentes

Com base nos postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, que destaca dois tipos de relações sociais que conduzem a resultados distintos no que tange à moral – da coação social resulta a moral heterônoma; e da cooperação social possibilita-se o aparecimento da moral autônoma nos indivíduos –, estabeleceram-se como categorias de análise das informações coletadas nas entrevistas dois tipos de atitudes docentes frente à indisciplina. As atitudes heterônomas são aquelas que possuem características de coação social dos professores em relação aos alunos. Por outro lado, consideraram-se as atitudes autônomas aquelas oriundas de um ambiente de cooperação social entre professores e alunos.

Essas atitudes foram buscadas hermeneuticamente nas entrevistas mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Com isso, cada categoria de análise englobou distintos segmentos de textos dos professores que poderiam expressar diretamente ou indiretamente suas atitudes autônomas ou heterônomas frente à indisciplina, como poderá ser visto nos subtópicos a seguir. Para facilitar a visualização dessas atitudes nas falas dos professores, optou-se em destacar as palavras (com *itálico*) que denotam direta ou indiretamente atitudes heterônomas ou autônomas.

4.3.2.1 Atitudes heterônomas

As atitudes de professores englobadas nessa categoria expressam uma concepção moral próxima da heterônoma. Isso visto que os professores expressam representações que sublinham que os alunos devem *adaptar-se* às regras escolares. Assim sendo, atitudes tais como xingar, pregações morais e ameaças são salientadas como atitudes para combater a indisciplina escolar. De tal modo, para ter uma turma disciplinada cabe ao professor “ter pulso firme”, ser rígido e exigente. Ademais, procura-se o controle do corpo discente, via o monitoramento de câmeras em sala de aula e apela-se à família para colaborar nesse controle dos alunos. Logo, esses docentes reagem à indisciplina dos alunos condenando-os unilateralmente. Há nisso uma representação social simpática à heteronomia e às relações de coação social.

Para uma melhor apresentação e discussão das atitudes heterônomas coletadas mediante a análise de conteúdo das entrevistas, optou-se em separá-las em classes, a partir do critério de semelhança de significado entre elas. As classes de atitudes heterônomas categorizadas foram: “ser firme”; “impor regras”; “cobrar e controlar”; “controle por nota”; “vigiar por câmeras”; “atividades pedagógicas domesticadoras”; “remédios”; “ameaçar”; “procedimentos tomados”; “castigo e punição”; “pregações morais”; e “geopolítica imaginária”.

Nos segmentos de textos da classe “ser firme” há uma representação de que para haver disciplina é necessária uma atitude firme, rígida e enérgica do professor frente aos alunos, ou seja, uma atuação fria e séria do professor para denotar o caráter impessoal da regra moral. Essa representação aproxima-se da doutrina da educação moral de Durkheim (2008), a qual considera toda moral como imposta pela sociedade ao indivíduo ou pelo adulto à criança. Logo, estabelece-se um ambiente de coação social, onde o professor é uma espécie de sacerdote da sociedade: “do mesmo modo que o padre é o intérprete de Deus, o professor é intérprete das grandes ideias morais de seu tempo e de seu país” (p. 155). De tal modo, de acordo com essas representações, o professor deve apresentar as regras aos alunos mediante uma disciplina *firme*, que vai ao encontro da afirmação clássica de Durkheim: “na vida, nem tudo é uma brincadeira; é preciso que a criança seja preparada para o esforço, para o sofrimento e, por conseguinte, seria desastroso fazê-la acreditar que se pode fazer tudo brincando” (p. 159). Aqui, o respeito à regra é unilateral, já que ela é “considerada como sagrada e produz no espírito da criança sentimentos análogos àqueles que caracterizam o conformismo obrigatório das sociedades inferiores” (PIAGET, 1994, p. 270). Apesar de necessária no início do desenvolvimento moral da criança, se permanecer exclusivo, o método coercitivo irá enjaular a criança na heteronomia, mantendo-a sempre dependente de fontes externas. As seguintes frases contextualizam as informações presentes na classe “ser firme”:

No começo do ano o professor tem que ser mais *enérgico*, daí aqueles alunos bagunceiros desistem. Por isso à noite a indisciplina não é uma coisa que perturba muito. É só você ir mantendo a *rigidez*, tendo *pulso firme*, porque aqueles alunos que vem para escola só para passear, paquerar, e até outros problemas mais graves na escola, esses alunos, com a *rigidez* da escola, eles desistem. (Prof. 1).

Então você pensa, se você coloca assim para a criança: você não tem a permissão de levantar daqui e ir ali. É meio *militar*, mas pode acreditar, se você não tiver essa *energia* você não consegue dar aula. (...). Aqui nesta escola a gente vê as crianças são bem complicadas, mas há uma direção bastante *enérgica* e muito atuante. Não que tenha erradicado os problemas, mas melhorou bastante. (Prof. 12).

Às vezes o professor perde as *estribeiras*, tem dia que os alunos já sabem. A hora que eu dou um *murro na mesa* e que eu peguei meu apito e *apitei*, o aluno já sabe que *o bicho pega*. (Prof. 33).

Além disso, outra atitude heterônoma destacada é a necessidade de “impor regras”. Nesse sentido, o contrato didático entre professor e aluno é entendido de um modo coercitivo e unilateral: as regras devem ser *colocadas*, *impostas* ou *esclarecidas pelos* professores; e não construídas em conjunto entre professores e alunos. Para esses docentes, sendo o professor o sacerdote da sociedade, cabe a ele apresentar as regras sociais às crianças, ou seja, a regra é uma espécie de revelação que o professor faz ao aluno. Novamente, representação que parece

ancorada nas ideias de Durkheim (2008, p. 156): “é preciso que ele (o professor) faça com que as crianças compreendam que a regra se impõem a elas (as crianças) como ao professor, que ele (o professor) não pode amenizá-la ou modificá-la”. Aqui, a “autonomia discente”, no melhor sentido durkheimiano, consiste apenas em compreender o porquê das normas que a escola e o professor impõem e que os alunos não são livres de recusar. Dito de outro modo: agir moralmente é *conformar-se* as regras. Sendo as regras dadas de antemão, em um todo pronto e acabado, os alunos não podem também serem os seus legisladores (LA TAILLE, 1992). Logo, constitui-se a moral do dever, da heteronomia, já que a consciência da regra provém de fontes externas, numa relação unilateral de respeito à regra (PIAGET, 1994). As falas a seguir ilustram essas atitudes heterônomas de “impor regras”:

Eu deixo claro no primeiro dia de aula, o meu ritmo de aula é esse. Há um contrato com o aluno, e o professor tem que por isso. (Prof. 32).

Eu tento, como professora, colocar as regras e a disciplina antes de qualquer coisa, antes de começar uma aula ou começar um ano. Com as crianças você o professor tem que bater mais, todo dia naquelas regras. Com adulto é só o professor falar uma vez, e mesmo assim às vezes não dá certo, já cheguei à conclusão que também não dá certo, eu tinha que ficar todo dia falando das regras. Tinha adultos que eram até piores que as crianças. A atitude é que tem que tentar impor as regras, tem que tentar. (Prof. 14).

Se o professor não deixar claro o que você quer, se o professor não impuser o limite, não fizer regras, as regras de convivência, o negócio não anda. (...). A atitude seria o professor estabelecer mesmo as diretrizes dos limites, o que os alunos podem e o que eles não podem. Então o professor deixar bem claro isso para os alunos. Então quando não houve isso já ficava mais difícil o controle. (Prof. 34).

Nesse contexto coercitivo, para garantir o efetivo respeito unilateral dos alunos pelas regras, cabe aos professores e responsáveis “cobrar e controlar”. De tal modo, mediante a cobrança, o controle e o monitoramento busca-se desenvolver o espírito de disciplina nos alunos frente às regras reveladas pelos professores, fazendo assim nascer o gosto pela regularidade, a qual é, segundo Durkheim (2008), a base para o sentimento de obrigatoriedade com relação às regras morais. Assim sendo, os professores apelam por apoio à docência a família e a religião para efetivar essa cobrança e controle. Ou seja, os professores procuram formas de controle externo para o comportamento dos alunos. No entanto, alerta La Taille (2010, p. 13) que “mais controle externo corresponde a menor controle interno”. Os trechos abaixo esclarecem alguns dos modos de controle e cobrança utilizados pelos professores:

Eu noto que a gente tem que sei lá, rebolar, tem que cobrar. Eu cobro hoje postura de aluno em sala de aula que antigamente eu não cobrava, como sentar virado para frente, sentar na cadeira e não ficar sentado na carteira. São comportamentos que antes não tinha necessidade de cobrar dentro da escola, que os alunos já vinham da família ou de casa com aquela postura e, hoje, os alunos não tem. (...). Vejo que o

segredo para o *controle* da turma é *cobrar, esclarecer regras* para os alunos, *mostrar regras*, cumprir essas regras, *ser firme* com os alunos (Prof. 4).

Se o aluno viesse do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, e do sexto ao nono ano, com essa mesma *cobrança* que a gente como professor pretende fazer no ensino médio, acho que não seria tão trabalhoso para a gente *colocar* essas regras, *esse ritmo* no ensino médio, se o aluno viesse já disciplinado assim. (...). As organizações para *cobrar* o aluno, têm vários sistemas de acompanhamento individual, cada aluno tem o seu sistema de acompanhamento individual. (Prof. 20).

A ausência de valores na escola é que *não se pode rezar na escola, não se pode falar de Deus*, não se pode isso, não se pode aquilo, tem que dar liberdade de expressão e blá blá blá. Gente, dá licença. Está precisando. (Prof. 7).

Um dos modos bastante citado pelos professores de controle externo para manter a disciplina foi o “controle por nota”. Aqui, os comportamentos indisciplinados são evitados através de um acordo feito entre os atores do processo de ensino e aprendizagem: os alunos se comportam e os professores dão nota, ou não a descontam. É a pura *heteronomia*, já que tanto a razão da disciplina quanto do aprendizado dos alunos reside em fontes externas, pois o aluno aprende para ter nota, bem como se comporta para ter nota. É uma espécie de comércio – eu me comporto e você me dá nota – que se estabelece entre professores e alunos. Essa atitude é desaconselhada por Haydt (1995, p. 26-27): “a avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição”. Ou seja, a avaliação é um processo que deve ter como função contribuir para a fixação da aprendizagem do aluno, e “não deve ser semelhante a um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados” (p. 28). E mais, o uso da nota como um aparelho de controle constitui-se “como um instrumento escolar autoritário, repressivo e discriminador” (MAINARDES, 1998, p. 25), o qual por muito tempo garantiu o controle da ordem na sala de aula e do grupo, possibilitando assim o exercício ditatorial do poder do professor, o qual pode até levar a uma obediência cega e a um respeito inquestionável ao *status quo* por parte dos alunos (GOMES et al., 2007). Os segmentos de texto abaixo exemplificam esse “controle por nota”:

Caso o aluno desrespeite as regras ele vai ter a cobrança daquela regra, vai perder na questão da *nota*. Geralmente a gente vai ter lá a *nota*, e o aluno vai *perder* a *nota*. O aluno cumpre a regra pela questão da matéria de Física ser considerada difícil para eles, então isso aí ajuda, eles sabem que vai fazer falta aqueles *pontos* do *acordo pedagógico*. (Prof. 4).

Eu vejo algumas atitudes que ajudam a minimizar a indisciplina é falar aos alunos: se não se comportar vai *perder nota*. Os alunos têm *medo* de *perder* a *nota*. Apesar de que os alunos sabem que vão passar de ano, os alunos sabem que não irão reprovar. (Prof. 8).

Uma coisa que talvez eu consiga *manter a disciplina*, é que eu faço *exercício valendo nota* em sala de aula. São *avaliações* quase diárias, se ele faltar aula ele vai *perder uma avaliação*, que é uma *avaliação de nota* menor, mas que vai pesando. Eu tento deixar o aluno nesse sentido, dar os *exercícios avaliativos*. (Prof. 1)

O controle do corpo dos alunos para manter a disciplina também se dá através do monitoramento por câmeras. Assim, a atitude de “vigiar por câmeras” busca vigiar e punir, como bem adverte Foucault (1995). Isso visto que as câmeras instaladas em diversos lugares da escola e da sala de aula procuram exercer uma função controladora e coercitiva do ambiente escolar. De tal modo, a função normatizadora dessas câmeras pode ser comparada com a ideia do pan-óptico – aquilo que permite a visão de todas as partes ou elementos, “presumindo o olhar vigilante ao menor sinal de transgressão, relacionada não só a conduta de alunos, mas, significativamente, à conduta de professores; exercendo assim uma função controladora de tudo e de todos” (RENNÓ; BOSCHETTI, 2010, p. 170). Tudo isso resume a heteronomia: um controle externo dos educandos por parte da direção e/ou professores. Talvez, como bem destacaram alguns professores, até diminua a indisciplina, mas ao preço da promoção de uma relação de coação social, onde o aluno respeita a regra pelo medo de ser punido, já que sabe que está sendo vigiado e monitorado. No entanto, tais atitudes prendem os discentes na heteronomia, já que não é possibilitado a eles experiências de respeito mútuo à regra (LA TAILLE, 1992). Além disso, através do pan-óptico das câmeras escolares, professores e/ou direção podem, a cada instante, vigiar o comportamento de cada aluno, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as suas qualidades ou os seus méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (REBELO, 2011). A atitude de “vigiar por câmeras” é assim uma tentativa direta de docilizar os corpos discentes, impossibilitando-os de alçarem à autonomia da consciência. Os trechos abaixo exemplificam essas informações:

Desde que foram instaladas as *câmeras* nas salas e corredores a indisciplina diminuiu sensivelmente. (...). Os alunos começaram a se *policar* um pouquinho mais, eles começaram a perceber que eles estão sendo *gravados* e que a gente pode mostrar para os pais. (Prof. 3).

Aqui a gente dá aula porque as salas tem *câmera* agora. Quase todas as escolas têm *câmeras* nas salas. Você pensa a *câmera* inibiu os alunos? Não *inibiu* não, os alunos continuam fazendo do mesmo jeito. Às vezes eu digo, os alunos estão lá sentados riscando a carteira e eu falo: você esqueceu que tem uma *câmera* te *filmando*. O aluno fala: deixe que *filme*. Ou então o aluno fala que nem vão ver quem é ele. Eu expliquei ao aluno: vai lá na sala do diretor, tem um *painel* que ele clica no número da sala e aparece em *imagem* bem grande e vai aparecer teu rosto bem certinho riscando a carteira. Precisa *policar* o aluno, é uma forma de *policamento* (Prof. 12).

Outra atitude de controle externo e domesticação do corpo dos alunos utilizado pelos professores são as “atividades pedagógicas domesticadoras”. Ancoradas numa concepção

bancária de educação, as atitudes aqui englobadas constituem-se como ações preventivas frente à indisciplina, onde os docentes procuram manter os educandos em atividades que os moldem e que resulte em corpos dóceis, manipuláveis, obedientes e controláveis. Ademais, a obediência e o silêncio dos alunos são importantes para que os conteúdos determinados pela cultura dominante sejam transmitidos sem interferências externas (REBELO, 2011). Assim sendo, os professores aderem a atividades pedagógicas domesticadoras, onde os alunos realizam apenas cópias. Os professores evitam assim o máximo de movimento e interações entre e junto aos alunos. No entanto, essas atividades domesticadoras estabelecidas em relações de coação social (PIAGET, 1994) são antidialógicas (FREIRE, 1987) e impedem o desenvolvimento integral dos educandos, sobretudo sua criatividade, senso crítico e autonomia, ou seja, são atividades que encarceram os alunos na heteronomia. Especialmente, essas atividades impedem o integral desenvolvimento psicomotor dos alunos, já que esses professores ficam retidos apenas no desenvolvimento motor das mãos de seus alunos, “esquecendo que é através do corpo como um todo que as crianças se deslocam, manipulam, experimentam, sentem, fazem e aprendem” (SANTA CLARA; FINCK, 2011, p. 12436). Os exemplos abaixo contextualizam essas questões:

Ou então o professor tem que fazer aquilo, igual eu faço no sétimo ano. *Passo texto, texto e mais texto*. Se os alunos começam a conversar, *faço ditado, ditado e mais ditado*. Professor tem que montar uma aula especialmente para aqueles cinquenta minutos para os alunos ficarem de *boca fechada só copiando*. (Prof. 17).

Quando a turma está bem agitada geralmente eu grito. Mas assim, que nem agora que eu estou sem voz, eu começo a *passar* um monte de coisa no *quadro* e daí os alunos começam a *copiar*, começa um ou outro a *copiar* e daí quando o professor vê, está todo mundo está *copiando*. (Prof. 8).

A turma estava num agito, foi logo depois do recreio. Daí naquele dia eu iria trazer um texto para os alunos, eu ia xerocar, mas não deu certo. Então comecei a *passar* no *quadro* o *texto* e os alunos pegaram o caderno e tal, *copiou* e ficou em *silêncio*. Eu fiquei assim sem entender, nossa parece tão comum, os alunos nem reclamam mais disso. Então o professor vê isso e lógico que ele vai *passar* no *quadro*. (Prof. 40).

Outra atitude controladora do corpo é através de “remédios”. Mediante a biologização da indisciplina, isto é, o deslocamento das causas da indisciplina para disfunções no organismo do indivíduo – como produto de uma suposta doença denominada Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade –, coloca-se em plano de fundo questões pedagógicas, sociais e/ou culturais na explicação da indisciplina (COLLARES; MOYSÉS, 1994). Desse modo, alunos desatentos, violentos, dispersos e agitados são taxados como hiperativos, para os quais são prescritos medicamentos para controlar o comportamento desses indivíduos. Todavia, Pedro-Silva (2010, p. 114) argumenta que “ao contrário do discurso supostamente médico, a hiperatividade é muito

mais um rótulo do que uma doença”. Nesse sentido, deve-se lembrar do estudo da médica Sucupira (1985) citada por Pedro-Silva (2010, p. 116), que não encontrou evidências científicas que sustentassem a existência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. E mais, esse rótulo inocenta a política educacional e a concepção bancária de educação pelo fracasso escolar e por alguns determinantes políticos e pedagógicos da indisciplina, bem como serve aos interesses da indústria farmacêutica (PEDRO-SILVA, 2010). Os dois trechos abaixo ilustram essas atitudes:

E tem outro aluno daqui da escola que diz: eu sou *hiperativo* e tomo *remédio*. A professora já conversou com o aluno sobre isso, para ele não falar, porque é ruim para o aluno mesmo, porque ele se auto discrimina. Eu falo para o aluno: você não é *hiperativo*, você é hiper aproveitado, você se aproveita de uma situação. E a maioria toma *remédio*, mas eu não sei se os pais não estão levando em *médicos*. (Prof. 12).

A família acha que a escola que tem que dar o *remédio* e *tratar* do seu filho. O aluno vem aqui na escola e aqui ele fica distraído os outros alunos. (Prof. 17).

Além de tudo isso, “ameaçar” é outra atitude frequente entre alguns professores para garantir o cumprimento de regras, assim como também assinalou Pereira (2009). Aqui fica nítida a relação de coação social, já que o docente exerce o seu poder de maneira direta sobre o aluno, buscando despertar o medo do aluno frente a sua autoridade. De tal modo, os docentes descrevem ameaças que podem chamar os pais, direção e até a polícia – atitudes que, na visão deles, poderiam prejudicar os alunos que ousassem desafiar a sua autoridade. Essas atitudes também são formas heterônomas de controle do comportamento discente, visto que recorrem a fatores externos para controlar a indisciplina (o medo dos alunos a prováveis punições). Entretanto, as ameaças só “funcionam com os sujeitos que temem a autoridade” (ARAÚJO, 1996, p. 111). Assim sendo, o sentimento de respeito à regra baseada no afeto e no medo explica apenas o respeito unilateral. Logo, quando os sentimentos de medo ou de afeto não estão presentes em determinados alunos, eles não irão temer a autoridade docente, que se torna autoritarismo, já que construída coercitivamente. Assim esses alunos podem ignorar e resistir às ordens e regras que são *impostas* pelos professores nesses termos. Desse modo, quanto mais o professor ameaçar, mais irá desencadear resistências a sua autoridade, nutrindo, assim, uma geopolítica imaginária frente aos alunos (AQUINO, 1996b). Esse quadro só pode ser superado a partir da moral do bem, aquela que obriga a consciência a agir de modo autônomo com base no respeito mútuo e na reciprocidade (PIAGET, 1994), e não em função de uma autoridade (ARAÚJO, 1996). Os trechos abaixo ilustram essas informações:

Tem alunos que você *chama* o *pai* e a *mãe*, nossa, o aluno sossega. Às vezes o professor fala assim ao aluno: está na hora de *chamar* o *pai* de novo, o aluno fala:

não, não professora, não precisa. Tem aluno que é o contrário, que não adianta e não resolve nada *chamar os pais*. (Prof. 15).

Se o aluno não para, aí eu *peço* para a gente sair da sala e eu dou mais uma conversada na porta com o aluno e faço uma *advertência*: olha é tua *chance*, se você não parar a *gente vai para a equipe pedagógica*. (Prof. 37).

Os alunos agriDEM-se por qualquer coisa. Eu mesmo já tive que separar briga de alunos e falei: gente ou vocês se soltam dentro da sala ou eu *chamo a polícia*. (Prof. 12).

Por sua vez, alguns dos “procedimentos tomados” quando alguns alunos extrapolam as regras impostas pela instituição escolar são: anotar na ficha do aluno, levar para a pedagoga, chamar a patrulha escolar (polícia), encaminhar ao conselho tutelar e até mesmo para a justiça. Sendo assim, observam-se atitudes que sempre terceirizam o problema disciplinar do aluno a instâncias externas: o professor encaminha a pedagoga, que responsabiliza os pais, e que quando os pais também não resolvem a situação, em última instância recorre-se a outras instituições sociais (conselho tutelar, polícia) ou jurídicas (justiça comum). Essas atitudes apontam que a escola não se sente preparada para arcar com o desenvolvimento da moral dos alunos, eximindo-se dessa responsabilidade, bem como pedindo apoio a outras instituições para tal encargo, como pode ser observado nos comentários a seguir:

Olha para você dizer o que a escola faz, a escola toma os caminhos que lhe é normal, que é de lei, chama o aluno, conversa com o aluno, faz o registro em *ata*, *chama os pais*, conversa com os pais. Quando os pais não comparecem, a escola *manda relatório para o conselho tutelar*, esperando que os órgãos que também devam cuidar da criança e do adolescente possam ter alguma forma de fazer com que esses alunos tenham limites ou que possam melhorar sua conduta. (Prof. 30).

Quando há um aluno bem complicado a atitude é que quando o aluno sai da sala, vai para a *equipe pedagógica*, para a *direção* e que não tem mais conserto o aluno, é a *patrulha escolar* mesmo para vir. Na outra escola que eu trabalhei ano passado, nossa a *patrulha* ia toda a semana lá na escola *pegar aluno*. (Prof. 36).

Eu acabei tendo que entrar com uma *ação judicial* contra um aluno ano passado, foi a primeira vez que fiz isso. Até agora não saiu a *audiência*. Chega um momento que você não consegue mais tolerar. Os alunos têm todos os direitos e nenhum dever. (Prof. 5).

As atitudes de “castigo e punição” enfatizam a necessidade de rigidez e de penalidades expiatórias para manter a disciplina. Mesmo com a falência das formas ultrapassadas e autoritárias de manter a disciplina (PEDRO-SILVA, 2010), muitos professores lamentam, com certo saudosismo, a impossibilidade de exercer certas ações coercitivas. De tal modo, os professores queixam-se sobre a impunidade que cerca as relações escolares e clamam por mais penalidades escolares expiatórias aos alunos indisciplinados para acabar com o “não da nada” – já que os professores reclamam que as atitudes indisciplinadas de alguns alunos não surtem em punições efetivas para seus infratores. Há nisso uma representação da penalidade enquanto

expição, a qual tem por princípio que a penalidade extingue ou, pelo menos, repara, tanto quanto possível, a falta (DURKHEIM, 2008). É nesse contexto que alguns docentes expressam “o desejo do antigamente”, isto é, remetendo a métodos do início do século passado, quando eram permitidas práticas humilhantes e coercitivas no ambiente escolar para conter a indisciplina. Por isso, esses professores defendem o uso de castigos expiatórios e até mesmo físicos para reparar os atos indisciplinados dos alunos, tais como as penalidades de suspensão e expulsão, as ações de reprovar os alunos, bem como castigá-los (deixá-los sem recreio ou depois do horário normal da aula). São atitudes punitivas próximas a salientada por Durkheim em sua décima terceira lição de seu curso sobre educação moral: “a privação da brincadeira, as tarefas complementares, eis, pois, junto com as censuras e as reprimidas, os principais elementos da penalidade escolar” (p. 192). E mais, alguns professores inclusive mostraram atitudes favoráveis a punições expiatórias físicas (como dar com a régua na palma dos alunos ou o uso do chicote). Os segmentos de texto abaixo ilustram algumas dessas atitudes da classe “castigo e punição”:

A atitude que dá certo é a troca, tem que fazer o acordo e a troca. Falar ao aluno: *se você não fizer atividade vai ficar sem recreio*. Se o professor vê que o aluno não melhora, *suspende* o aluno. Quando *suspende*, a família e a escola têm que *intimar* a família. O aluno só *entra na escola se o pai ou a mãe vier junto*. (Prof. 17).

Então acho que deveria mudar essa forma do sistema educacional. Mudar essa questão, para o professor ter mais ação, ação na sala de aula. Como diz, ta tem direito, tem dever, tem tudo isso, mas que o professor pudesse *fazer como antigamente*, põe o aluno de *castigo*. É *castigo* e acabou, isso é norma da escola. A escola devia ter autonomia, a gente como professor, ter autonomia na sala de aula e acabar com o problema. *Se o aluno não obedeceu, expulsa*. (Prof. 17).

A professora estava falando que sempre existiu a hiperatividade, que já existiu em tempos passados, toda a vida existiu. E eu falei, e os hiperativos do passado? A professora falou: era na base do *chicote*, o fulano ficava *quieto porque tinha medo*, aquelas pessoas com dislexia, essas coisas assim, eles *apanhavam* para escrever corretamente. *E agora, como não se pode bater*, os alunos se aproveitam. (Prof. 12).

Um sonho em relação à educação seria aquele negócio de *tirar a recuperação* dos alunos. Se os alunos não conseguirem nota *reprovou*, não ter conselho de classe, a *média ser nota sete*. Do jeito que *era antes*. Se desse para dar *reguada* na mão do aluno também. (Prof. 8).

Todavia, conforme sustenta o referencial teórico assumido pela pesquisa, as sanções expiatórias são típicas da moral da heteronomia que conduzem ao sentimento de dever e de obediência, em contraste com as sanções por reciprocidade, que baseadas na justiça distributiva, podem levar à constituição da moral autônoma (PIAGET, 1994). Ademais, Pedro-Silva (2010, p. 194) sustenta a importância em se “abolir qualquer forma de humilhação” nas relações entre professores e alunos. Isso visto que a prática do rebaixamento moral leva no mínimo a duas consequências antipedagógicas e produtoras de mais

indisciplina: por um lado, o aluno menosprezado construirá uma relação de mera subserviência com o mundo, o que o impedirá de desenvolver-se enquanto um cidadão crítico e autônomo; já por outro lado, o aluno menosprezado irá sentir-se com sua autoimagem diminuída ou desfigurada, e “como forma de recompô-la, poderá cometer atos de *indisciplina* e de mais violência” (p. 195, grifo do autor).

Conforme visto, esse grupo de professores também traz a insatisfação de não poder reprovar os discentes na mesma proporção do que há algumas décadas atrás, mostrando que esses docentes utilizavam as notas como uma arma de poder e de sanção para manter a disciplina. No entanto, vale lembrar que a “reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino” (MAINARDES, 1998, p. 24), trazendo repercussões negativas tanto para os alunos (autoconceito e estímulo à evasão), quanto para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos e congestionamento do sistema).

Enfim, muitas dessas atitudes heterônomas que pregam o “castigo e a punição” como reparador dos atos indisciplinados discentes são baseadas no respeito unilateral e calcadas na humilhação, as quais além de manterem os alunos encarcerados na heteronomia ainda levam a consequências morais reprováveis nos sujeitos humilhados. Isso visto que a criança humilhada perderá a necessidade de ser amada e estimada e, por conseguinte, “o juízo alheio deixará de ter efeito sobre ela” (LA TAILLE, 2003, p. 144). Em vez de humilhar o aluno, o professor poderia lançar “um mero *olhar de desprezo*” (p. 144, grifo do autor), o qual faça o aluno entender que está perdendo “a estima em função de seus atos, e não em razão de uma agressividade alheia (como no caso da humilhação)” (p. 144). Isso possibilitará ao discente aprender a “substituir o medo dos juízos dos homens e dos castigos divinos pelo medo de sua própria consciência, a opinião de outrem pela própria estima e dignidade interior” (KANT, 1886, p. 112, tradução nossa³⁰). Noutras palavras: que a criança aprenda a respeitar as regras baseada em sua consciência autônoma e não por razões heterônomas externas à sua consciência.

Outras atitudes classificadas como heterônomas foram as “pregações morais”. Aqui os professores expressam algumas de suas estratégias para prevenir e remediar a indisciplina dos alunos, como o xingo, ordens, gritos, reprimendas, admoestações e discursos. Entretanto, conforme denotam as falas dos professores, essas atitudes parecem não surtir os efeitos desejáveis. Isso é facilmente confirmado pelos postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, já que, segundo alerta La Taille (2010), o desenvolvimento moral não se

³⁰ Tradução livre do autor do francês. Original: “Ils (les enfants) doivent apprendre à substituer l’horreur de ce qui est révoltant ou absurde à celle de la haine, la crainte de leur propre conscience à celle des hommes et des châtiments divins, l’estime d’eux-mêmes et la dignité intérieure à l’opinion d’autrui” (KANT, 1886, p. 112).

dá através de discursos e nem imposições verbais, sendo necessário todo um ambiente social cooperativo e democrático que possibilite experiências de respeito mútuo e reciprocidade entre os sujeitos para que a autonomia da consciência possa ser construída num processo lento e gradativo pelos sujeitos. Os trechos abaixo exemplificam algumas dessas “pregações morais”:

E assim, não é justo com os outros alunos que querem aprender, que vêm para a escola estudar, e que às vezes que tem ficar uns dez minutos ouvindo a *bronca* do professor, o *nosso discurso* por causa daqueles alunos que vem para perturbar. (Prof. 15).

Às vezes o tom de voz na sala *você precisa gritar, você tem que gritar*, não vou mentir. (Prof. 7).

O professor não pode tocar nos alunos, mas me obriguei a juntar o aluno e falar: sente aqui, pare aqui, e o aluno *sentiu a força na minha mão*. (...). Eu tinha *xingado* ele, tinha *socado* o aluno na carteira, e ele levanta e se esfrega em mim e diz: faça de novo. (Prof. 12).

Por fim, essas atitudes heterônomas parecem nutrir uma “geopolítica imaginária” que cerca as relações entre professores e alunos (AQUINO, 1996b). Os próprios professores reclamam que quanto mais coagem os alunos, mais conflito gera-se na relação com eles. Por um lado, os professores por vezes se estressam e perdem a paciência, tentam ameaçar com todo o seu aparato de poder, bem como discutem com eles e os enfrentam, buscando condená-los unilateralmente por meio de uma relação de coação social. Por sua vez, os alunos com sua indisciplina buscam obstruir e contestar (ESTRELA, 1992) essa autoridade heterônoma do professor, e assim o afrontam e o respondem, desestabilizando o poder docente. Nesse ininterrupto campo de lutas, tanto professores e alunos estão na defensiva, sujeitos a perdas e danos, enxergando-se como inimigos potenciais. Araújo (1996, p. 111) também esclarece que “quanto mais o professor se irrita e grita”, mais alguns alunos se satisfazem internamente. Assim sendo, parece claro que as atitudes heterônomas dos professores são o combustível da geopolítica imaginária entre professores e alunos, onde quanto mais os professores tentam impor seu poder aos alunos mediante atitudes heterônomas, mais são desafiados em contra-ataques dos alunos, mediante um discurso histérico que visa a cassar a palavra docente (LOPES, 2006), questionando assim o fundamento de sua autoridade imposta unilateralmente. Nesse sentido que Piaget (1994) defende canalizar toda essa energia e interesse gasto pelos alunos nessa guerra contra a autoridade heterônoma em favor da democracia e cooperação. Alguns trechos que ilustram algumas das atitudes heterônomas que desencadeiam essa geopolítica imaginária podem ser conferidos nesses segmentos de texto:

Porque é errado, mas você tem que acabar ignorando os *insultos*, porque se o professor não ignora a *violência do aluno*, a *agressividade do aluno* faz com que *você seja*

agressivo. E quando mais você é agressivo com o aluno, mais o aluno é rebelde. Porque às vezes você se irrita e manda o aluno ficar quieto, manda às vezes calar a boca, sentar e diz: me obedeça! Eu odeio usar esses imperativos: faça-me! Obedeça! Sente! Fique quieto! Mas às vezes a gente tem que usar, e mais, a gente usa e mais os alunos querem ser rebeldes e não fazem o que o professor pediu. (Prof. 7).

O que eu sinto a noite é que o aluno *afrota* o professor. O professor fica até mais *coagido* em cobrar alguma coisa do aluno porque você não sabe o *tipo de retorno* que ele vai dar. (Prof. 4).

Aí então as alunas falam assim para você: você é uma velha mal amada. Mas o professor *aprende a responder*, você pode ter certeza, até uma altura você vai muito no pedestal acadêmico, sabe como? Tratando com isso e aquilo. Mas daqui a pouco você *aprende a responder*, porque se você não responder, os alunos *passam por cima de você*. Respondo: *mal amada é sua mãe, que fez você desse jeito*. O professor *aprende a responder*. (...). E eu respondi que eu me entrego a Deus a cada dia, até por *segurança*, de medo. Porque você *não tem segurança* na sala de aula, o professor dá as costas para o aluno e vira para o quadro escrever, e quem que disse que não vem um *tiro pelas costas*? Já *atiraram* em tantos, você não sabe como é estar dentro da sala. Daí falam, mas está falando isso de adolescentes? Isso já aconteceu várias vezes, você não sabe quem é, pode estar com uma *faca*, um *estilete*, porque o aluno não é *revistado* todo dia que ele entra na sala de aula. Então eu me coloco *nas mãos de Deus* todo dia, e peço para Deus orientar esses alunos, já que está faltando mãe, está faltando pai, se está faltando família, se está faltando chão para o aluno. Que eu tenha essa competência, de que Deus me de essa competência de chegar mais perto do aluno, para que ele saia da escola melhor do que chegou, porque os alunos realmente *são bem difíceis*. (Prof. 12).

Tais atitudes heterônomas talvez até surtam um efeito imediato e passageiro. No entanto, a educação deve visar não apenas o momento presente, mas sim à formação integral do educando para toda a vida, ou seja, para que ele tenha uma conduta moral independente se está sendo controlado ou não.

Por outro lado, outros professores parecem ter desenvolvido estratégias diferentes para a prevenção e enfrentamento da indisciplina escolar. Essas atitudes foram categorizadas na categoria “atitudes de autonomia”, as quais são mais bem dimensionadas no próximo tópico.

4.3.2.2 Atitudes de Autonomia

A indisciplina escolar parece ser encarada com atitudes opostas por certo grupo de professores. Aqui os docentes parecem expressar a busca por uma nova forma de relacionamento com os alunos, baseada na cooperação social e em uma atitude de autonomia para a prevenção e remediação da indisciplina escolar. De tal modo, os professores destacam a importância de se aproximar do aluno, compreender suas necessidades, bem como sublinham a necessidade de atenção aos elementos do universo pedagógico para instaurar uma nova forma de relacionamento entre professores e alunos na sala de aula, que de acordo com esse subgrupo de professores, minimizaria a indisciplina e melhoraria o relacionamento entre os atores do

processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os docentes parecem destacar que atitudes autônomas frente à indisciplina parecem combater e driblar a geopolítica imaginária. Por tudo isso, aqui quem fala é aquele subgrupo de professores que compartilham uma representação social da indisciplina distinta da hegemônica, pois representam o professor e a escola com papéis protagonistas para a prevenção e remediação da indisciplina.

Para uma apresentação didática das informações analisadas, optou-se novamente por categorizar as atitudes dos professores classificadas como de autonomia em relação à indisciplina escolar em função das semelhanças de significados entre elas. A categorização resultou nas seguintes classes: “contrato didático-pedagógico”, “responsabilização”, “diálogo”, “bom humor”, “aproximar-se e compreender o aluno”, “visão crítica sobre o ‘aluno problema’”, “argumentos altruístas”, “sanções por reciprocidade”, “críticas a heteronomia e às questões pedagógicas”, “aulas diferenciadas e projetos para vencer a indisciplina”, “competência docente”, “educação para a cidadania”, “crítica às contingências do trabalho docente” e “driblar a geopolítica imaginária”.

Na classe categorizada “contrato didático pedagógico” os professores denotam uma atitude autônoma, visto que procuram construir as regras da relação pedagógica em um comum acordo *com* os alunos; ao contrário da atitude heterônoma “impor regras” – mostrada no tópico anterior –, onde os alunos eram apenas receptores passivos das ordens docentes. Aqui, mediante o contrato didático pedagógico, os alunos também podem ser os legisladores das regras (LA TAILLE, 1992), as quais são compreendidas como decorrentes de mútuos acordos entre os próprios alunos junto aos professores. De tal modo, pode-se dizer que essas atitudes autônomas dos professores colaboram para uma noção discente das regras como resultantes de mútuos acordos que tem a reciprocidade como princípio, o que ajuda a instaurar um clima de cooperação social na sala de aula, colaborando igualmente para o desenvolvimento moral autônomo e do altruísmo nos alunos. Os segmentos de texto a seguir contextualizam essas informações:

Então há um cumprimento, há um *contrato* pedagógico verbal *com* os alunos, estabelecendo as normas bem claras de *ambas* às partes. Os alunos também *tem voz ativa* nesse processo. O aluno fala: ah professor, mas eu não quero, não gosto disso. Eu respondo: Então está bom, vamos ver o que a gente pode fazer diante disso. Estabelecido o contrato, se cumpre, de ambas as partes. Isso reduz muito a bagunça. (Prof. 21).

A primeira coisa que eu faço é *um contrato didático com o aluno*. Eu explico que estou ali cumprindo um papel, o de professor, mas para que eu ensine e o aluno consiga aprender, e assim a gente conseguir fazer uma *dupla*, é necessário que o aluno me ouça. Se ele falar ao mesmo tempo em que eu, a gente não consegue se entender. O aluno tem *todo o direito* de parar a aula no momento que ele quiser, para se expressar. (Prof. 22).

Outra coisa que funciona bastante é um contrato que o professor *faz com a turma*, para que *os alunos mesmos digam* o que pode e o que não pode ser feito em sala de aula,

fazendo-os estipular normas e punições para o não cumprimento das mesmas. No momento em que ocorre algo que saía do controle, fazer uma parada, voltar àquelas normas, que devem ficar registradas em um cartaz, para que o aluno perceba que foi *combinado*, e o *combinado* que está ali para ser cumprido. Pelas situações que eu já passei, o contrato me ajudou muito. (...). Eu vejo que seria uma maneira o professor tentar organizar em *comum acordo com os alunos*, priorizar certas coisas, estabelecer um *contrato com eles* que sabem muito bem o que convém e o que não convém fazer na escola, na sala de aula. (Prof. 24).

No mesmo sentido, alguns professores destacam a atitude de “responsabilização”, isto é, os docentes expressam a importância de delegar poderes, bem como distribuir a responsabilidade do aprendizado e da organização social da aula também para os alunos, renunciando assim à sua autoridade para delegá-la ao grupo (PARRAT-DAYAN, 2008). Assim, esses professores procuram romper com um clima de coação social, onde a autoridade e a responsabilidade estão centradas apenas em um polo, procurando uma relação horizontal mais próxima da cooperação social junto aos educandos, o que contribui para formação deles em cidadãos participativos na sociedade. Os professores ainda sublinham a importância do “pré-conselho discente” – atividade em que os alunos podem avaliar professores, sua turma e outras questões pedagógicas. Essa ação proporciona ao aluno uma voz ativa nas regras, onde a responsabilidade pela disciplina e/ou pela escola é dividida com o aluno, ou seja, o aluno não é mais um objeto inerte e passivo que apenas recebe as ordens dadas e elaboradas por outros. Os comentários abaixo ilustram essas questões:

Eu tento colocar os alunos dentro de um contexto aonde que os alunos possam ser *agentes* desse contexto. Falo aos alunos: vocês são o nono ano, vocês são esse contexto. Vocês são os *responsáveis* pelas atitudes de vocês, as atitudes de vocês aqui dentro da escola, a *responsabilidade* é de vocês, vocês são *responsáveis* pelas notas que vocês tiram, não é o professor que é o responsável, são vocês. É dada para vocês a chance para retomar essas atividades, essas avaliações. Então *eu jogo a responsabilidade para os alunos* o tempo todo. (...). Mas o professor não pode carregar o mundo nas costas. O professor tem que *delegar também poderes para seus alunos*, tem hora que os alunos que tem que fazer dentro da sala de aula. (Prof. 27).

O *pré-conselho* também busca *dos alunos*, não só dos professores o que eles acham da turma, o que tem que melhorar, mas também dos alunos. A equipe pedagógica vai *saber dos alunos* o que eles estão achando do professor. (Prof. 20).

Outra atitude autônoma salientada pelos professores frente à indisciplina é o “diálogo”. Os professores expressam que a conversa e a interação com o aluno parece ser o modo mais eficaz de compreender e se aproximar dos alunos, e assim “ganhar o aluno”. Ou seja, os professores buscam uma relação afetiva com os alunos. Ao contrário das atitudes de heteronomia, onde o professor fazia meros comunicados (FREIRE, 1987) aos alunos em uma postura antidialógica, aqui os docentes buscam uma relação dialógica com os educandos, procurando assim a *comunicação* – etimologicamente falando: “pôr em comum, dividir, partilhar, ter relações

com, comunicar” (HOUAISS, 2001, texto digital) – entre professores e alunos. Em uma palavra: “a dodiscência” – termo cunhado por Freire (2005, p. 28) que sintetiza a inter-relação entre professor e alunos, que são indicotomizáveis. De tal modo, esses docentes são sensíveis ao diálogo “dodiscente”, buscando interagir e dar voz ao aluno, bem como procurando estabelecer uma relação mais afetiva e horizontal com eles, baseada na cooperação social. Assim, reconhece-se o aluno como um sujeito, o qual se pode estabelecer um diálogo, e não se vê o aluno – como na heteronomia – como um mero objeto inerte que apenas ouve ordens. Ademais, os professores são atentos à afetividade nas relações de uma sala de aula, e assim, percebem o fato que se relacionam com um grupo de alunos (ULLER, 2006), evitando expor e/ou excluir os alunos frente ao seu grupo. Logo, os professores optam por um diálogo individual com os alunos para resolver alguns dos problemas do cotidiano escolar. Os trechos abaixo exemplificam alguns desses “diálogos”:

Atitude que surte efeito em relação à indisciplina eu imagino que seja primeiro: um *diálogo verdadeiro*, presente, onde esteja o profissional liberto, digamos assim, o professor fechou a porta, conversou *com a turma*, apontou o que é que está acontecendo na turma que está impedindo que o conhecimento aconteça. (...). Mas o primeiro eu acho que é uma *conversa franca do professor com os alunos*: não está dando desse jeito, *vamos* tentar mudar, o que está acontecendo. (Prof. 31).

Hoje, eu vejo diferente, procuro bastante a *conversa*. Eu procuro *ganhar* os alunos, passo pelos corredores e encontro alunos que foram meus ano passado, que eram os mais difíceis da sala, são os que mais têm *carinho* comigo. (...). O professor tem que tentar lidar de *forma diferente*, no *diálogo*, numa *conversa* a sós com o aluno de preferência. (...). A partir do momento que o professor *conversa* e *valoriza* o aluno como pessoa, que o professor mostra que aquilo que o aluno fez está errado, não sempre que dá certo, mas na maioria das vezes eu consigo *ganhar* o aluno agindo assim (...). A *afetividade* influi muito na relação com os alunos. O professor vai conseguir muitas coisas com a *conversa*, com o *carinho* e com a *atenção*. (Prof. 24).

Então é bem melhor você chamar o jovem para a *conversa individual*. No final de sua aula você chama o aluno e *conversa* com ele *individualmente*, é melhor do que *expor ele frente a toda turma*. Porque se for o aluno tímido, mais retraído, você vai expor ele e vai perdê-lo. Já se for aquele aluno popular, ao chamar a atenção dele, você estará entrando no jogo dele, ele continuará sendo a atenção em sua aula. Então o professor tem que meio que deixar algumas coisas passarem e chamar o aluno *individualmente* depois para *conversar*. (Prof. 6).

O “bom humor”, apontado por Parrat-Dayan (2008) como um instrumento interessante para prevenir e remediar algumas atitudes indisciplinadas dos alunos, também é destacado pelos professores como uma suposta atitude efetiva frente à indisciplina. Em contraste com a frieza das atitudes heterônomas, as atitudes de “bom humor” salientadas por esses professores buscam uma nova forma de relacionamento entre professores e alunos, que sejam fundadas em um clima mais descontraído e alegre. Logo, esses professores parecem demonstrar uma atitude desfavorável à coação social, já que através do bom humor o docente busca uma aproximação mais amigável e afetiva frente ao aluno, conforme pode ser visto nos segmentos de texto a seguir:

Eu faço uma *brincadeira histórica*, envolvendo meu conteúdo com os alunos. Quando o aluno está fazendo muita bagunça, eu pego o aluno para fazer para fazer um papel.

Eu falo: a gente vai chegar ao Brasil e todos vocês são índios, menos você, você aqui não é índio. O aluno pergunta: mas por que professora? Respondo: ah, porque você não serve para ser índio, vamos achar outro papel para você, mas índio você não vai ser. Eu faço uma *brincadeira* onde que *envolve o aluno*, e sempre já continuo com o meu assunto. (...) E aí em vez do aluno se revoltar comigo ou dele continuar conversando, o aluno ri e começa a prestar atenção na aula. (Prof. 27).

Eu geralmente quando trabalho com ensino médio, não preciso muito elevar minha voz ou ficar chamando atenção, porque uma *ironia* às vezes o aluno mais velho já entende. O professor ser um pouco mais *irônica*, você dizer uma coisa e querer dizer outra, os *alunos entendem*. Então você pode resolver tua situação na base da *ironia*, do *sarcasmo*. Às vezes o professor tem que ser um pouco *sarcástico* para conseguir aquilo que quer, e eu uso bastante disso, e as vezes você contém mais fácil que lá no quinto ano. (Prof. 7).

O grito, xingo e palavrão os alunos ouvem em casa. Então eu gosto muito de ir na *brincadeira* com o aluno. O professor faz uma *gozação*, uma *brincadeira* e o aluno sabe o limite. (Prof. 33).

Nesse sentido, muitos das falas desse subgrupo de professores com atitudes autônomas frente à indisciplina sublinham a importância do professor “aproximar-se e compreender o aluno”, para que assim possam-se pensar estratégias de prevenção e intervenção da indisciplina escolar no âmbito da escola ou da sala de aula. Desse modo, parece que esses professores superaram uma concepção centrada no ato de ensinar para chegar a uma concepção centrada no ato de aprender (ANTUNES, 2011). Nesse caso, o aluno torna-se o *sujeito* final do processo de ensino e aprendizagem, e não mais um “acidente de percurso”. Igualmente, esses professores destacam a importância de ter relações afetivas com esse sujeito do processo de ensino e aprendizagem, buscando uma atitude de ir ao encontro ao aluno, conquistá-lo e ter experiências de respeito mútuo com ele. São atitudes distintas da frieza heterônoma. De tal modo, o professor deixa de ser um sacerdote frio e neutro do saber, como propunha Durkheim (2008), e desce do tablado para ocupar uma posição mais horizontal e próxima do educando, num clima que se possam constituir relações de cooperação social. Assim sendo, esse subgrupo de professores parecem concordar com as reflexões de Chaves (2005) e Uller (2006), quando estes autores pontuam a importância fundamental da afetividade na interação entre professor e aluno para um ambiente de sala de aula de cooperação, bem como para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Em resumo, as falas desses professores sugerem uma busca por uma nova ordem pedagógica (AQUINO, 1996a), onde se dê atenção à afetividade e procure-se o diálogo, a conversa, a busca pela igualdade e por experiências de reciprocidade junto aos alunos. Logo, esses professores buscam compreender os alunos, bem como conquistar o seu carinho e o respeito para assim prevenir manifestações de indisciplina escolar e planejar intervenções no âmbito escolar e pedagógico. Os segmentos de texto a seguir exemplificam essas atitudes de “aproximar-se e compreender o aluno”:

Acho que a escola precisa se *humanizar*, sendo bem sincero. Isso em todos os sentidos, tanto de alunos, tanto de professores, eu acho que a escola precisa ser *mais humana*. (...). Eu era um professor que saía no recreio e *conversava* com os alunos e tal, *quanto mais próximo o professor dos alunos era melhor*. (...). É interessante quando o professor conhece a realidade do aluno, não aquela realidade escolar dele ali, se o aluno é bom ou mau aluno, mas a realidade que está por detrás do aluno, fica muito mais fácil de o professor dar aula, muito fácil a maneira que o professor trabalha os conteúdos. Porque o aluno acaba *respeitando* mais o professor. (...). Uma maneira que eu consegui fazer para eu chegar *mais próximo dos alunos* foi através da internet, através de *Facebook*, de *Twitter*. (...). Porque agora o professor novo conhece a maneira que os alunos falam, as gírias, os *Facebook* da vida, o professor conhece toda essa realidade do aluno, porque o professor novo foi aluno há pouco tempo. Então essa *comunicação* com o aluno é muito mais fácil. Então se o professor fala de uma maneira diferente com o aluno, *ele gosta* e isso ajuda. (Prof. 40).

Às vezes, um aluno que tem problema em todas as disciplinas, na minha aula não tem. Acho que é pela aquela questão de eu como professor ser *parceiro* do aluno e mostrar que, você professor é *humano* e que você também já foi aluno, e eu ainda sou aluno. É uma questão de *buscar a igualdade* entre professor e aluno. (...). E o *professor se aproxima desse aluno*, valorizar ele. Professor falar assim ao aluno: nossa você está fazendo isso, você está bem. A pessoa se *sente bem* se é valorizada. (...). Eu acho que isso *aproxima* muito o aluno do professor e quando o professor se *aproxima* para perto do aluno, o professor pode fazer o que quiser, você pode falar o que quiser. Se o professor *trás o aluno para perto de você*, o professor pode chamar a atenção do aluno que ele não vai ficar ofendido e que ele vai te entender. (Prof. 25).

Eu acho que, quando o professor se *aproxima* do aluno, cria-se uma relação *menos conflitante* (...). O professor tem que *procurar entender o jovem*, *ouvir* mais o jovem, *saber o que os jovens trazem*, as suas *dificuldades*, aquilo que os jovens não têm e aquilo que estão buscando. (Prof. 35).

Porque eu sou me tornei uma professora melhor quando eu comecei a observar melhor meus alunos, saber que eles não são números, não são notas, os alunos são “*gentinhas*”. E esses alunos, essa gente de pessoa, que tem *sentimentos*, que tem muitos problemas, mais até que nossos problemas juntos. Os alunos *precisam de apoio*. Eu gostaria de poder nesse quesito estar mais tempo com meu aluno. (...). Então quanto mais tempo o professor tivesse com os alunos mudaria radicalmente o seu *relacionamento* com eles. Eu acho que assim, que a partir do momento que os alunos te *conhecem* mais, eles te *respeitam*. (...). Então quando passo mais tempo com o aluno consigo *chegar mais próximo do aluno*, *conhecer mais ele*. (Prof. 7).

Do mesmo modo, esses professores parecem projetar outras representações sobre os discentes chamados pelos professores heterônomos de “alunos problemas”, tendo assim uma “uma visão crítica sobre o ‘aluno problema’”. Aqui se vê esses alunos por outro viés, focando os aspectos positivos do excesso de energia e do potencial de liderança desses alunos. Logo, esses docentes centram suas críticas à instituição escolar, a qual não estaria aproveitando todo o potencial desses alunos. Essas representações aproximam-se da tese de Aquino (1996a): a escola não está apta a receber o aluno que não tenha o perfil por ela idealizado. De tal modo, em vez de propor um tratamento médico a esses alunos, esses professores buscam compreender suas dificuldades, assim como buscam uma aproximação afetiva por meio do diálogo. Além disso, propõem-se ainda a canalizar essa vontade e energia excessiva desses alunos em prol do

aprendizado, mediante atividades pedagógicas diferenciadas, que coloquem o aluno em um contexto ativo. Essas questões podem ser conferidas nos trechos a seguir:

O povo sabia que esse aluno tumultuava. (...). Eu fui *brincando*, fui falando: olha você está perdendo um *grande talento* porque você tem todas as dicas para fazer *teatro*, do jeito que você faz você tinha que estar fazendo *novela*. Comecei a mexer com ele, e esse aluno se tornou meu *amigo*, enquanto todo mundo reclamava do aluno. (Prof. 19).

Às vezes esse aluno é um *líder* nato, ele é um *artista*, mas o aluno não está tendo campo de expressão. Daí o aluno vai agir de alguma forma. Mas eu sempre vejo até agora os alunos que eu tive que eram *líderes*, todos tem uma *qualidade expressiva*, verdadeiramente se o professor souber *conduzir* o aluno no sentido de aplicando bons valores, determinando algo que seja moral, ético para ele, o aluno com certeza vai ser um diretor, um presidente, sabe, vai ser um *líder*, não tenha dúvida disso. (Prof. 31).

Eu tenho muita *afinidade* com esses alunos que tem “problema”. (...). E eu me lembro que eu sofri com isso, passei toda a minha adolescência, pré adolescência, tomando remédio para hiperatividade, e isso é um problema. Acho que a *escola não está preparada para lidar com esse aluno*. Dizem-se: ah, o aluno tem problema. Será que é um problema ou será que é um *excesso de vontade desse aluno*. É porque o jovem hoje não consegue ficar parado. Então eu penso assim, vamos *canalizar* essa vontade, trazer umas *atividades diversificadas*, fazer uns trabalhos mais *diversificados* com a turma assim. (Prof. 25).

Outra atitude autônoma no enfrentamento da indisciplina é o uso de “argumentos altruístas” pelos professores para prevenir e remediar a indisciplina. Nesse caso, procura-se aproveitar da tendência dos adolescentes de se colocar no lugar do seu igual e de se identificar com o seu grupo (LOURENÇO, 1994; ULLER, 2006). De tal modo, frente a um ato indisciplinado de algum aluno, esses professores problematizam os custos e os ganhos (LOURENÇO, 1994) da conduta indisciplinada para o aprendizado e o trabalho do grupo. Por conseguinte, essas condutas docentes reforçam o aspecto altruísta do adolescente, além de possibilitarem uma maior descentração cognitiva e moral do sujeito (PIAGET, 1978), a qual conduz a uma equilibração e a uma tomada de consciência sobre as consequências dos atos indisciplinados para o grupo. Com isso, o aluno compreende que a indisciplina representa uma quebra de contrato social com os seus iguais, bem como que as regras são necessárias para o funcionamento dos grupos. Logo, o aluno constrói a noção de que as regras são importantes não por conta de um suposto controle externo, heterônomo, mas sim por uma necessidade racional: a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, isto é, pela reciprocidade, aspecto primordial da moral autônoma (PIAGET, 1994). De acordo com esses professores, todo esse quadro colabora para minimizar a indisciplina. Com isso, coloca-se a seguinte questão: quem é heterônomo pode promover a autonomia? Os exemplos a seguir contextualizam tais “argumentos altruístas”:

Porque procuro *conversar* bastante e mostrar que é a atitude do aluno que está errada, que ele não é uma pessoa ruim, mas aquela atitude, está de certa forma, *atrapalhando o aprendizado dele e o trabalho do grupo*. (Prof. 24).

Eu acho que os alunos entendem a necessidade disso, quando eles não são punidos só por punir, mas quando o professor *esclarece* o motivo que aquilo que o aluno fez pode ocasionar: que a conversa paralela *atrapalha o aprendizado dos outros alunos e alguns alunos acabam sendo prejudicados* por isso, *atrapalha o professor* no andar dentro da sua aula, acaba desconcentrando. Então gera uma série de *transtornos* que o aluno pode evitar. (...). Quando o professor explica os pontos que o aluno está cometendo e que está prejudicando o *andamento da turma, do professor e dele mesmo*, o aluno passa a entender. (Prof. 21).

Os alunos tem que aprender que não são apenas eles que se prejudicam, mas que ele *atrapalha para aqueles outros alunos* do curso técnico, que estão se formando, porque se uma empresa oferece estágio ou contrata um profissional técnico, e esse técnico não adiantar muito para a empresa, isso *atrapalhará futuramente o curso técnico e os futuros alunos*. (...). Então tem que fazer os alunos verem que quebrando uma regra e deixando de cumprir determinados compromissos, isso será prejudicial para a formação deles. (...). E se o aluno assistisse todas às aulas dominaria mais os conteúdos, e o curso teria um nome e seria referência, e o aluno abriria campo de trabalho *para ele e outros que estão por vir*. Essa *noção do todo* que às vezes tem que lembrar aos alunos. (Prof. 6).

Além do mais, os professores também expressam atitude favorável às “sanções por reciprocidade” no caso de transgressões das normas e regras construídas conjuntamente com os alunos, parecendo ter assim atitudes contrárias às sanções expiatórias. De tal modo, esses professores entendem a punição não apenas no seu aspecto punitivo, mas sublinhando a necessidade de uma relação lógica entre o delito e o castigo aplicado, o que pode levar os educandos a entrar na cultura da responsabilidade e compreenderem as consequências de seus atos para o grupo social ao qual pertencem (PARRAT-DAYAN, 2008; PIAGET, 1994). Ou seja, os professores buscam mais a resolução do conflito do que a diferenciação e punição em si da falta. Pelas sanções por reciprocidade busca-se assim recompor o vínculo parcialmente perdido, proporcionando aos alunos um retorno reflexivo sobre seus atos, o que pode encorajá-los a constituir boas relações entre si. Tais comentários ilustram essas questões:

Esse “não da nada” por que, não por causa de uma punição, eu acredito que não deve ser uma punição, mas o aluno tem que ver que todos seus *atos tem consequência*. Se nunca tiver consequências os atos dos alunos, ele sempre vai achar que “não da nada”. E aí a gente entrega esse aluno para a sociedade, num momento em que vai dar alguma coisa. A gente vai enganar esse aluno se a gente disser para ele que está tudo bem, que na escola tudo pode ou que está tranquilo. (Prof. 27).

Se o aluno descumprir os limites, descumprir as normas estabelecidas, a escola *não pode não ter a contra partida daquele ato indisciplinar*. Deve haver sempre a punição, *não no sentido de prejudicar*, mas no sentido de fazer o aluno *entender* que existe o limite, que existe uma regra: ou eu cumpro ou eu tenho as *consequências* disso. (Prof. 21).

Gente do céu, se o aluno sujou, tem que limpar. Eu não faço isso, mas eu gostaria de poder pegar e falar assim para o aluno: agora se você sujou você vai limpar.

Entende. Falta isso. *Falta colocar para os alunos se alguém sujou alguém terá que limpar.* Se o aluno quebrou alguém terá que consertar. (Prof. 7).

Nesse sentido, esse grupo de professores, ancorados em uma representação social mais centrada numa atitude de autonomia em relação à prática pedagógica e à indisciplina escolar, estabelecem “críticas à heteronomia e às questões pedagógicas”. De tal modo, questiona-se uma série de elementos do universo pedagógico, tais como algumas atitudes heterônomas e o tradicionalismo de alguns de seus colegas professores na prática pedagógica e no trato da indisciplina escolar, bem como às contingências do sistema educacional. Em específico, esse subgrupo de docentes critica a frieza e o autoritarismo de alguns professores, atitude que, de acordo com esses educadores – em conformidade com o referencial teórico assumido pela pesquisa –, estaria afastando ainda mais os alunos dos professores, não contribuindo para a minimização da indisciplina. Portanto, parece claro que tal subgrupo de professores possui uma representação distinta da representação social hegemônica sobre a indisciplina. Algumas das críticas desse subgrupo de professores a esses elementos do universo pedagógico podem ser conferidas nos comentários abaixo:

O professor atuante a nível fundamental e médio, em grande parte *não está preparado para trabalhar* com o aluno desse contexto informatizado. (...). O professor *não consegue* sair daquilo e perceber que hoje o professor tem que *mudar a sua prática* e tem que *mudar seu modo de ser*. O professor não pode querer fazer como era a geração dele. Esse eu acho que é um dos conflitos da sala de aula. E essa geração pede uma *mudança na prática do professor*, na forma do professor entender a realidade atual. (Prof. 35).

A regra deve ser deixada bem clara nos primeiros dias de aula, mas *não com autoritarismo*: eu mando e vocês obedecem, isso já acho que não faz bem. (...). Agora uma coisa é o professor chamar o aluno de lado e falar: vem aqui, vamos ver o que está acontecendo e outra coisa é no meio da sala de aula o professor pegar e *gritar e mandar o aluno calar a boca*. Eu acho que quando o professor faz isso, ele *perde toda a autoridade e o crédito* que o professor tem. (Prof. 25).

Então você têm professores que dão as suas aulas, fazem suas avaliações *sempre do mesmo jeito*, ano após ano, *sem uma inovação*, sem nenhuma proposta nova de alteração, de mudança. Aí que eu vejo *descomprometimento* com a escola e com o ensino público *desses professores*. (Prof. 13).

Qual que ainda é a perspectiva que o professor representa dentro de uma sala de aula? É a mesma perspectiva que o professor representava há *década atrás*, o professor está ali como alguém que está do outro lado, em cima do *tablado* como *doutrinador*. Isso é algo que talvez funcionasse muito bem para um *sistema educacional tradicional*, mas não funciona para um sistema que se pretende estimular a formação de indivíduos mais reflexivos. (...). A escola *não busca se integrar com o mundo*. Não há algo que o aluno realmente veja importância e se aperfeiçoe, o sistema como está não tem um fator motivador maior ao aluno, não tem razão de ter todo esse aparato, não é só isso. O sistema educacional *não pode ficar só no certificado*. (Prof. 39).

Essas atitudes autônomas dos professores refletem-se também em sua prática pedagógica através de “aulas diferenciadas e projetos para vencer a indisciplina”. Desse modo, alguns docentes expressam a importância de diversificar as metodologias de ensino para incluir alunos com distintos perfis. É nítido que esses docentes têm uma atitude favorável em conceber o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem (VIEIRA; ROSSO, 2011; ANTUNES, 2011). Assim sendo, para esse grupo de professores a prevenção e a remediação da indisciplina escolar perpassa pela consideração dos elementos pedagógicos. Tais professores destacam assim a importância de aulas diferenciadas e dinâmicas, com discussões, seminários e outras atividades para ir de encontro aos interesses discentes, bem como atrelar os conteúdos programáticos com a realidade dos educandos. Com isso, espera-se diminuir o desinteresse dos alunos, e por extensão, a indisciplina. Ademais, alguns docentes também expressam a eficácia pedagógica de trabalhos em grupo e de projetos que extrapolam o ambiente físico da sala de aula para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos e também para a prevenção da indisciplina escolar. Vale ressaltar que os trabalhos em grupo – quando desenvolvido em bases democráticas (LEWIN; LIPPITTI; WHITE, 1939) – “desenvolve a independência intelectual de seus membros” (PIAGET, 1998, p. 150), já que as relações sociais em um grupo democrático consistem fundamentalmente em trocas e discussões, isto é, “a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade” (p. 151). Consequentemente, aqui os professores parecem preocupados com o desenvolvimento integral do aluno, diversificando assim sua prática pedagógica para além da cópia do quadro e registro das atividades pelos alunos. E mais, tais atividades em grupo e participações em projetos, proporcionando experiências de respeito mútuo e reciprocidade, desenvolvem o aspecto altruísta dos alunos (LOURENÇO, 1994), igualmente colaborando para o desenvolvimento da moral autônoma e a disciplina interior dos discentes. Sinteticamente, pode-se dizer que os professores que expressam essas atitudes sensíveis aos elementos pedagógicos no trato com a indisciplina parecem terem superado a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), concebendo assim um papel ativo e central ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, conforme pode ser visto nas atitudes a seguir:

Algumas atitudes que eu aprendi desde que leciono para minimizar a indisciplina é *aproximar a aula muito da realidade do aluno*. (...). Outra coisa que atrai a atenção dos alunos são *aulas dinâmicas e diferenciadas*, ou uma *aula prática*, até *fora da sala de aula*, uma aula que seja feita no pátio, que *retirem eles da rotina*, de *ficar sempre dentro da sala de aula sentadinho escutando o professor*. (Prof. 2).

Eu procuro hoje nas minhas aulas deixar a *aula dinâmica* no sentido de atividades, que não sejam muito repetitivas, *bastante conversa* e o *uso de mídias*. (...). E sempre o professor estar *mesclando atividades práticas na aula*, *mudar um pouco o ambiente da*

sala de aula, levar os alunos para uma biblioteca, levar eles para uma sala de vídeo, levar os alunos para o laboratório de informática, de modo que o aluno comece a desenvolver outras habilidades, não só ler, escrever e copiar. (...). Se o professor desenvolver projetos mesmo, aonde o professor faz com que esse aluno participe, essa ausência de perspectiva pode ser superada. Eu tenho casos bem concretos de como participação do aluno em um projeto, pode fazer com que esse aluno deslumbre uma outra oportunidade depois que esse aluno conclua o ensino médio. Eu acredito que a escola, além da sala de aula e da aula propriamente dita, ela tem que oferecer algo a mais para esse aluno. (Prof. 13).

Os meus trabalhos hoje que mais rendem são os *trabalhos em grupos*, quando o professor proporciona que os *alunos estejam conversando* e desenvolvendo o trabalho. Porque ficar só ali com o professor, não tem porquê. (...). A sala de aula deveria ser *mais rotativa*. Acho que tem que ser uma sala mais de *seminário*, de *discussão*, claro, ter momento para cada coisa. Mas deveria ter aquela coisa de mais *interação na sala de aula e quebrar aquela coisa dos alunos ficarem sentados ali* (Prof. 19).

Bem particularmente eu amo *aula dinâmica*, procuro fazer isso com os meus alunos de oitavo e nono ano. Esses alunos se eu pegasse, eles aceitam muito mais *projetos, viagens*, o professor desenvolver *seminários* em sala de aula. (...). *Projetos* assim que os alunos que fossem *buscar o conhecimento*, que os alunos trouxessem. O ano passado a gente fez uma coisa muito bacana aqui na escola, que foi uma união eu de história e a professora de geografia, nós fizemos sete *viagens* ano passado. Então as nossas aulas eram montadas em cima dessas viagens que os alunos iam e buscavam lá, *faziam fotos, pesquisa*. (...). Meu sonho é que os alunos fossem buscar e a gente como professora, juntos, a gente *descobrisse coisas diferentes, coisas novas*. Que a gente fosse não professor, mas *tutores* na verdade, que os alunos fossem buscar, que eles fossem atrás (Prof. 37).

Consequentemente, ao serem críticos às questões pedagógicas, esses professores sublinham a importância da “competência docente” para o enfrentamento da indisciplina, como também para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada. Assim, esses professores com uma atitude favorável a autocritica de sua docência e com ideias pedagógicas progressistas salientam a importância de o professor estar permanentemente em busca de novas relações positivas com os alunos, estar aberto a descobertas, ser humilde e respeitar os alunos, ter seriedade e ser comprometido profissionalmente com sua docência. Segundo esse subgrupo de professores, essas atitudes ajudariam aos alunos a respeitá-los, na medida em que os discentes compreenderiam o profissionalismo e o comprometimento docente para com eles, e com respeito, a indisciplina se reduziria. Para tanto, de acordo com esses professores, esse profissional deve estar em constante formação, procurar capacitações e cursos de formação continuada, além de ainda ser um pesquisador de sua prática. É incrível que, submetidos a precárias condições de trabalho (ROSSO; CAMARGO, 2011), esses professores ainda encontrem motivação para a atualização docente e evitem serem vilões pedagógicos, descontando as contingências do trabalho docente em seus alunos. Os segmentos de texto a seguir ilustram essas questões:

Para conquistar o aluno, o professor deve respeitar o aluno para ser respeitado, ser educado com os alunos. São coisas assim que os alunos estão precisando de exemplos bons. (Prof. 19).

O professor dentro da sala de aula *tem que encontrar* um meio de amenizar esse problema e esse meio é a *metodologia e a didática do professor*. (...). Ao longo do tempo o professor vai *percebendo*, o professor vai *aprendendo*, o professor vai se *aperfeiçoando*, logicamente *fazendo cursos, lendo bibliografias* relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Então o professor *permanentemente* tem que *ser pesquisador e essa pesquisa o professor tem que fazer a partir da sua prática*. Então o professor *pesquisa a sua prática*. (...). A indisciplina para ser amenizada ou resolvida o professor tem que *conquistar a turma gradualmente*. E essa conquista se dá pela *camaradagem* no sentido positivo, pelo *profissionalismo*, que o aluno percebe. Chega um determinado momento que aquele aluno que pode ser o mais indisciplinado, na tua aula, ele vai respeitar o professor pelo o que você é. Então o professor consegue amenizar a indisciplina, mas isso o aluno tem que perceber o teu *profissionalismo* do professor, o teu *comprometimento* com o aluno, com a turma, com a sala e com a escola. (...). Até o aluno pode não gostar da tua disciplina, a tua área de atuação, mas o aluno gosta do professor, do profissional e o aluno *respeita*. E o respeito ameniza a indisciplina. (Prof. 13).

A *motivação* do professor nas suas aulas, a *motivação* para a educação, *professor ter paciência para conversar*, você pode ver que a maior parte dos problemas é falta de motivação às vezes dos professores. (Prof. 27).

Por todas essas atitudes autônomas, esses professores estão superando a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), enxergando outras funções para a escola, além de atentar-se às questões políticas. Logo, esse subgrupo de professores defende uma “educação para a cidadania” para a superação da indisciplina. Ancorados em visão progressista das funções da escola, esses educadores demonstram uma atitude favorável à formação de um aluno cidadão crítico, preocupando-se assim com o desenvolvimento integral desse discente, tanto intelectual quanto moral. Além disso, nota-se nas falas desses professores a preocupação da busca por uma concepção problematizadora de educação, permeada pela busca da formação cidadã, onde se discutam aspectos políticos e morais relacionados a valores e a afetividade. Os segmentos de texto a seguir ilustram essas representações:

Eu não importo com o conteúdo, para mim o importante é ver se o aluno vai realmente aprender (...). E que esse modelo de escola aí que tem para preparar o aluno muitas vezes para um vestibular da vida *mude um pouco*. Meu sonho é que a escola seja uma *libertadora de mente*, que o aluno realmente vá para a escola e aprenda *sobre a vida* e não que o aluno tenha que estudar e decorar conteúdos para passar no vestibular. (Prof. 40).

Eu, por exemplo, sou professor de história, mas em toda a escola que eu vou dar aula eu comunico para a direção: você vai passar lá na minha porta e muitas vezes e eu não estou dando aula de história, eu estou dando *aula de cidadania*. (...) Eu quero transformar meu aluno aqui em um *cidadão*, para que ele vote, para que ele tenha *compromisso*, para que o aluno saiba *eleger* quem vai *governar* desde a cidade até o país. Porque nós já estamos numa certa idade, já estamos no fim de carreira, agora os alunos estão começando, eles tem tempo para *mudar o Brasil*. (Prof. 29).

Então a gente precisa *rever o sistema educacional*, porque ele precisa ser capaz de oferecer perspectivas aos alunos, fazer os alunos saber que a educação não é só um certificado para o aluno dizer eu tenho ensino fundamental, eu tenho ensino médio ou conseguir ganhar um pouco mais. Fazer o aluno saber que a educação é um *crescimento enquanto ser humano*. (Prof. 39).

Entretanto, não se pode ignorar as infelizes condições de trabalho docente que impedem uma prática construtivista (ROSSO; CAMARGO, 2011). Assim sendo, alguns professores não pouparam suas “críticas às contingências do trabalho docente” e a certas políticas educacionais que impedem uma aproximação maior do professor com seus alunos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Logo, esses docentes frisam as contingências das salas lotadas; a carga horária de trabalho elevada; a ausência de incentivo e de infraestrutura para a formação continuada; a falta de investimentos nas escolas que se traduzem na insuficiência de condições físicas mínimas para uma prática pedagógica progressista e preocupada com a formação cidadã e crítica dos alunos. Conclui-se, assim, que as condições de trabalho docente atuais não colaboram para o desenvolvimento de uma prática autônoma dos professores frente às questões pedagógicas e ao trato à indisciplina escolar. As falas docentes abaixo exemplificam tais críticas às contingências do trabalho docente:

Meu sonho é *trabalhar vinte horas e ter menos turmas*, para você conseguir chegar mais no aluno, *ter mais tempo com o aluno*. Sabe nos Estados Unidos um professor fica o ano todo com a mesma turma. Então acho que a gente tem que *conhecer mais esse aluno*, a gente teria que ter menos turmas e mais tempo com essas turmas. Trabalhar menos. Quando você tem uma turma menor, com menor número de alunos, o professor consegue fazer um trabalho com mais qualidade. (Prof. 4).

Em duas salas de vinte alunos, *o aproveitamento e a proximidade do professor com o aluno seria muito maior*. (...). Claro que a indisciplina diminui com salas menores. Primeiro porque aí o professor consegue *estar mais próximo do aluno*. Então o professor consegue ter uma *integração com o aluno*. (...). Porque uma sala com menos alunos na verdade o professor poderia *dar uma atenção diferente* para os alunos. (Prof. 37).

Por fim, parece claro que essas atitudes autônomas desses professores ajudam a “driblar a geopolítica imaginária” que cerca as relações escolares (AQUINO, 1996b). Esses professores clareiam que mediante o respeito ao aluno e a atenção à afetividade no seu relacionamento com os alunos, eles conseguem um clima favorável de interações (CHAVES, 2005) que leva a um relacionamento mais agradável com os alunos. Assim, os docentes aconselham a “evitar o atrito” ou “não bater de frente” com os alunos, ou seja, os professores recomendam não incentivarem situações que nutram uma geopolítica imaginária entre docentes e discentes em que ambos se veem na situação de inimigos potenciais. Também se criticam atitudes heterônomas e de climas de coação social que, segundo os docentes,

distanciam professores e alunos. Logo, o segredo revelado por esses professores para driblar e por fim a essa geopolítica imaginária é aproximar-se do aluno e atentar-se à afetividade, procurando assim instaurar climas de cooperação social que conduzam a relações mais harmônicas entre professores e alunos na sala de aula. Os trechos a seguir ilustram essas questões:

Uma atitude que funciona com o aluno rebelde é a princípio uma *brincadeira* do professor. (...). Eu faço uma brincadeira e aí *em vez do aluno se revoltar comigo ou de ele continuar conversando, o aluno ri e começa a prestar atenção na aula.* (...) Outro caso, foi quando uma menina falou para mim assim: e eu devo lembrar da tua cara professora, capaz que eu vou lembrar se eu já tive aula com você, (...). Mas a aluna não me conhece, foi o segundo dia de aula. A minha atitude qual foi? Falei: então se a gente não se conhece, prazer (...). E vou observando aquela aluna o tempo inteiro. *Tento chegar até a aluna* através de uma pergunta, através de uma brincadeira. Quando termina a aula, eu pergunto algo justamente para aquela aluna que me desrespeitou, *tentando chegar próxima dela*, mas com uma conversa que não tem nada haver. É uma estratégia do professor. *Eu não chego bater de frente com o aluno.* (Prof. 27).

Porque com o adolescente principalmente, o professor *não pode bater de frente*. O professor tem que pegar o jeito do adolescente. (...). Por ter trabalhado em direção e como professor, infelizmente a gente vê muito colega professor que está despreparado para trabalhar. Daí o professor já grita. E como o adolescente percebe que o professor está irritado, *aí que ele provoca*. Porque o adolescente *faz o jogo*, ele quer tirar o professor do sério, *se o professor cair no jogo dele* (...). Então essa maneira de o professor conduzir, de saber *colocar a disciplina sem precisar extrapolar*. Porque que nem eu falei, grito, você ser xingado, agressão física, verbal, física não faz, mas agressão verbal o aluno já conhece em casa, ele já é assim porque em casa para o aluno é normal. E o professor surpreende o aluno. Às vezes de o professor chamar a atenção do aluno de uma *maneira polida*, para ele dói mais. Porque é diferente. (Prof. 33).

Aí se o *professor bater de frente com o aluno*, o que acontece? (...). Se o professor chama atenção e *bate de frente* e às vezes é mal educado, (...) o aluno *volta mais irritado* e acaba atrapalhando o andamento da aula. O aluno vem e insulta o professor, *provoca o professor para piorar a situação*, o professor não pode fazer nada. E se o professor *contornar a situação*, se o aluno falar alguma coisa para alguém, o professor só fala assim: não faz mais isso. E deixe o aluno, daqui a pouco acaba e na próxima aula o professor dá aula normal e continua normal. Mas agora se o professor *cria atrito*, aí aumenta a indisciplina e os alunos continuam *desafiando*. (...). Eu como professora, sempre tudo que eu peço para os alunos eu *peço por favor e agradeço*. Então aí eu vejo assim que os alunos vão pegando isso e também os alunos vão. Às vezes aqueles alunos que ficam *querendo enfrentar o professor*, *esses alunos acabam ficando desarmado*. (Prof. 38).

O professor realmente precisa ter *postura diferente*. Não ser um professor severo, não paliativo, o professor não deve gritar com o aluno. E outra porque em algumas circunstâncias *o professor gritar é um fator de distanciamento maior ainda em relação ao aluno*. Estou a cinco anos como professor e eu realmente ainda vejo isso. (Prof. 39).

Por mais que essas atitudes docentes não sejam de “pura” cooperação social ou de atitudes de autonomia, parecem estar a caminho dessas, já que claramente esses docentes rejeitam e procuram alternativas a climas de coação social ou de atitudes heterônomas frente à

indisciplina escolar. Com isso, são professores que apresentam representações sociais de resistência no contexto da hegemonia cultural, e essa resistência se fortalece em conjunto às diversas instâncias sociais na luta pela democratização (GIROUX, 1986).

4.4 A dimensão campo de representação das representações sociais docentes sobre a indisciplina

As imagens e metáforas descritas pelos professores contextualizam e ajudam a compreender os conhecimentos e atitudes docentes sobre a indisciplina descritos até o presente momento. As imagens foram buscadas por provocações nas entrevistas e por uma questão aberta no questionário. Através das imagens pode se perceber o modo que os professores objetivam suas representações a respeito da indisciplina. Mediante esse campo de representação estruturado pelas imagens e metáforas docentes sobre a indisciplina escolar, elementos do inconsciente se revelam e as atitudes e explicações e sentimentos dos professores ficam latentes.

Nesse sentido, a partir da análise de conteúdo, levantaram-se dezenas de segmentos de frases que continham direta ou indiretamente imagens e/ou metáforas sobre a indisciplina. Para facilitar a exposição dessas informações, algumas imagens estão ao longo do texto sobre aspas, e outras, formam parágrafos recuados. As imagens são como peças de um quebra-cabeça, que recolhidas e emparelhadas constituem um painel, que contextualiza e amplia os achados de pesquisa das etapas anteriores de análise. Vale ressaltar o grande montante de imagens levantadas, que impedem uma apresentação integral das mesmas. Assim, apresentam-se as imagens mais características de cada classe levantadas pela análise de conteúdo.

De tal modo, aparecem imagens que concebem a indisciplina enquanto um “caos da sociedade”, onde há “gritaria, gargalhadas, desentendimentos”. Ou seja, a indisciplina é sentida pelos professores como um fenômeno de absoluta confusão e periculosidade: “indisciplina, nem queiram saber. É sobrenatural”. Nesse caso, a sala de aula indisciplinada parece uma mistura de situações em total desarmonia e confusão, parecendo incompreensível e irremediável para os docentes, que leva ainda a diferentes reveses: “a situação no ensino é caótica”; “a indisciplina lembra ao caos, pois sem disciplina não se tem aprendizagem, gera desinteresse e em consequência a anarquia”. Esse quadro motiva aos professores elaborarem

representações sociais com o fim de transformar em familiar esse fenômeno estranho e perigoso. Algumas imagens caóticas da indisciplina se pode conferir abaixo:

A indisciplina é uma condição de caos em um ambiente, é a falta de comunicação, respeito e amor por si e pelo outro.

Eu dou aula há três anos e vejo que a escola pública do estado está um caos. Os alunos fazem o que eles querem na sala e não acontece nada, não dá nada.

A metáfora para a indisciplina eu acho que é um caos. Sabe quando não tem limites naquele lugar, as pessoas não se respeitam, vira se num caos, numa bagunça (...). Você está vendo o futuro, uma coisa desorganizada para frente, um verdadeiro caos.

Além dessas imagens caóticas da indisciplina, aparecem metáforas que a comparam a outros eventos e/ou situações de teor agitado e tumultuado. Assim, a indisciplina é que nem “um show de rock (metal)”, “muito barulhento, agitado”, “um show de gritos”, um verdadeiro “fuzuê dentro da sala”, ou ainda, enquanto “uma feira barulhenta”. São imagens que descrevem um ambiente de extrema desorganização, desordem, desrespeito e constrangimento, assemelhando-se assim “a uma casa bagunçada, todas as coisas fora do lugar, sem limpeza” ou a um “trânsito tumultuado”. A força dessas imagens denota que a indisciplina é um obstáculo pedagógico, que desfaz a organização necessária a um ambiente de aprendizagem, que se torna assim uma “orquestra desafinada” ou com “falta de sintonia”. Noutras palavras, a indisciplina é “uma pedra no caminho. O professor chega cheio de bons propósitos, de uma boa aula. Porém, perde muito tempo com alguns alunos indisciplinados”. Assim, em vez de espaço de aprendizagem, a sala de aula “é que nem um circo” ou “um ringue de luta”, pois está repleta de “baderna, muito barulho, bolinhas de papel sendo atiradas pela sala, alunos dispersos e fora do lugar, brigas, xingamentos, vandalismo, desrespeito com colegas, funcionários e professores”. Com isso, a indisciplina seria algo incontrolável, não humano, uma catástrofe natural, de grande magnitude e força, como um “terremoto”, “um vendaval” ou “o estouro da boiada”, que “leva tudo em seu caminho”, ainda mais em “situações de indisciplina generalizada, quando a turma pega fogo”. Por tudo isso, “a indisciplina é uma coisa de louco, você fica escandalizado”.

Essas imagens relatadas sugerem atitudes de frustração e desânimo por parte dos professores, visto que eles não estão conseguindo cumprir seu papel pedagógico em sala de aula devido ao contexto de indisciplina escolar. Imagens do cotidiano da sala de aula revelam esse ambiente de caos e desordem que atrapalham o desenvolvimento das atividades pedagógicas: “os alunos trazem algumas situações de fora da sala de aula bem quente que estouram dentro da sala”; “grande parte dos alunos estão detonando, bagunçando tua aula”; “os alunos tocam o

horror, viram a sala”; “alunos superbaderneiros, eu fiquei horrorizada, o aluno fez tanta coisa, parece àquela história do pato pateta, bateu em um aluno, puxou as pernas do outro”; os alunos acham que na aula “tudo é oba oba”; é “aquele vucu vucu, correria”.

Aparecem mais imagens, que apontam um professor confuso e sem parâmetro de ação frente às manifestações de indisciplina: “entrei em parafuso. Eu parei tudo”. Ou seja, assim como se discute que o aluno chega à escola sem saber qual o seu papel, parte dos professores pesquisados parece também perdidos, pedindo ajuda, sem saber qual o seu papel. Desse modo, surgem queixas de que a indisciplina leva o professor a deixar de ser um intermediador do conhecimento, pois ele acaba sendo um bombeiro: “o professor pensa que vai chegar à aula e vai ensinar sua disciplina. E aí acaba o ano e o professor vê que não ensinou nada, que o professor só apagou incêndio o ano inteiro”. Noutras palavras: a indisciplina discente é a negação do esforço empreendido pelo professor em sua prática pedagógica, que se traduz em imagens de destruição e confusão que impedem o normal desenvolvimento de uma atividade. Para os professores, o principal objetivo da ação docente é ensinar (ROSSO; CAMARGO, 2011); contudo, o ato indisciplinado do aluno bloqueia e até mesmo destrói o desenvolvimento das atividades pedagógicas, e sendo assim, gera-se um sentimento de inadequação dos esforços empreendidos, que ocasiona um desgaste mental ao professor, pois ele não sente o retorno de seu trabalho despendido. As seguintes imagens ilustram essas informações:

A indisciplina é a destruição do trabalho do professor, que é em benefício do aluno. Mesma coisa se teu pai acabou de construir um muro, você vai lá e mete o pé no muro, você derruba o muro. Então essa é a imagem que eu tenho da indisciplina, é derrubar, é quebrar, é destruir o trabalho.

A indisciplina pode ser comparada a um ventilador ligado e postado sob uma mesa com papéis. O ato indisciplinado do aluno não permite ou dificulta que estes papéis sejam ou permaneçam organizados.

A indisciplina é que nem um desmancha prazeres: você prepara uma aula, estuda, busca metodologias alternativas e, não consegue realizá-la porque apenas dois alunos tumultuaram e eu me nego a excluí-los de classe.

O alimento do professor é perceber que o aluno está construindo conhecimento junto com o professor, essa troca de energia que tem entre professor e aluno, essa construção em conjunto. A partir da hora que o professor vê que isso não acontece, ah é uma coisa tenebrosa, é a pior coisa para aquela pessoa que nasceu para ser professor. (...). Mas é uma coisa que entristece e o professor acaba sendo contaminado de certa forma, porque o professor não vê rendimento.

De modo semelhante, seguem imagens que denotam a total ausência de regras para uma convivência social em sala de aula. Metaforizam-se assim situações onde é impossível a comunicação e a instituição de regras sociais. São imagens que sugerem estados de anomia absoluta entre os discentes: os alunos parecem um “povo primitivo”, que se assemelha “a vida na

rua, pessoas que não se importam com os outros, que não conhecem a palavra respeito”; a sala de aula é como a “casa da mãe Joana, cada um determina o que vai fazer sem seguir as regras e normas coletivas”; e o professor sente-se “segurando uma corda, presa a diversos indivíduos e cada um buscando um caminho”. E mais, são imagens dotadas de irracionalidade, onde o inconsciente descreve situações de forte desgaste ao docente. Com isso, a sala de aula é comparada com um “manicômio” ou um “hospício, onde há alunos enlouquecidos, gritando, correndo, chutando-se uns aos outros. Lembra falta de razão, é como se fossem movidos pelas emoções e descontrole”; que dentro “de uma sala lotada parece animais indo para o matadouro”; “o aluno transforma a sala dele como se fosse um chiqueiro”. Logo, sem comunicação, a sala de aula resulta numa grande confusão, como “uma comunidade incapaz de se comunicar”, parecendo assim a “torre de babel, onde ninguém se entende”, pois “cada um fala uma linguagem”. São imagens que tentam ilustrar os déficits morais discentes, denotando planos morais de anomia ou de heteronomia nos educandos. Com isso, presume-se que a escola não vem conseguindo aglutinar estratégias eficazes de desenvolvimento moral nos alunos. Em razão disso, os docentes elaboram imagens superlativas da indisciplina discente, materializando-a em situações de grande confusão:

Comparei a minha sala de aula à como viviam os homens das cavernas. Lembrei da cena de um filme que eles haviam assistido. Na cena apareciam homens e mulheres que brigavam por comida, se espancavam por banalidades e principalmente, não havia nenhuma comunicação.

Indisciplina lembra um bando de animais lutando pela sobrevivência, segundo seus instintos. Cada qual elimina o semelhante para obter espaço em proveito próprio. Não existe regras, ou bom senso, tudo se resume na primitividade, alienada, segundo os costumes adquiridos pelo senso comum de cada grupo originário.

As imagens expostas até aqui demonstram a indisciplina enquanto um pesadelo incontrolável para o professor, apresentando-se assim como um dos principais obstáculos pedagógicos da contemporaneidade. Ela é assim como “uma coisa assim bem desenfreada, bem sem controle”, lembrando “um elefante em uma loja de cristais”, “grande, pesado e sem controle” ou ao “estouro de boiada, controla-se um indivíduo por vez até se perder o controle do grupo”. Mediante tal descontrole, os docentes parecem não possuir ferramenta didático-pedagógicas de ação frente à indisciplina. Assim, ela assemelha-se a “um veículo sem direção”, “desgovernado”, ou a “um navio sem rumo” e “sem capitão”. Sem saber como agir frente a esse quadro, o professor acumula experiências psicossomáticas, que geram desgaste e estresse mental (ROSSO; CAMARGO, 2011). Por tudo isso, o professor elabora representações sociais com função defensiva (ABRIC, 1994a), que objetivam

diminuir essa experiência psicossomática, na medida em que manifestam atitudes de recuo, desistência, descrença, descomprometimento e queixume perante as situações de indisciplina escolar.

De tal modo, os professores constroem e partilham imagens que expressam o fracasso da instituição escolar, denotando uma atitude de desesperança frente à educação. Há nisso uma desistência de pensar o problema, pois tudo parece perdido. É um quadro muito adverso, onde os esforços do professor foram negados, e não há mais nada a fazer: a indisciplina parece não ter solução. Perante a vontade de fazer diferente, os professores lamentam sua impotência, e a objetivam em imagens decadentes: “a indisciplina lembra a queda do World Trade Center. Lembra desespero. É como uma situação que foge ao seu controle. Muito ruim”. Nesse contexto, a imagem de um quadro do artista Géricault (Figura 11) trazido por um dos informantes é representativa desses sentimentos docentes: “a indisciplina lembra a ‘jangada de medusa’ (1797-1824) Géricault. Se assemelha ao caos. Lembra naufrago”.

Figura 11 – A jangada de medusa



Fonte: Géricault (1818-1819).

De acordo com o informante, esse quadro lembra a indisciplina, expressando assim seus sentimentos de desespero, tortura e agonia. O quadro ilustra o naufrágio da sofisticada fragata “Medusa”, ocorrida em 1816 ao largo da costa do Senegal, com mais de 150 tripulantes a bordo. Géricault pintou o episódio, buscando em sua obra evidenciar os instintos mais básicos do ser humano, onde o canibalismo foi a última solução para os poucos sobreviventes que venceram a morte. O quadro mostra a embarcação afundando, pessoas desesperadas, se devorando, em um episódio que predominou o egoísmo, o pânico e a brutalidade dos tripulantes. É uma imagem carregada, fortemente negativa, que também destaca a esperança de resgate dos poucos sobreviventes. Logo, a pintura sublinha uma visão sintética da vida humana, abandonada à sua própria sorte. Assim, é como se professores e alunos também estivessem a bordo da jangada da Medusa, lançados a própria sorte, digladiando-se por espaço numa geopolítica imaginária, que resulta no naufrágio do processo de ensino e aprendizagem, onde apenas alguns poucos conseguem sobreviver e mantêm-se esperançosos perante essa situação de caos e destruição.

Outras imagens surgem, expressando essa negação do esforço empreendido pelo docente ocasionada pela indisciplina, e que causam um grande desgaste mental e físico ao professor, levando-o ao sentimento de desesperança e desistência. O esforço do professor parece em vão, e como um naufrágio, tudo vai por água abaixo, ou, na imagem da queda do World Trade Center, tudo desaba, vindo abaixo prontamente e assustadoramente. Assim, devido a indisciplina, tudo parece perdido, não há saídas:

Eu aprendi a brincar a dizer que tem que ter um dilúvio de novo, tem que vir um Noé, e começar uma raça humana de novo, e a gente comece devagar. Senão onde vamos parar?

E esse negócio que falam que o professor pode mudar o mundo, Ah, Pode? Pode nada. Pode mudar seu mundo para pior.

Perante todo esse quadro obscuro de indisciplina, os professores elaboram e compartilham representações de teor defensivas, procurando eximir-se como causas do problema, para assim diminuir seus sentimentos psicossomáticos. É aqui que aparecem as metáforas explicativas das causas e razões da indisciplina. Uma das mais recorrentes é aquela que descreve a indisciplina como uma “bola de neve”:

Eu vejo que o problema vem do ensino fundamental. É uma bola de neve que se estende aqui. Tem alunos que não tem uma boa alfabetização, aí vem essa bola de neve crescendo e chega ao ensino médio, que é meu caso, os alunos não conseguem acompanhar e nem ver sentido.

Está acontecendo assim uma bola de neve. Eu já reclamei muito, porque não tem o que fazer (...). A indisciplina está cada vez pior.

O aluno da escola pública já é alguém que tem ausência de família. O aluno não tem em casa uma parte cultural, pois é fragilizada. Muitas vezes os pais não tem estudo. Eu acho que é uma bola de neve. É difícil de esse aluno crescer, ele até conseguem, mas é difícil.

Essa metáfora da “bola de neve” denota que de acordo com esses professores a indisciplina já vem de fora, surge longe da esfera escolar, e vem se acumulando por diversos fatores, até que se estende até a sala de aula. Nesse caso, a indisciplina apenas se manifesta na escola. Ou seja, ela é algo muito grande, até certo ponto inevitável, a qual apenas vai aumentando de expressão e gravidade. Perante essa bola de neve, a escola e o professor sentem-se sem parâmetros de ação para contê-la, impotentes, pois as causas externas seriam determinantes. Há nisso uma representação de uma escola passiva e receptora. Eis mais algumas imagens nesse mesmo sentido da “bola de neve”: “a família desestruturada despeja os problemas na escola”; “os alunos já são frutos quando chegam até nós, na escola. O aluno já tem uma história de vida, aonde que você pode identificar o problema social e a ausência da família”; “ninguém sabe como resolver o problema social. E vem explodir aqui na escola”; “e automaticamente a gente colhe isso aqui. Não é por culpa do professor”. Essas imagens traduzem atitudes de recuo e descomprometimento, onde os docentes procuram negar-se como sujeitos da indisciplina. Com base nessas representações, os professores podem manter suas práticas e condutas habituais – por vezes heterônomas –, visto que eles não as problematizam, pois não enxergarem-se como parte do problema da indisciplina. Assim sendo, essas representações podem conduzir os professores ao imobilismo e ao comodismo.

A partir das metáforas docentes, percebe-se que a principal responsável por essa “bola de neve” é a ausência da família – em consonância com a abordagem estrutural que também mostrou a centralidade dessa cognição. Isso porque a família “se desintegrou”, está “estraçalhada”, e sem “essa base familiar, as coisas vão ruir”. Consequentemente, a indisciplina é ancorada e objetivada à ausência da família: “a indisciplina se assemelha ao que vem de casa. Lembra família desestruturada. É que nem dar a luz e abandonar o filho...”; “a professora educa e a mãe deseduca”. Como resultado de tudo isso, chegou essa “bola de neve” da indisciplina na escola. Há nisso uma representação docente sobre a família como o sustentáculo moral da sociedade, a qual seria a suposta responsável pela formação moral dos indivíduos. Assim sendo, para grande parte dos professores a família “é a base de tudo”, “um ponto essencial”, “um alicerce que ajuda”, “a chave principal”, “o centro da educação”, “o principal fundamento”; “se a criança tem família, tem raízes, ela sabe onde ir”. Por outro lado, não ter estrutura familiar é como “estar sem chão”, “é um caos”. Aqui, parece haver uma atitude próxima à heteronomia, visto que atribuí-se quase que exclusivamente à família a

responsabilidade pelo desenvolvimento moral do educando, ignorando o papel das relações de cooperação social no desenvolvimento da moral autônoma. Em suma, nessas representações a família seria o sabor e o tempero, que significa e norteia a vida social:

Eu acho que o exemplo que vem quando penso na família é como se fosse um prato, uma salada, e a família é o tempero, é a família que vai dar o sabor. O aluno pode até, o estudante, a pessoa, o indivíduo, pode até estudar, ele pode até crescer, ele pode até se formar, mas sem a família é uma coisa, com a família é outra coisa. Acho que a família que dá o sabor, que dá muito sentido para as coisas.

Além disso, aparecem imagens em que os professores expressam o modelo ideal de família. Nessas imagens os docentes partilham o ideal de uma família nuclear burguesa e patriarcal, onde pai e mãe têm os papéis bem demarcados: o pai coloca o limite moral e a mãe protege o filho. Ou seja, nessas imagens é nítida certa concepção machista de família, que concebe o pai como o “chefe da casa” e dono da autoridade, e a mãe enquanto a apaziguadora, ligada a uma visão de fragilidade e docilidade (SOUZA, 2006). Nesse sentido, os problemas sociais, bem como a indisciplina, são atribuídos pela ausência do papel de maternagem feminina em uma suposta estrutura familiar esperada. Essa visão reforça o papel hierárquico masculino nas relações sociais e de poder, que conduz a opressões e a violência de gêneros na sociedade. Em um sentido parecido, Barreto (1980) chama atenção que os professores esperam que seus alunos sejam oriundos de “famílias ideais” que tenham os moldes da cultura dominante. Noutras palavras, os professores ancoram-se em visões tradicionalistas e conservadores da família, ignorando os diversos arranjos familiares da contemporaneidade, inclusive homoafetivos, família estendida, entre outras. As seguintes imagens exemplificam essas questões:

As mulheres que no passado não interessava como, tinham que ficar em casa, tinha que cuidar dos filhos e tinham que cuidar dos maridos. (...). Talvez a mulher fosse o esteio da casa e quando ela resolveu ir para o trabalho, daí a casa caiu.

É o pai que faz com que as regras sejam seguidas. (...) A figura paterna é uma figura de fazer a ordem ser seguida, o pai mostra com exemplo e as crianças seguem. A mãe está ali para acarinhar, apaziguar e tal. E essa estrutura de família a gente não vê.

No entanto, a passagem de valores às crianças independe do arranjo familiar, pois o afeto é o ponto crucial (PNUD, 2010). Sendo assim, se não houver afeto, de nada adiante ser criado por uma família nuclear burguesa e patriarcal – pai, mãe e ao lado de irmãos. Logo, o caso de uma criança ser criada sem a presença contínua dos pais naturais não implica dificuldade para transmissão de valores, desde que haja uma rede de cuidados e de afeto junto à criança, bem como sejam oferecidos a ela relações de coação social e posteriormente de cooperação social, e, nesse caso, a escola pode fazer sua parte proporcionando estas últimas.

Surgem também imagens que esclarecem a concepção de educação moral dos professores. Para eles, parece que a educação moral só pode ocorrer dentro da instituição familiar e de preferência no começo da infância, pois o “que é bom já nasce feito, o aluno já vem do berço aquele jeito dele”. Nesse caso, cabe a escola complementar essa educação moral, apenas consolidando e “lapidando” o que já foi feito. É uma concepção que destoa dos princípios desenvolvimentistas da Epistemologia e Psicologia Genética, visto que se ignora o fato que existem relações de cooperação social que podem levar ao desenvolvimento moral e intelectual, independentes da instituição social e da idade na qual são vividas, podendo assim ocorrer em diferentes momentos da vida, bem como em distintos espaços sociais (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 1992). Eis algumas imagens que ilustram essas concepções de educação moral dos professores:

Tem até um livro: com a pré-escola na mão, de pequenino se torce o pepino. É aí de pequeno que se tem que valorizar a valorização do estudo, até o sexto ano, eu acredito que é assim.

Então eu acredito que essa indisciplina ela vem de berço. Se você quer que o aluno respeite e tenha valores, o aluno tem que ser ensinado isso no berço, desde casa.

E nós, na escola, somos o complemento da família. O aluno já chega à escola trazendo o que ele é de família. Então nós temos a obrigação, como papel de educador, complementar aquilo que a família está trazendo de valores e colocar uma solidez nesses valores e os professores não estão conseguindo. O professor não está conseguindo porque os alunos vêm destituídos de valores muitas vezes.

Nesse contexto, a indisciplina em sala de aula também é metaforizada como o reflexo da vida familiar do aluno: “quando você conversa com o pai você vê que o aluno é o xerox do próprio pai. O pai é indisciplinado, não tem educação, o filho não vai ser diferente. Às vezes você tem dó do indivíduo porque você vê o exemplo”; “o aluno é o reflexo dos pais e, normalmente, os pais estão em situações piores que os filhos”. Ademais, aparecem imagens que os professores criticam a educação dada pelos pais, ou a ausência dela: “a gente percebe na conversa com os pais quem é que dá as cartas em casa. Normalmente é o aluno mesmo”; “os pais estão na mão dos filhos, são reféns, eles estão com medo por conta do ECA”. Essas representações ancoram-se nas teorias sociológicas reprodutivistas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), onde a escola é concebida como reflexo social e do ambiente familiar. Há nisso uma atitude de descrença e desesperança em relação ao desenvolvimento moral dos educandos, na medida em que se concebe a escola como não tendo condições de resistir a esse contexto social, visto que ela apenas reproduziria suas mazelas e desigualdades sociais. Outras imagens também traduzem essas representações docentes sobre a indisciplina como reflexo do ambiente familiar:

A indisciplina é como o trânsito. Os alunos refletem o que os pais deles fazem. Os pais são motoristas, são os pais desses alunos que são indisciplinados, em questão do trânsito. Lugares que necessitariam de um pouco de regras, de respeito, não se tem. Por exemplo, igreja, órgãos públicos, centros culturais, esse tipo de coisa não tem. E são os adultos que fazem isso, quais são adultos? Os pais de nossos alunos.

Quando o pai e a mãe são mole, pode saber, o bichinho vai aprontar na escola, porque ele sabe que em casa não tem quem cobre.

Outra imagem recorrente entre os professores é a de que a escola estaria afastada de sua função oficial, de transmitir conhecimentos e de auxiliar no aprendizado discente. Nesse caso, os docentes alegam que as famílias estão terceirizando a educação dos seus filhos, e a escola acaba assumindo outras funções, como “uma creche”; “um depósito de filhos”; “um abrigo”; “um celeiro de pessoas”. Assim, “cada vez mais está sobrando tudo para a escola”, que “tenta aos trancos e barrancos passar valores”. Nisso, um dos informantes se pergunta: “que tipo de elemento a escola está enfiando na sociedade?”. Portanto, a escola parece destoada de sua função: a de desenvolver integralmente o aluno. Com isso, é preciso que a escola e a família se articulem para recuperar o papel da escola enquanto um espaço de conhecimento e de diálogo à realidade do aluno, para que assim possa possibilitar o desenvolvimento integral do educando, tanto cognitivo, afetivo e moral. Isso tudo na medida em que a escola coloque o aluno em um papel ativo, proporcionando situações de cooperação social em seu ambiente. Outras imagens ilustram essas queixas docentes de terceirização da educação por parte de algumas famílias e que acabam acarretando em uma visão da escola enquanto uma creche:

O grande problema é que a família quer terceirizar a educação dos seus filhos para o estado. E isso não vai funcionar nunca. Eu cansei de ouvir dos pais: professor, faça o que você achar melhor.

A escola é como se fosse uma creche para essas famílias que são ausentes. Nas férias algumas famílias ficam até preocupadas, pois pensam que agora terão que ficar com essa criança. Algumas famílias estão deixando para a escola a educação de seus filhos. (...). A escola se transformou em assistencialismo, hoje tem dia do leite, hoje dia da bolsa. Então eu penso que a escola está perdendo um pouco sua função social.

A escola está assumindo tantos papéis que ela está perdendo o sentido dela, de no caso, do professor ser professor. O professor tem que ser médico, assistente social, tem que ser de tudo. Os pais colocaram para a escola até a responsabilidade de criação.

Soma-se a ausência da família, imagens que sublinham os problemas sociais como dilatando a “bola de neve”. Nessas imagens, o meio social é visto como determinante para o comportamento dos alunos, devido ao fato dos alunos conviverem com o mundo do crime ou até mesmo determinada pela “cultura brasileira e o seu jeitinho para burlar regras”, ou nas palavras de outro informante: “a indisciplina em sala de aula é o retrato do povo brasileiro”.

Novamente uma representação de determinismo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A escola é deste mundo, refletindo assim seus problemas e suas belezas. Contudo, a escola não é uma receptora passiva desse meio social. Logo, é na escola que se pode efetivar a resistência e a oposição ao contexto da hegemonia cultural na luta pela democratização (GIROUX, 1986). Dito de outro modo: o meio social condiciona, mas não determina, na medida em que nos espaços existem sujeitos ativos, que podem atuar com resistência e autonomia frente à hegemonia cultural. Nesse caso, a escola pode tornar-se um espaço de resistência pautada pela cooperação social. Eis algumas imagens dos professores que ilustram as determinações do meio social:

Cabeça vazia, oficina do diabo. Se o aluno está na esquina sem fazer nada, assistindo só jogo de futebol de malandro, o aluno vai ser malandro. O meio faz a pessoa. Agora fazer uma comparação entre o problema social e a indisciplina é pegar um indivíduo e jogar numa jaula de leão.

Muitas vezes o jovem acha que o traficante é seu herói. O jovem está invertendo os valores muitas vezes nessa região. O jovem coloca uma pessoa como sendo o bandido e se espelha naquele, para ser aquele o herói dele. Como era se você pegar na sociedade antigamente, muitas vezes, a gente tinha o policial como sendo nosso herói. Hoje, muitas vezes, você pega o aluno e ele pega e se identifica o outro, o herói dele como sendo o bandido, aquele que faz as coisas erradas, que é muito mais prático para o aluno. (...). Então o aluno está olhando muito mais o exemplo negativo do que o exemplo positivo.

Surgem também imagens que retratam que a “bola de neve” da indisciplina também “ganha massa” pelas más influências de alunos com liderança negativa. Nesse caso, a indisciplina se assemelha: a “um jogo de dominó, se um cair todos os outros vão atrás”; “um cesto de laranjas, pois se uma estiver podre, logo, as outras também estarão”; ou a “máquina de lavar roupa: umas mais sujas outras mais limpas, algumas coloridas soltam tinta. Se não solucionar, umas vão sujar as outras e o resultado da lavagem não será bom”. Já o líder negativo é aquele que faz os demais alunos “irem na sua onda”. Aqui os professores percebem a rede de relações que cercam a sala de aula. O professor se relaciona com um *grupo* de alunos, e como tal, deve esforçar-se por proporcionar um bom clima afetivo e de cooperação social nas relações junto e entre os alunos (ULLER, 2006). Agindo desse modo, a escola pode canalizar a energia desses alunos líderes, proporcionando um campo de expressão para que eles não gastem sua energia lutando contra a autoridade (PIAGET, 1994).

Outro elemento metaforizado pelos professores é o desinteresse dos alunos, que seria um dos causadores da indisciplina. A partir de seus universos consensuais, os docentes buscam situações de sua realidade para objetivarem o desinteresse discente. As imagens destacam a resistência dos alunos frente às atividades pedagógicas: “a indisciplina lembra alguém que vai ao médico porque está doente, mas se recusa a tomar o remédio que seria a solução para a sua

doença”. Frente a isso, as imagens levantadas pelos professores indicam o desinteresse pedagógico dos alunos: “o aluno está sentado só no banco escolar, mas não está nem aí, ele está com o pensamento a trezentas mil léguas de distância”; “o aluno está ali presente só de corpo, a alma dele está viajando há muito tempo”; “com a cabeça na lua”; “eles são muito mornos”, “eles não estão nem aí”; “a gente não vê nenhum pinga de interesse na parte dos alunos”; “os alunos carregam a preguiça na mochila junto”; “os alunos começam a zanzar dentro da sala”. São imagens que demonstram que os alunos não atribuem sentido algum à instituição escolar, abrindo assim espaço para manifestações de indisciplina escolar deles. Essas imagens sugerem atitudes dos professores de queixume e indignação, visto que os alunos demonstram a negação do esforço empreendido pelo docente em sua prática pedagógica. Com isso, a escola e o professor devem buscar ir de encontro ao aluno, diminuindo seu desinteresse pela escola, conquanto que se busque o aprendizado significativo dos alunos por meio de uma relação de respeito mútuo e reciprocidade, diminuindo assim as manifestações de indisciplina. Algumas imagens que ilustram o desinteresse discente seguem-se abaixo:

O desinteresse no ensino médio é uma coisa de dimensões astronômicas, (...) é impressionante (...) olha é uma coisa estupefaciente, chocante. Chocante mesmo.

Vejo assim por essa resistência ao estudo que é o que mais atinge o professor. Para o aluno, a escola não é o lugar de estudar. A escola é o lugar de vir para a aula, só. Quando o professor tenta passar matéria, os alunos tem resistência ao estudo por isso aquela história: o aluno não tentando estudar e o professor tentando dar aula.

Você leva o indivíduo na lagoa, o coloca dentro da água, mas enfiar a cabeça dele para fazê-lo beber a força não tem como, não dá.

Os professores continuam com metáforas que expressam queixas, agora sobre a ausência de perspectivas, que seria “uma grande vilã”: “o aluno não vê a educação como uma plataforma de lançamento para o futuro”; “maioria dos jovens acham que não é através do conhecimento que as portas vão se abrir”. Além disso, os docentes imaginam como será a vida futura dos alunos, como consequência dessa ausência de perspectivas: “se você não tem o mínimo, você está fora do sistema, você vai ser deletado”; “vai apanhar na vida”. Essas imagens demonstram como a escola e o saber formal parecem não ter significado e nem valor para grande parte dos alunos, que parecem não crer na promoção social através dela. Para reverter esse quadro, a escola deve preocupar-se em construir conjuntamente e cooperativamente um currículo mais próximo a realidade dos educandos, bem como colaborar no desenvolvimento da autonomia dos mesmos, para que assim os alunos possam ser donos de si e escolherem a melhor opção de futuro para cada um. Seguem algumas imagens que exemplificam as lamentações dos professores sobre a ausência de perspectivas:

O maior cego é aquele que não quer ver, pois somente o estudo pode fazer a diferença na vida do aluno e muitas vezes nem os pais e nem os alunos se interessam em aproveitar as oportunidades que são disponibilizadas gratuitamente.

E as perspectivas, (...) só uns dez alunos por sala sabem o que querem e vão fazer vestibular, querem estudar. O resto dos alunos ri, falam que não sabem ainda. Então na verdade os alunos falam: ah, a gente está interessado em outra coisa, ah, professora eu não quero saber disso, agora eu quero saber do Michel Teló e do fulano de tal e da música do momento. Então a gente vê que é uma geração muito imediatista, é do agora. É agora, parece àquela propaganda daquele cartão visa: visa, porque a vida é agora.

Nesse contexto, se os alunos não atribuem valor para escola, os professores evocam imagens sobre o que é a escola para os alunos: a escola é “como se fosse uma obrigação”; “o aluno não vê o porquê tem que ficar preso na escola”. Nesse sentido, a escola para os alunos “era uma merda”, “um saco”; onde o “que vai ser ensinado não presta para nada”. Todo esse quadro revela um currículo escolar distante da realidade dos alunos, que causa a repulsão e a rejeição por parte deles desse ambiente escolar, que se torna “doloroso”. Ou seja, a escola, calcada muitas vezes em espaços de coação social, heterônomos, não vem conseguindo desenvolver o aprendizado significativo nos discentes, que assim, não atribuem valor e nem significado à escola, conforme aludem as imagens dos professores abaixo:

Na cabeça do aluno, ficar assistindo aula é ser castigado. Se o aluno tem todas as aulas, e há outra turma com aula vaga que esta lá jogando bola e brincando, o aluno não vê a aula como um privilégio e um direito e que a turma em aula vaga está deixando de usufruir desse direito. O aluno vê a escola como se fosse um castigo.

A escola, a sala de aula é o último lugar no mundo que eles querem estar (...), é como se fosse uma obrigação a ser cumprida, doloroso muitas vezes e irritante para alguns alunos mais quietos (...) É bem complicado mesmo, porque tem alguns alunos que vão ser traumatizados com isso.

Que nem o professor fala aos alunos: você entra num restaurante para comer, você vai num velório para chorar pelo morto, você vai ao cinema para dar risada, você vai num rio para nadar ou para pescar. E para a escola os alunos não sabem o ambiente que é. Os alunos querem fazer de tudo aqui na escola, menos aprender. (...) Enquanto o aluno não souber para que a escola serve, enquanto ele não tiver a essa visão de ler “escola” e pensar: entrei aqui e minha postura é outra, a coisa não vai. O segredo está aí, mas o que fazer, é uma cultura que a gente precisa mudar.

Paradoxalmente, nesse aparente ambiente obrigatório, os alunos constroem espaços alternativos de convivência social. Nesse sentido, os professores evocam imagens sobre o qual seria a função da escola para os alunos: “mais parece um recreio”; “porque os alunos fazem o que querem”; “a escola é a vida social dos alunos”; o “point do dia”; e “o divertimento mais barato que o aluno tem na vida”. Logo, de acordo com esse grupo de professores, a indisciplina seria o reflexo e condição dessa visão distorcida dos alunos sobre a função da escola. Ou seja, a escola, enquanto um espaço muitas vezes heterônimo, é rejeitada pelos alunos, que concebem um

sentimento negativo em relação a ela, buscando assim espaços alternativos de convivência social para fugir dessa coação social. Constatase assim a resistência desses alunos à heteronomia, que, de tal modo, empregam uma série de artifícios engenhosos para escapar ao método autoritário. Assim como Piaget (1994), não se pode ignorar como vicioso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las a favor da democracia e da cooperação. Desse modo, a escola torna-se uma “sessão de comédia”, um “clube social”, como revelam as imagens a seguir:

Como se diz, para os alunos a sala de aula é uma sessão de comédia, de stand-up, do que você quiser imaginar, de graça. Então é por isso que o aluno vai para a escola, menos para o principal, que seria adquirir conhecimentos e que esses conhecimentos o aluno iria aplicar em algum lugar ou em algum momento de sua vida.

Metade dos alunos do noturno vê a escola à noite como um clube social para se relacionarem, porque os alunos ficam o tempo todo no celular, mandando mensagem uns para os outros. (...) Os alunos estão com pensamento só em festa, em relacionamento e é tudo muito superficial.

Na sala de aula parece que eles estão na escolinha do professor Raimundo, daí para muito mais. Os alunos ficam conversando mole, passando celular um para outro, passando mensagem para os outros alunos.

A escola é como se fosse uma roda gigante, onde todo mundo quer estar ali, circulando, da forma que estiver. (...) é impressionante quanto à escola é tudo para esses alunos, principalmente pela convivência (...). A escola para essas crianças é o ponto de encontro, de digamos referencia. Então a escola é tudo, tudo e tudo. (...). Muitas vezes tudo que os alunos não encontram na família, os alunos encontram na escola (...). As crianças vêm à escola de encontro para matar a fome, não só de comida, mas de pessoas. (...). Porque a própria evolução tecnológica hoje, os alunos não querem mais estar na sala de aula. A sala de aula se tornou um ponto de encontro e troca de informações, nada além disso.

Não só a indisciplina preocupa, mas a violência também. A imagem que os professores partilham é a da banalização da violência: “para os alunos a violência é um divertimento e não um problema em si. Agredir alguém ou expor alguém num ambiente público é festa para os alunos”; “é algo normal na vida dos alunos”; já o “palavrão é uma coisa normal, um cumprimento”; “e também hoje, a violência é bonita”; “para os alunos, dar beijo na face de uma pessoa ou um soco, para eles é menos constrangedor o soco”. São imagens que confirmam o achado de pesquisa de Camacho (2000): o fracasso da função socializadora da escola tem provocado um espaço no qual o aluno tem construído uma experiência de violência. Essa violência é fruto do próprio sistema capitalista nefasto, com suas desigualdades e injustiças, bem como da irradiação e da banalização da violência pela mídia, que colocam o jovem em uma posição de insensibilidade perante ela (PARRAT-DAYAN, 2008). Todos esses efeitos do contexto social refletem na conduta agressiva dos alunos e em sua relação com a violência, como destaca a imagem de um informante:

A agressividade virou algo comum. A agressividade era como se você cumprimentar a pessoa, o professor chegava na sala os alunos estava se arrebrandando e dando chutes. E não era só menino, era menina junto. Virou uma coisa assim que... Então o professor não tinha nem oportunidade de entrar na sala.

Com um problema caótico, sem solução, com imagens de naufrágio e desânimo, onde parece que pouco resta ao professor fazer, pois a indisciplina seria uma bola de neve que vai acumulando e crescendo, os professores sentem-se frustrados. De tal modo, o que mais as imagens docentes sobre a indisciplina sugerem é o sentimento de impotência dos professores frente à indisciplina, visto que eles sentem-se presos e sem ferramentas didáticas de ação: “me sinto de mãos atadas”; “não dá pra lutar contra a maré”; “é como você estar remando um barco sozinho, dando volta em círculos, sem sair do lugar. É muito difícil”. Com a falência das formas antigas de manter e controlar a indisciplina (PEDRO-SILVA, 2010), esses professores sentem-se sem parâmetros de ação, sentindo-se carentes de necessidades formativas (RAMALHO; ÑUNEZ, 2011). Isso demonstra a fragilidade na formação inicial e continuada desses profissionais. Mostra que o tema da indisciplina não é abordado ou trabalhado de maneira problematizadora durante a formação inicial do docente, e sendo assim, cada um se vira como pode, ancorados em seus universos consensuais, sem fundamentação teórica ou respaldo acadêmico sobre o assunto. Com isso, gera-se o sentimento de frustração, desânimo e a negação do esforço empreendido pelo docente, que resultam no seu desgaste psicossomático, pois no fundo ele gostaria de “fazer valer seu salário”. Isso porque o professor investe sua energia afetiva para tentar enfrentar e solucionar os problemas, contudo, ao invés de retornar integralmente, essa energia dissipa-se frente a diferentes fatores que medeiam a relação pedagógica (ROSSO; CAMARGO, 2011). Ou seja, o docente, muitas vezes, não vê o fruto direto de seu trabalho em curto prazo, resultando assim no sentimento de frustração perante sua impotência, conforme contextualizam as imagens a seguir:

É como trabalhar em um serviço pesado sem nenhuma ferramenta nas mãos. A indisciplina torna tudo mais difícil e tira grande parte de nossas ferramentas para garantir um ensino de qualidade.

Muitas vezes eu me sinto amarrado. Mesmo você querendo ser um professor diferente, fazer alguma coisa diferente, a gente se sente preso, a gente não consegue mudar, porque o professor também está dentro de um sistema. A própria quantidade aula que nós temos não permite que os professores faça algo diferente. (...) Às vezes desanima a gente, o professor não poder fazer aquilo que você quer e que você realmente almeja e sonha.

A indisciplina lembra uma banda na qual vários instrumentos tocam desafinadamente, pois algumas vezes parece que o professor faz um monólogo,

enquanto os alunos ignoram-no. O professor seria um maestro que não consegue a execução da música.

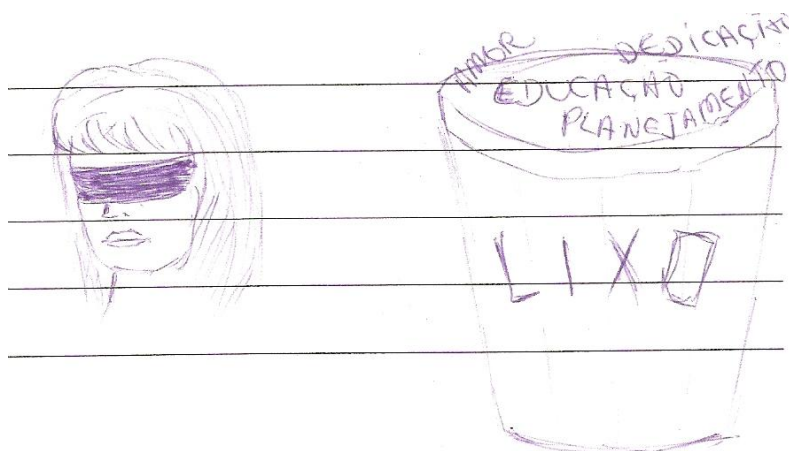
Como resultado desses sentimentos de afeto negativo, emergem imagens de frustração, raiva e estresse, que traduzem o sofrimento docente perante contextos de indisciplina escolar: “é horrível dar aula para alunos indisciplinados. Eu me sinto uma palhaça ridícula”; há um “sentimento de derrota”; “fracasso!”; “raiva, solidão”. De tal modo, alguns professores consideram “a indisciplina o pior mal dentro de uma sala de aula”, que faz “o professor gritar e se descabelar”. Com isso, a indisciplina adoece e/ou estressa o professor como um “pão vencido” ou uma “dor de cabeça que você não consegue fazer nem se concentrar em nada”. Tudo isso “é uma coisa bem assustadora. O professor se acostumou com aquele tom de voz alto, de uma forma que passou a ser normal. O professor fica extremamente azedo”; “você sofre muito”; e assim “minha saúde está de mal a pior”; “o professor se desgasta demais. Acho que o professor vai ter um infarto”. Logo, a indisciplina remete a uma atitude de aversão e odiosidade: “a indisciplina se assemelha a uma roupa mal costurada, pois ninguém a quer” e “lembra alguém que cospe em nossa "cara"!”. Diante tudo isso, o professor sente-se pequeno, menor, invisível: “o professor chega na sala de aula e a turma nem percebe (...) não enxerga o professor em sala de aula”; “e, daqui a pouco, o professor está dando aula sozinho”; “como que o professor fosse uma pessoa menor, de menos”. São imagens que revelam um discurso vitimizante, que culmina e explica as representações sociais de teor defensiva dos professores, resultantes da articulação entre os elementos afetivos, mentais e sociais dos seus universos mentais. Outras imagens que expressam essas atitudes de queixume podem ser conferidas nos segmentos de texto abaixo e na Figura 12:

O professor começa a passar no quadro e ninguém te ouve. Eu me sinto muito pequena em relação a aquilo que o professor deve oferecer. (...). Dá desespero e vontade de ir embora e nunca mais voltar à sala de aula.

E o que mais me irrita é aluno que não respeita, que grita, bate e que quando a gente tenta argumentar, ri da cara do professor. É a pior coisa que tem, acho que é pior que te dessem um tapa, é o riso na sua cara, é o aluno dizer ao professor: você não tem valor nenhum, você não é nada, ninguém, eu estou aqui porque me obrigam. É muito triste.

O professor se sente incompetente, se sente inútil, o professor se sente mal profissional, se sente tudo de pior quando você vê tudo isso. (...) Daí é claro, entra toda uma série de humilhações que você sofre. Eu já fui chamado de retardado para cima pelos alunos, já fui chamado de velho caindo aos pedaços, apesar de eu não estar tão velho assim.

Figura 12 – Metáfora desenhada no questionário por uma professora sobre o que lembra a indisciplina: é como jogar amor, educação, dedicação, planejamento no lixo. É ficar sem olhos, não conseguir ver nada...



Fonte: O autor.

Nesse contexto, um informante objetivou a indisciplina “a caixa de pandora, muitos alunos indisciplinados em sala geram violência física e psicológica, ofensas, desrespeito, depressão ao professor, e estes após a sala de aula serão liberados para o resto do mundo”. De acordo com a mitologia grega, a caixa de pandora é um artefato que continha todos os males do mundo. O mito atravessou os séculos, e hoje em dia, abrir uma “caixa de pandora” simboliza criar um mal que não pode ser desfeito. Ou seja, a indisciplina aparenta ser para os professores um mal irremediável, sem solução, contaminável, a qual carrega um grande incômodo, que leva ao desgaste mental e sofrimento docente. Em um sentido parecido, outro professor comparou a indisciplina ao poema “Ao desconcerto do mundo”, de Luís Vaz de Camões:

Os bons vi sempre passar
No mundo graves tormentos;
E para mais me espantar,
Os maus vi sempre nadar
Em mar de contentamentos.

Cuidando alcançar assim
O bem tão mal ordenado,
Fui mau, mas fui castigado.
Assim que, só para mim,
Anda o mundo concertado.

Neste poema, Camões retrata a injustiça que permeia a vida social: aos maus é conferido o prêmio e aos bons é ofertado o castigo. Assim sendo, essa metáfora da indisciplina delineia o sentimento de injustiça e vitimização docente frente à indisciplina: o professor seria o “bom”, mas que vive em um mundo de tormentos; e a indisciplina representa o “mal”, que ofusca e deprime o docente, e que deixa a sensação em quem a pratica – os alunos – de encantamento e vitória. O

professor elege assim seu algoz, uma figura mítica, “um inimigo mal”, contra a qual é impossível prosperar, para que, em oposição, o professor possa sustentar-se do lado dos “bons”, da “vítima”. Com isso, o professor defende sua inocência diante do contexto de indisciplina escolar, tergiversando sobre sua responsabilidade para criação de situações de indisciplina.

A imagem da indisciplina como uma “caixa de pandora” que leva “ao desconcerto do mundo” denota a força negativa desse fenômeno no inconsciente do professor, que se sente enquanto um refém da situação de indisciplina escolar, devido sua impotência e desilusão. Noutras palavras, se expressa uma derrota psicológica que abate os docentes: “o professor até tem que se sujeitar ao aluno”; “os alunos ameaçam o professor (...) o professor vai sofrer retaliações”; “o aluno que sempre tem razão e o professor nunca tem razão. O professor acaba sendo refém da situação e do sistema”. Com essa postura, acuados, os professores partilham representações sociais de teor defensiva, buscando justificar suas práticas e condutas. Há nisso uma representação que exime os professores de parte do problema da indisciplina escolar, pois eles seriam apenas vítimas dela. Outras imagens que ilustram essa posição acuada dos professores veem-se a seguir:

A família não coloca limites, por isso os professores são vítimas e refém desses filhos que vieram de uma família falida, desestruturada, e que vem para escola. Porque se eles não respeitam pai e mãe, porque vão respeitar o professor?

Os alunos ameaçam os professores. Então você veja a situação de refém que o professor foi colocado. Isso é bem difícil. E não tem ninguém que interceda pelos professores.

Eu sou durona na paçoca, não sou do choro, mas ontem fui falar com a pedagoga, a gente começou a conversar e eu chorei. Às vezes somos levados pela emoção e nos entregamos pelo nervosismo de chorar. Eu disse para pedagoga: cada dia é uma derrota, cada vez que entro na sala de aula estou sendo uma derrota. (...). Como os alunos vão chegando assim e se impondo?

Nesse contexto, aparecem imagens que denotam uma geopolítica imaginária entre professores e alunos (AQUINO, 1996b). São imagens que ilustram um impacto físico no choque entre professores e alunos, causando um sentimento de descaso e irritação entre os atores envolvidos nessa geopolítica. Como se mostrou na análise textual, essa geopolítica imaginária surge como resposta dos alunos às atitudes docentes heterônomas, e por tudo isso, a imagem que os docentes compartilham da indisciplina é como “uma guerra de poderes”; “guerra, fogo, só acaba com segurança, firmeza, conhecimento e claro, planejamento”; “um ringue de luta”; que “lembra uma ‘queda de braços’ entre professores e alunos” e “a uma batalha, uma guerra que ninguém se entende, é impossível propiciar a aprendizagem em um local assim”, onde “o aluno enfrenta por igual”, “retrucam o que o professor fala o tempo todo”, “pega o fraco do professor” e “acabam com o professor”; “os alunos estudam o

professor e o testam cotidianamente”, “para ver se ele ganha ou não”. Essa contestação dos alunos da heteronomia que se personifica numa batalha, faz com que o processo de ensino e aprendizagem fica em segundo plano, pois o que importa, para os alunos e professores, é impor-se frente ao outro: “porque se o professor demonstrar alguma insegurança perto do jovem já acabou”; “o aluno faz da briga com algum professor um troféu, quanto mais brigar, mais poderoso ele é na sala de aula”. E nas situações em que o professor consegue prosperar, isso é digno de comemoração: “mas mesmo assim venci, consegui dar aula”. As falas abaixo ilustram algumas imagens dessa geopolítica imaginária do-discente:

Seriam aqueles momentos em que já entro apreensivo em sala de aula, mesmo sendo rígido e deixando as regras claras. Sei que sempre haverá um dia em que um aluno me desrespeitará e que iremos “bater de frente”, pois como disse, os jovens não sabem mais o respeito que devem aos adultos nem como devem tratar os mais velhos. As palavras que melhor descrevem: apreensão, falta de motivação, estresse, falta de prazer no trabalho, ansiedade, entre outros.

Então tem o teste, eu vou passar por um teste. Os alunos já chegam tentando derrubar o professor com grosseria, com agressividade. Tudo que eu falo lá nada serve para os alunos nos primeiros dias. Os alunos olham o professor como uma pessoa para ser derrubada. (...). Os alunos querem realmente magoar e machucar o professor.

O último bimestre é pancadão. É para usar essa palavra. É muito pesado. (...). Os alunos já estão te odiando e já te conhecem o suficiente para te odiar. Os alunos já vêm com artilharia pesada.

E ainda por um bom tempo, os alunos saíram se vangloriando que quebraram o braço do professor (...) virou um motivo de orgulho para os alunos.

Os professores, acuados e apreensivos nessa geopolítica imaginária, tornam-se ressentidos frente aos alunos, isto é, ofendidos, magoados e melindrosos. Tendo seus esforços bloqueados pela indisciplina discente, os professores voltam contra o próprio grupo de alunos as ofensas e mágoas recebidas. Tal afeto negativo que o professor ressentido desperta nos alunos ao culpá-los por suas vicissitudes é o que Nietzsche (2005) chamou de má consciência. Há nisso uma representação que desvela um “medo dos alunos” (LACERDA, 2012, p. 1). A partir desse sentimento negativo de afeto, nota-se nesses professores um discurso de diabolização da juventude, bem como no desenvolvimento de atitudes de desprezo e até mesmo de odiosidade, que se expressam através das mais variadas terminologias e imagens irracionais usadas para descrever os alunos, tais como: “um bando de animais lutando pela sobrevivência, segundo seus instintos”; “povo primitivo”; “indivíduos antissociais”; “pequenos monstrinhos, sem limites, armados, tentando acertar um alvo”; “cavalão”. Assim os alunos aparentam possuir um “senso de destruição”, “parecendo ter prazer da dor, de ver o outro sofrer”, sendo, portanto “alunos enlouquecidos”, onde alguns “vão mostrar as garras logo”. Outras imagens surgem, salientando

que “os alunos são revoltados”; “hiperaproveitados”; “rebelde sem causa”; “cheios de birra e muito dependentes”; que “se faz de coitado”; “imaturos”; “não tem cabeça para nada”; “aquele infeliz”; “desorientados”. As imagens de diabolização são evidentes: “esse aluno não é santo, ele é bem terrível”; que “já vem com aquele espírito da maldade e quando chega aqui no sexto ano toca mais horror ainda”; e “o caderno do aluno é uma verdadeira parafernália”; e assim, os professores têm que “aguentar vinte desaforos num aula”. Casos extremos que envolvem a violência, a terminologia é mais pesada: “o menino tinha onze ou doze anos e fez coisas gravíssimas, não vou te contar da missa a metade o que ele fez, era bandidinho”; “o aluno era traficante”.

Tais imagens de diabolização da juventude ilustram como os professores passam de vítima ao ataque. É um desejo de vingança e rancor contra aqueles alunos que opõem resistência na geopolítica imaginária, constituindo-se assim o cerne do ressentimento docente. Contudo, essa geopolítica imaginária, assim como o discurso de diabolização da juventude, atuam como um componente para que o professor ressentido tenha mais resistência em questionar sua contribuição para que esses fenômenos que tanto o desagradam sejam criados (LACERDA, 2012). Noutras palavras: essa representação social hegemônica que coloca o docente como vítima da indisciplina acaba por reafirmar sua pretensa inocência diante do contexto de indisciplina escolar, e com isso, eles negam-se de se verem como um dos sujeitos da indisciplina. Assim, há uma espécie de “mandato” que impede o professor de reagir contra aqueles que os ofende, tiraniza e magoa. Com isso, “os professores permanecem paralisados, reeditando, todos os dias, as mesmas coisas que os atormentam, nada fazendo para que suas vidas e seus trabalhos sigam outro destino” (p. 9).

Além de tudo isso, para os professores, a geopolítica imaginária remete há uma relação temporal, comparando que o passado era melhor que o presente. Talvez lá eles vencessem a geopolítica imaginária mediante o uso de formas heterônomas de controle do corpo dos alunos. Pelas imagens docentes, nota-se que “antigamente” as punições apareciam como uma forma de manter a disciplina em um plano heterônimo, ou seja, os professores parecem expressar certo saudosismo por um ambiente escolar demarcado pela coação social. Aqui, são relatadas imagens que negam os ideários pedagógicos contemporâneos: “meu sonho em relação à educação é voltar ao que era antigamente”, pois “a educação passou de um extremo para outro”. A falência das formas autoritárias e coercitivas de manter e controlar a disciplina, típicas do ambiente escolar de algumas décadas atrás, são a fonte desse saudosismo. Outras imagens são elucidativas desse quadro:

Esses dias recebi um e-mail que me vem à tona com essa questão: a educação há 30 (trinta) anos atrás e a educação atual. A antiga era expressa com uma figura do pai,

dando uma bronca no filho por conta de uma nota baixa, já a outra imagem era o pai dando bronca no professor pela nota baixa que o filho tirou. (FIGURA 13).

Não era como antigamente, que quando nós éramos alunos, o professor levantava a voz e o nosso olho arregalava.

Que o professor pudesse fazer como antigamente, põe o aluno de castigo. É castigo e acabou, isso é norma da escola. A escola devia ter autonomia, a gente como professor ter autonomia na sala de aula e acabar com o problema. Se o aluno não obedeceu, expulsa.

Figura 13 – A escola de agora e há 30 anos atrás: charge compartilhada por muitos docentes e citada por um informante no questionário



Fonte: Ouest France (2009).

Essa imagem da “escola de antigamente” remete a práticas pedagógicas que vigoraram, como prevalentes, durante grande parte do século XX, pelo menos até meados da década de 1980, quando a “disciplina era imposta à base do castigo ou da ameaça dele” (AQUINO, 1996a, p. 43), e mais, onde professores e alunos portavam papéis bem definidos: “o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo” (p. 43). Em suma, é a imagem de uma escola delineada pelo medo, coação e subserviência. Nesse sentido, aparecem imagens que remetem a esse ambiente coercitivo, pois expressam o desejo de que a escola seja rígida e inflexível como um “exército”. Por outro lado, os professores desenhavam a imagem de um professor como um sacerdote frio, impessoal e neutro do saber, a mesma proposta por Durkheim (2008). Assim, os alunos “não precisam de mais um amigo”; e a escola “não é divertida”. Já algumas imagens destacam atitudes heterônomas dos docentes: “eu sou bem enérgica, mas eu tento cativar os alunos, trazer tipo mãezona, brigando e acolhendo”; “você tem que ser mais físico, estar presente, mais em pé na sala de aula”; “precisa policiar o aluno, e as câmeras são uma forma de policiamento”; “e cada vez menos o jovem é podado e limitado”. Aqui, compartilha-se a concepção unilateral de respeito da regra, com uma atitude de busca e recuperação das relações de

coação social, para produzir assim alunos com corpos dóceis, submissos e controláveis. Eis mais algumas imagens nesse sentido:

O meu sistema como professor é que não dou brecha, eu não sou amigo dos alunos, eu não sou amiguinho, não mostro muito os dentes. (...). Eu, como professor, não dou espaço para cair na algazarra, falo sério, não permito mesmo.

Falta na escola "autonomia" para disciplinar o aluno. Aplicar castigos ajudaria muito. Acredito que a escola deveria ser mais rigorosa assim como é o exercito, por exemplo, aplicando penalidades para impor a disciplina, a ordem.

E qual é a tendência disso? Não é melhorar, é só piorar. Eu não tenho nem ideia de como a gente vai fazer para a gente retomar as rédeas, porque se perdeu as rédeas num determinado momento.

A impunidade e o excesso de direitos também são objetos metaforizados. Ficam latentes as atitudes contrárias aos direitos conquistados: “excesso de direitos, é o tal do estatuto da criança e do adolescente, o eca, que é uma *eca* mesmo” – onde a expressão *eca* é expressada como uma interjeição de nojo, aversão e desprazer; “o aluno pode tudo e deve pouco”; “e o sistema educacional que passa muito a mão na cabeça do aluno”. É uma leitura ancorada na visão que é apenas na base da heteronomia que se podem resolver os problemas. Os professores também reclamam que como fruto dessa impunidade e ausência de limites surge “a política do não dá nada” entre os alunos. É uma visão onipotente e mágica do educando, que não consegue descentrar-se para perceber os outros e a consequência de seus atos. Assim sendo, cabe a escola e o professor problematizar o comportamento indisciplinado do aluno e não deixar de responsabilizá-lo sobre seus atos. Entretanto, Pedro-Silva (2010) adverte que nesse processo se deve substituir o uso de sanções expiatórias pelas sanções por reciprocidade, pois apenas nestas há uma relação lógica entre o delito e a qualidade do castigo, ajudando assim na descentração do indivíduo. De tal modo, mediante as sanções por reciprocidade restitui-se o vínculo social rompido pela atitude indisciplinada (PIAGET, 1994). Portanto, na falência das formas autoritárias e heterônomas de manter a disciplina, os docentes devem buscar alternativas, problematizando sempre a conduta indisciplinada do aluno e não deixando de responsabilizá-lo pelos seus atos, mediante o diálogo e a atribuição de sanções recíprocas que tenham como base a justiça distributiva, mostrando assim que “toda ação tem uma reação”. As imagens seguintes exemplificam essas informações:

A ausência de limites eu escolhi pelo fato de eles acharem que “não dá nada”, que é o que eles mais falam. Com as pedagogas “não dá nada”, com a direção também “não dá nada”, em casa também não tem alguém que de esse limite para os alunos.

A ausência de limites porque os alunos sabem que lá na frente, na lei mesmo, a impunidade existe. Os alunos veem a impunidade para os governantes e os políticos, e

os alunos percebem que existe impunidade. Então porque eu não posso ser assim também? Daí vem à famosa frase: não dá nada. Os alunos fazem essa colocação: não dá nada, e se der, dá só um pouco e ainda paga em suaves prestações.

Daí se o professor leva esse tipo de informação ao núcleo de educação de alunos problemas, em último caso, você vai expulsar o aluno, acho que hoje nem cabe mais expulsão, você vai dando suspensões, suspensões e suspensões. Vira-se assim, o aluno fica viciado, o aluno olha para você e diz assim: pode me suspender, “não dá nada”, não acontece nada. Infelizmente é verdade. Não acontece nada.

Outras imagens focam o problema do sistema educacional, associando-o a uma estrutura de controle, burocracia e engrenagem. Nesse caso, o professor se sente como um fantoche, impotente e isolado, isto é, uma peça na engrenagem do sistema, ou nas palavras de um informante: “o trabalho do professor é força de mão de obra. O professor apenas está sendo usado para promover índices e números”. Assim, há uma percepção entre os professores que o sistema educacional está mais preocupado em passar uma boa imagem nas avaliações externas do que com o efetivo processo de ensino e aprendizagem dos alunos: “o sistema educacional opera baseado por números”, “onde existe uma obrigatoriedade velada de se aprovar todos os alunos”, e “isso aí é a maior furada”, ou “falando em um português bem claro, varrer a sujeita para debaixo do tapete. Porque não se está resolvendo o problema, pelo contrário, está se criando o problema”.

Ou seja, o professor representa uma engrenagem burocrática que impede e/ou dificulta o fluir de sua docência, e que, além disso, mascara a situação precária do sistema educacional brasileiro pela promoção de falsos índices e pela dissimulação de propagandas que supostamente pretendem valorizar a educação, que, no entanto, é restrita apenas ao discurso: “o governo mascara na verdade”; “as leis são bonitas que dão certo no papel, mas quando vem para a prática não dá certo”; “tudo fica muito bonito no papel, nas estatísticas de aprovação, nos discursos... Enquanto a realidade é dura e cruel”; “a desvalorização da educação é porque o governo faz de conta nas propagandas, mas na real é outra”; “na realidade que você vê o quanto de abacaxi o professor tem que descascar”.

Nesse contexto, os professores reclamam que estariam sendo obrigados a dar uma “facilitada” para a aprovação do aluno, ou seja, o sistema faz com “que se empurra o aluno de um ano para o outro”, ou em outras palavras, “o pessoal vai levando, empurrando com a barriga os alunos”. De tal modo, contextualiza-se em mais uma variável a impotência docente, bem como se expressa uma crítica pela negligência de algumas políticas públicas que não se materializam em reais melhorias das escolas. Por tudo isso, observa-se um descompasso entre as diferentes políticas públicas das diversas esferas governamentais com as representações sociais docentes. Impostas unilateralmente, essas políticas são antidialógicas, na medida em que desconsideram as

representações sociais docentes. Consequentemente, essas políticas não surtem o efeito esperado, pois, como as imagens demonstram, os professores as metabolizam de outros modos.

Outras imagens surgem contextualizando e denunciando a engrenagem burocrática e maquiada do sistema educacional. Logo, a escola parece que virou “uma farsa”, “um faz de conta”: “o professor finge que dá aula, o aluno finge que aprende e o estado finge que está tudo bem”. São imagens que deixam latentes as críticas ao fracasso escolar e a farsa para escondê-lo. Portanto, objetiva-se a escola como um “teatro”, uma “fábrica de ilusões”:

A impressão é que o sistema educacional é como se fosse um novelo de lã, dá impressão que está arrumada, mas está amarrotado. Eu penso assim que a educação hoje é vista de uma maneira muito falsa, querem fingir que está tudo bem. Os resultados mostram, mas não está tudo bem.

Eu acho que a metáfora da escola seria que ela é um teatro. Você sabe por que um teatro? Os números que saem oficiais são números ótimos, mas eu não consigo imaginar esses números na realidade que eu estou vendo. Teatro, chega o final do ano nas escolas, e se observam as listas de aprovações, todas listas fartas de aprovações. Não se pode reprovar alunos, às vezes dez por cento da turma, às vezes nem isso. (...). Mas a melhor metáfora para a escola seria a de um teatro, um faz de conta, eu digo um faz de conta triste, por causa que o professor não quer fazer isso, não quer que a escola pareça teatro. Muitas vezes o professor tenta denunciar, mas ainda sofre retaliações de vários lugares, por causa disso. (...). Meu sonho é uma educação que ensine e prepare e que realmente que a educação não seja uma fábrica de ilusão como a educação é hoje.

É aquela historia que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Então esse é aparentemente até certa ordem e uma convivência das duas partes. Então têm professores que dão as suas aulas, fazem suas avaliações sempre do mesmo jeito, ano após ano, sem uma inovação, sem nenhuma proposta nova de alteração, de mudança.

Uma imagem evocada por um informante ilustra bem essa situação paradoxal do sistema educacional:

A imagem que eu tenho desse sistema educacional é da história de Sísifo. Nessa lenda grega os deuses condenaram Sísifo a incessantemente rolar uma rocha até o topo de uma montanha, de onde a pedra cairia de volta devido ao seu próprio peso novamente. E no dia seguinte, Sísifo ia lá empurrar a rocha, e assim sempre a mesma coisa. Os deuses pensaram que não há punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança de carregar a rocha todo dia e ela sempre voltar a cair. Eu acho que o problema dos números transforma o sistema educacional como essa lenda grega de Sísifo, o sistema educacional para si e que termina em si. A escola não busca se integrar com o mundo. Não há algo que o aluno realmente veja importância e se aperfeiçoe, o sistema como está não tem um fator motivador maior ao aluno, não tem razão de ter todo esse aparato, não é só isso. O sistema educacional não pode ficar só no certificado. Que a gente vê que o esforço do sistema educacional morre em si. E só quando for um esforço do sistema educacional que não morra em si, que vá além, aí é que haverá respeito pela educação.

Baseada na problemática levantada por essa metáfora, não se deve abster de considerar vicioso esse sistema que desperdiça tantas energias: dos professores, dos alunos, dos gestores, entre outras. Por isso, a escola necessita se reinventar, oferecer algo mais, em suma, assumir

novos papéis para conseguir responder aos diferentes desafios propostos pela contemporaneidade. Nesse cenário, o “esforço de Sísifo” seria canalizado em favor da cooperação social e da democracia, contribuindo assim para o desenvolvimento autônomo dos educandos, e, por extensão, para a superação da indisciplina escolar.

As imagens até aqui apresentadas demonstram como a indisciplina é um pesadelo para os professores, minando suas forças e seus esforços empreendidos. São expressas atitudes e sentimentos de confusão, apreensão, medo e exaustão frente à indisciplina escolar. Ademais, nota-se um forte desgaste e sofrimento dos professores, visto que eles se sentem isolados e sem o apoio da estrutura do sistema escolar e da instituição familiar. Perante isso, os professores ficam em posição defensiva, ressentidos, entrando na geopolítica imaginária e compartilhando discursos de diabolização da juventude. Portanto, as representações sociais docentes são resultantes desse contexto, cumprindo assim uma função defensiva.

Em oposição, aparecem imagens daquele subgrupo de professores que não partilham a representação social hegemônica da indisciplina escolar. Nesse sentido, surgem imagens que pontuam o papel dos elementos pedagógicos na prevenção e remediação da indisciplina. Aqui, os professores questionam a estrutura de controle e burocracia do sistema educacional, bem como sua defasagem perante as demandas da atualidade: “um sistema educacional que tem a mentalidade combalida”, pois “está em déficit, que não acompanhou a modernidade, e isso não pode ser ocultado”; “o sistema educacional está banalizado, é qualquer coisa, menos educação”, “está viciado”, “engessado”; é o “falecimento do sistema de ensino”; que, além disso, estaria “mecanizando os alunos, transformando-os em robôs”. Nesse contexto, destacam-se imagens de tristeza dos professores: “a educação a cada ano vem sendo sucateada”; “escola pública virou privada”. Completam o quadro de imagens que questionam os elementos do universo pedagógico metáforas que problematizam o despreparo e a negligência de alguns professores, assim como a monotonia de muitas aulas: o professor “fica enrolando”, “terceiriza o problema”; e alguns “simplesmente se rendem”, e devido a isso, “precisa de uma injeção de ânimo muito grande nos professores”. São imagens que traduzem uma perspectiva que rompe com a concepção bancária de educação, buscando assim uma “humanização” da escola. É uma atitude favorável à aproximação aos alunos em um plano mais horizontal, cooperativo. Logo, nessas representações, a escola e o professor aparecem como sujeitos da indisciplina escolar. Outras imagens evocadas pelos professores ilustram essas informações:

A imagem da escola talvez seja de um modo de produção fordista, que você tem lá a mercadoria e você só faz aquilo, com a mesma técnica sempre, sempre e sempre. Então o aluno está acostumado a fazer daquele jeito, a só trocar aquele parafuso. Quando o professor chega com um monte de parafusos e faz o aluno pensar qual o melhor, colocar

onde, aí o aluno sente dificuldade. (...) A escola precisa ser mais humana, a escola parece que está trabalhando como uma empresa, ela quer faça isso, faça aquilo, todo mundo tem suas tarefas ali e ponto, só que não existe um lucro. Talvez se tivesse esse lucro na escola seria o de uma convivência boa, mas não existe isso. (...) A escola precisa ser mais, porque é muito distante uma coisa da outra. Entre o professor e aluno parece que tem uma barreira enorme, e não pode existir uma barreira dessas.

Mas eu vejo muito ainda por esse lado humanitário. Não consigo ver aquele professor frio, assim que chega lá na frente e fica lá, fala: sou fulano de tal e meu método funciona assim e tal. Sabe acho que já se foi o tempo.

Indisciplina lembra quando o aluno não entende o que deve ser feito, se sente desanimado e isso gera ato de indisciplina. Assemelha-se “a não ter o que fazer”. Lembra monotonia, logo o aluno precisa fazer algo para passar o tempo, chamar a atenção. É que nem professor numa reunião monótona, a conversa não para, o celular serve para mensagens, jogos...

E o professor não sabe que ele está despreparado. Geralmente o professor se acha o dono do saber e o dono da verdade, que ele tem direito a fila de banco, tem direito a tudo, e de repente o professor pensa que é um ser superior. E não é superior, o professor é uma pessoa igual a todo mundo, que tem que estudar, se preparar, tem que se esforçar, professor não pode ficar dormindo.

Com isso, em vez de expressar um saudosismo pelo passado, esses professores evocam imagens que exprimem perspectivas de futuro e desenvolvimento, compromisso e necessidade. Há nisso uma representação que foca a necessidade da competência docente: o professor não deve ficar paralisado frente à indisciplina. Nesse sentido, não há desistência de pensar o problema, buscando-se assim meios para superá-lo. Logo, sublinham-se o papel do professor e suas ações para atuar frente à indisciplina: o professor tem que “rebolar”, “malhar”, “cutucar os alunos”, “encontrar uma sintonia”, “inventar”, isto é, “ter o jogo de cintura e resolver o problema”, assim como ter a “articulação de resgatar”, para “fazer a coisa fluir”. Em suma: “o professor tem que ser meio que mágico, ganhar o aluno”, ser um verdadeiro “artista”, bem como ser um “foco de motivação, respeito e paciência”. Já a aula deve ser “na velocidade de uma internet banda larga”, ao mesmo tempo em que “tem que levar em consideração o que o aluno já conhece, senão estará falando em grego para ele”, sendo necessário assim “envolver” o aluno, pois “ele não é robô para sentar e ficar ali o dia inteiro”. Cientes dos limites da prática pedagógica, os docentes lembram que “o professor não é milagreiro”; “fórmula mágica não teria, mas é o grande desafio do professor dentro da sala de aula”, necessitando assim de “um eterno aprender”. Ainda emergem imagens que denotam a interação entre professores e alunos para um bom ambiente de aprendizagem: “a indisciplina lembra casamento, se uma das partes não colabora o fracasso é provável”; o professor deve “ganhar o aluno” e “canalizar essa vontade do jovem”. Segundo os professores, para se alcançar esse quadro seria necessária organização, e, por isso, a indisciplina lembra “a poeira. Se ela é limpa, não acumula e preserva-se o local; se deixa se acumular, fica

mais difícil remover”; e a um “novelo de lã: a lã pode ser bela, macia e útil, mas se estiver toda enrolada, cheia de nós não possui utilidade alguma, deve-se ordená-la, discipliná-la para que assim desempenhe sua função”. São representações que cumprem a função de orientação, visto que parecem guiar os professores em suas práticas e ações. Tenta-se com isso dar a melhor resposta de caráter pedagógico para a indisciplina. Outras imagens ilustram esse quadro:

E daí tem aquele aluno danadinho que pergunta algo que viu, e que o professor ainda não viu e o professor se sente inseguro. Mas o professor deve ter jogo de cintura: esse eu não conheço, mas estou disposto a pesquisar mais. Ou trazer o aluno, dizendo: então, me conte mais sobre o que você viu, o que tem haver o que você viu com a minha aula. Aí o professor faz um gancho ali e ganha o aluno. Agora tem professor que não tem essa flexibilidade e esse jogo de cintura de trazer o aluno para aquela curiosidade, para aquelas perguntas, que às vezes, não tem muito haver com sua aula, mas que de uma forma outra se pode relacionar a aula.

Mas se o professor tiver com um coringa, digamos assim, uma atividade extra e tal e pedir para o aluno fazer, aí ele faz. O professor tem que sempre estar com uma carta na manga para esse tipo de aluno.

Ser professor é estar trabalhando com mentes, que você está preparando mentes, de que você não está fazendo mesas como marceneiro, não está fazendo roupa como a costureira, ou qualquer outra profissão que não tem nada de menos. Só que a costureira, se ela errar o corte da roupa ela pode ir lá e comprar outro pano igual e dizer: eu não soube fazer. O marceneiro pode comprar outra tábua (...). Mas o professor não pode devolver a mente do aluno estragada. O professor não pode devolver a mente do aluno mal feita, não pode. O professor fica na cabeça do aluno e ele levou embora. Esse que é o perigo do professor. Então penso que isso é o que deixa a profissão de professor uma coisa muito delicada.

O professor dar caminhos, abrir um leque ao aluno. Hoje em dia está tudo fechado, como aquela coisa de cavalo, aquela viseira de cavalo, que só olha para frente, para frente e para frente e não olha para os lados o que está acontecendo. E o mundo mudou, nós estamos no século vinte e um.

As atitudes altruístas também aparecem nessas imagens que focam a competência docente na prevenção da indisciplina. Nessas representações, os professores concebem os alunos como pertencentes a grupos (ULLER, 2006), e não enquanto indivíduos isolados na sala de aula: “então se o professor quer discutir com o adolescente, o professor o tira do grupo e leva lá ele sozinho. O professor mata o aluno. Porque o professor o colocou sozinho, ele fica acuado. Mas na frente da turma, o adolescente tem força”. Outro informante argumenta, mediante uma imagem, que “os alunos entram na sala como se não tivesse pessoas assistindo a aula. O aluno conversa paralelamente como se tivesse na casa dele”. Ou seja, essa imagem sugere uma argumentação altruísta na problematização os custos da conduta indisciplinada dos alunos, conquanto que se percebe a indisciplina como a quebra de um contrato social com o próprio grupo de alunos.

Assim como se demonstrou nas etapas anteriores de análise, as competências docentes que contribuem para amenizar a indisciplina escolar parecem desenvolver-se ao longo da carreira

dos professores, através de suas experiências profissionais e afetivas nos universos subjetivos e intersubjetivos. Em consequência disso, emergem metáforas que criticam a formação inicial de professores, devido a uma suposta distância entre os cursos de formação de docentes e a realidade escolar: “conversa acadêmica é tudo engodo. O que está no meio acadêmico não está no magistério, só a teoria, mas a prática não está”; na faculdade só fica “naquele papinho”, e “no estágio você tem que dar uma aula mágica”. Assim sendo, o professor sente-se despreparado: temos “lacunas de nossa formação”, e como resultado dessa formação defasada, as inovações na educação “permanecem alienígenas”. Com isso, o aprendizado da docência ocorre no cotidiano escolar, fruto da experiência do professor em seu universo consensual: “tudo isso aprendi sozinho”; “eu fui aprendendo sozinha, eu caí na sala de aula”. É como se o professor tivesse caído, despencado na sala de aula, sem a capacitação necessária para tal encargo. São imagens que deixam um alerta aos cursos de formação de professores, convidando-os a repensar sua estrutura e currículos, como também sugerem essas imagens:

Eu achei que a formação da universidade me ajudou muito pouco para a realidade, nem o estágio, porque o estágio ali é uma máscara, você tem seis aula e naquelas seis aulas ali parece que tudo vai bem, mas no fundo, quando o professor chega lá é diferente (...) Eu acho que vai mais uns dois anos para pegar bem, um ano professor não aprende tudo. Se a universidade pouco ajudou, em um ano o professor não vai pegar tudo, é muita coisa.

O governo não incentiva a formação do professor, enfiaram o professor na sala de aula e disseram: dane-se. Ou o professor vai fazer um curso e vai se preparar ou simplesmente o professor tem que ficar arrumando desculpa para não ensinar.

Por sua vez, a atenção à afetividade nas inter-relações com os alunos, bem como a preocupação no desenvolvimento da autonomia discente são materializadas em imagens: “o professor não pode se atritar com o aluno”; pelo contrário, ele “tem que ganhar o aluno (...) tem que chegar nele, tentar compreendê-lo”. Nesse sentido, a “indisciplina se assemelha a um grito de alerta!”, pois “aquele comportamento do aluno é uma indisciplina que indica que ele está querendo ajuda, está querendo chamar a atenção de alguma forma”; “às vezes esse aluno é um líder nato, ele é um artista, mas o aluno não está campo de expressão”, e, portanto, “o professor deve trabalhar de uma maneira mais delicada, um trabalho mais refinado”, visto que o aluno “é como se fosse uma coisa muito frágil ali, que o professor tivesse que fazer o máximo para preservar”, sendo assim é necessário ter “cuidado”. Com isso, o “professor deve estabelecer um pacto de parceria com os alunos”, noutras palavras: “fazer uma dupla com o aluno”. Além disso, é necessário responsabilizar o aluno, pois “o professor não pode carregar o mundo nas costas”. Com isso, são imagens que se afastam da frieza e distância do professor heterônomo, visto que buscam uma proximidade dialógica junto ao educando, que se torna um sujeito ativo e protagonista da

prática pedagógica. Se expressa assim a busca pela igualdade e por experiências de reciprocidade junto aos alunos, para que assim se potencialize o respeito mútuo pela regra e o desenvolvimento autônomo do educando. Outras imagens exemplificam esse quadro:

Eu vejo que a indisciplina é mais um motivo para o professor conhecer mais sobre o aluno, para buscar mais subsídios, pois, muitas vezes é um grito de ajuda que o aluno está pedindo para o professor.

E por outro lado, como eu sou uma professora muito sonhadora, ao mesmo tempo em que a gente descasca o abacaxi, o professor não vai encontrar no final aquele miolo duro, mas vai ser uma coisa muito boa, o aluno, como ser humano. Nesse sentido, enquanto educadora, professora, eu trabalho com seres humanos, com alunos, não adianta só passar uma matéria.

Uma imagem para a indisciplina, eu pensaria em alguma desorganização, em objetos ou alguma coisa desorganizada. Por exemplo, objetos espalhados, até os próprios livros da estante fora do lugar. O professor precisa encontrar uma maneira para colocar aquilo ali no lugar correto. Considero que é possível colocar no lugar esses livros, identificando-os, separando-os, conhecendo-os e tendo alguns cuidados. De forma semelhante, para lidar com a desorganização, que considero ser a indisciplina, preciso conhecer o aluno, identificar suas dificuldades, sejam elas de aprendizagem, de limite e, a partir daí, usar métodos na tentativa de amenizar os problemas decorrentes de tal desorganização.

Se eu estou numa sala de aula, é porque eu sou um professor e estou tentando ensinar pessoas, se fosse para eu trabalhar num estábulo para ensinar cavalos, eu tinha feito veterinária.

As atitudes autônomas dos professores parecem ser o caminho encontrado para driblar a geopolítica imaginária entre professores e alunos. Mediante o diálogo, a atenção a afetividade e o respeito pelo educando, evita-se “criar atrito” ou “bater de frente” com os alunos. É a tentativa de instauração de uma nova ordem pedagógica, na qual professores e alunos deixam de se perceberem enquanto inimigos potenciais para se tornarem sujeitos dialógicos do processo de ensino e aprendizagem demarcado pela cooperação social: “não quero que os alunos vejam o professor como um carrasco, como um monstro. Quero que os alunos me conheçam e vejam que eu não sou assim”; “não quero ser lembrado depois como um professor ruim, carrasco, um professor que não serviu para nada”. Nesse processo, o diálogo e a negociação com o aluno são peças vitais: “e não ser a teoria do não: não pode, não, não e não. Para o jovem quanto mais não o professor diz, mas sim o jovem faz”. Diante esse contexto, professor e aluno se percebem enquanto marinheiros da aventura de ensino e aprendizagem; e não enquanto oponentes hostis. Eis outras imagens que destacam esse contorno da geopolítica imaginária:

A afetividade influi muito na relação com os alunos. O professor vai conseguir coisas com a conversa, com o carinho e com a atenção. Tem uma frase que uma colega professora que já trabalhou na escola há alguns anos dizia e que costumo torná-la prática: é muito mais fácil você atrair uma mosca como uma gota de mel do

que com uma colher de sopa de vinagre. E é verdade, no diálogo com carinho, o aluno percebe que é importante.

Se o professor chama atenção e bate de frente e às vezes é mal educado com o aluno, o que acontece? (...) se o professor cria atrito, aí aumenta a indisciplina e os alunos continuam desafiando. (...). Eu como professora, sempre tudo que eu peço para os alunos eu peço por favor e agradeço. (...). Às vezes aqueles alunos que ficam querendo enfrentar o professor acabam ficando desarmado.

O professor tem que ser meio que mágico, ganhar o aluno, e ainda passar aquela paixão por aquela área de conhecimento, para que traga o aluno para a aula dele, para que ele participe, pergunte e aprenda. O professor não pode se atritar com o aluno. Então o professor tem que ter em mente essas características dos jovens e a importância do relacionamento entre ambos, pois vejo que está faltando isso.

Frente todos a esses desafios à docência, os professores sentem-se isolados e sem a retaguarda da gestão escolar, dos demais professores e da instituição familiar. Tais sentimentos são materializados em imagens que clamam por apoio à docência: essa falta de apoio “pesa muito na indisciplina dos alunos”, “a coisa desanda”, “fica largada”, “perdida”. Já o sentimento de isolamento em relação aos demais professores também é ilustrado em imagens: “é uma coisa rara” a parceria entre professores; e assim “não há uma sintonia muitas vezes dos próprios professores”. Mediante esse quadro de isolamento, os docentes apelam por alianças: “todo mundo tem que se unir”, “porque não dá para trabalhar sozinho”; e que “pai e professor, um seja corresponsável com o outro pela educação”, pois a família e a escola “deviam andar de mãos dadas”; e para tanto “a escola deve receber o pai como um convidado especial, um convidado de honra”. Com isso, “ia diminuir e resolver, ia sair o peso da escola”, caso contrário, a “má educação vai continuar cavalgando pelos campos da educação”. São imagens que traduzem a perspectiva de compromisso, profissionalismo e organização frente à educação. Logo, não há a desistência de pensar o problema, como na representação social hegemônica, pois, nesse caso, os docentes buscam meios de superar os desafios que são postos a sua frente. Outras imagens relatam esse clamor de apoio à docência e a necessidade de organização e trabalho em equipe dos atores escolares para a prevenção e remediação da indisciplina escolar:

Uma metáfora para o apoio pedagógico: uma vez eu vi um anjinho e um menino em um quadro. O anjo estava conduzindo esse menino na beira de um precipício, e esse anjo parece que ia acalentando e iluminando o menino.

Uma imagem para o sistema educacional que me veio à ideia é que ele é como se fosse um campo de futebol: desde a entrada do estádio deve haver alguém organizando o som. Tem que estar tudo orquestrado, como se deve entrar aqui e quem vai para cá e para lá. O que aquele grupo faz e aquele outro está fazendo. Torcedores, imprensa, técnicos, médicos e massagistas cada um em seu posto. E se algo dá errado aqui há todo aquele volume de torcedores, num agito só. Assim, a comunicação tem que fluir. Os espaços, as pessoas com suas funções, de uma maneira ágil, e a comunicação fluam. Assim é a escola, igual aquele dia que ficou várias turmas no pátio, aluno quebra a perna e você tem que chamar a ambulância. Imagino que seja assim a mesma coisa no

estádio de futebol. Se as coisas não funcionam e não estão bem orquestradas no jogo, até o torcedor se machuca. Deve ter toda uma organização por de trás da escola. É um som que não funciona direito, uma informação que não aconteça, alguém que faltou, e se a funcionária não for ágil para chegar lá e decidir rapidamente o que fazer, algo pode dar errado. A cada cinquenta minutos é uma aula, um professor, se a gente não for ágil, aqueles alunos já saem para o pátio agitar e atrapalham a aula de outro professor que precisaria de um ambiente mais calmo para trabalhar.

Sinceramente, o professor tinha que dar conta sozinho da indisciplina. (...) se a pedagoga não desenvolver seu trabalho como é e que tem que ser feito, aí é a coisa fica feia. Você tem uma reação em cadeia, porque daí o professor se desgasta. Não que tudo isso vá somar a pedagoga, mas eu vejo que a pedagoga é como se fosse uma articuladora ali na questão da indisciplina.

Aparecem ainda imagens que revelam as contingências que não colaboram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico esperado. Logo, sem o apoio material, a docência é barrada: “é quase que humanamente impossível”; onde “o professor não pode fazer milagre se ele não tem material apropriado, se o professor não dispõe de espaço físico apropriado”; “quer dizer, ou então dá uma varinha mágica para o professor conseguir trabalhar”. Do salário e da carga horária de trabalho surgem imagens que sublinham a intensificação e o barateamento do trabalho docente. Lembra-se do contexto do trabalho invisível, não remunerado, ou em outras palavras, os professores compreendem a extração de mais valia que intervém na sua qualidade de vida e de seus resultados pedagógicos: “o professor tem uma carga horária que na verdade é dupla”; “o professor sempre sobrecarregado de aulas para ter um salário melhor”; “salário vergonhoso”; e como resultado disso tudo o professor vai “há trancos e barrancos”. Nesse contexto, até os alunos mantêm uma imagem precária da situação do professor: “os alunos fazem várias piadinhas nesse sentido, que muitas vezes o professor seria um mendigo ou alguma coisa assim”. Já as salas lotadas potencializam a indisciplina: “a sala lotada não funciona”; “salas lotadas é um saco, não dá”; “sala socada de aluno, professor mal remunerado”. Imagens de ajuda e socorro a docência também são sublinhados, para que o professor “enfrente de frente os problemas, não tentando abafar as coisas”; assim precisa de um “amparo maior ao professor”, pois isso “arrebenta com o professor”. E aquele que aguenta todas essas contingências materiais, “esse professor é um herói”. Outras imagens sintetizam as contingências que amarram e aniquilam os docentes:

A remuneração do professor é pequena. Assim, o trabalho do professor é quase uma missão e não um emprego. Eu penso que não deveria ser assim.

Os professores novos ou PSS ficam apenas com o resto, do resto das aulas. (...) às vezes eu sou empurrada para a sala de ensino fundamental e tenho que ficar lá, porque é a aula que sobrou, o professor PSS pega aula se sobrar. (...). Ano passado fui jogada em uma sala de oitavo ano, tive que dar um jeito, me adaptar ao conteúdo, mesmo eu não tendo habilidade para aplicar aquilo. Quer dizer, isso é uma coisa assim, é o professor ser jogado às vezes.

E veja à noite, por exemplo, nós começamos seis e meia e vamos até vinte para onze. O professor tem que dar vinte aulas de carga horária. E humanamente nós professores temos as nossas necessidades, as nossas perdas, o professor dá o sangue. Eu estou cansado de ver professores em final de carreira que se aposentam e morrem. Eu não quero isso, quero me aposentar e viver mais. (...) quando o professor chega final da carreira já está acabado. (...). E imagine, tem dias que eu tenho aula de manhã, de tarde e de noite. (...). No final de semana o professor já está se arrastando, mas se não o professor não aguenta.

Ante essas contingências, aparecem imagens de intensificação que resumem a desvalorização da educação e a falta de prioridade dado a ela: “a verdade é que qualquer profissional de nível superior ganha mais”; “quando você coloca a educação em segundo plano, você vai ter sérios problemas”. Compara-se que a docência não é como os demais trabalhos, os quais são definidos os espaços e tempo de seu exercício e que não possuem um antes e depois que colonizam o espaço privado (ROSSO; CAMARGO, 2011); e que, apesar disso, é um trabalho pouco reconhecido. Nesse caso, o ramo da educação parece totalmente desvalorizado e abandonado, causando angústia, amargura e desgosto no professor, como ilustram essas imagens:

A responsabilidade do professor é igual ao do médico. Se o professor ensina errado um aluno é igual o médico fazer uma cirurgia errada em um paciente. Então quer dizer, o professor é desvalorizado. (...) Eu acho que se a gente comparar com várias profissões, o professor tem uma importância até maior. Até o médico, quem vai ensinar o médico? Um professor. Quem vai dar base para o advogado? Um professor. É a desvalorização da educação, o professor deveria ser mais reconhecido o seu trabalho.

Por isso a educação está completamente desvalorizada, ela não vale mais nada, parece àquela música da novela, parece que a educação vale um e noventa e nove, ninguém mais quer ser educado. (...). Então acabou a educação, não tem mais valor.

A despeito dessas contingências, se fazem presentes imagens que traduzem as perspectivas de idealismo, do sacrifício e de vício frente à educação. São visões românticas da educação, que secundariam a materialidade da docência em prol do afeto: “eu saía flutuando de dentro da sala de aula quando isso acontecia. Eu me sentia assim muito feliz, porque eu cumpria meu papel de professora de verdade”; “o que mais faz o professor crescer é encontrar constantemente os alunos, a cada ano, a cada dia, a cada semana, que trazem coisas riquíssimas que te elevam para caramba”; “tem algumas turmas que o professor conta os dias para voltar lá”; “eu abracei o magistério”; “só vejo coisa boa na educação, a educação é a melhor coisa que tem”. São atitudes de paixão e compromisso no exercício da profissão, noutras palavras, a docência assemelha-se como se fosse uma religião praticada com fé e doação, ou como um vício, uma dependência química, que apesar de fazer mal a pessoa, continua sendo praticado devido ao prazer da atividade, como ilustram as imagens a seguir:

Quando eu me lembro da sala de aula, a imagem que vem é de um lugar de aprendizado, um campo do saber, o templo do conhecimento. Eu vejo a escola como algo sagrado, essa é minha metáfora da escola, algo sagrado que ali se formam jovens, adolescentes, profissionais. Até eu sorrio quando eu lembro, é muita alegria. A escola é uma festa de alegria para o bem, eu digo uma coisa para o bem da pessoa, eu vejo a escola como o templo do saber. (...). A profissão de professor é a profissão do futuro, é a profissão mais maravilhosa que existe, é como se fosse um sacerdócio o professor.

A gente até brinca que professor que gosta de dar aula é igual o cachaceiro, que sabe que mata beber, mas sempre está indo todo dia no bar beber, e o professor vem todo dia para a escola e ainda faz e gosta e o salário não é bom, mas o professor vem assim mesmo, porque você acredita na causa.

E não adianta, ser professor é apaixonante, é legal, vem o reconhecimento depois e acho que isso que move o professor hoje em dia. O professor está lá não por dinheiro, professor está lá por amor.

Dar aula para quem quer aprender é uma maravilha, ensinar quem quer aprender é a melhor coisa do mundo. (...). Se eu ensinasse só quem estivesse interessado, nem precisaria receber salário.

Assim sendo, as imagens desse subgrupo de professores que compartilham uma representação distinta da hegemônica carregam atitudes e sentimentos de ambivalência. O professor aparece como um lutador quase solitário, sem o amparo material, nem apoio humano, e que, mesmo assim, não desiste, não perde a esperança nem a persistência para lutar frente ao contexto de indisciplina escolar. Consequentemente, surgem imagens do educador enquanto semeador, ponte e caminho, que traduzem as perspectivas de futuro e desenvolvimento, esperança, persistência, necessidade e compulsão: “boa parte dos professores ainda tenta ensinar os alunos, apesar dos apesares”; “tentar salvar o que é possível”; “que tenha dez alunos que foram e progrediram, então já vale a pena”. São imagens que dão força e energia ao professor, focando os aspectos positivos e de sucesso da docência, guindo e conduzindo as condutas, expressando assim a função de orientação do comportamento das representações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor fazer sua parte, e, até mesmo, ir além, “fazer a diferença”, é como “preparar um banquete para todos, aqueles que se serviram, aproveitaram, parabéns”. Os empecilhos e dificuldades da docência são vistos como um “desafio, que não são poucos”, que podem ser superados, ao contrário da representação ressentida, que culpabiliza o sujeito e não deixa espaço para a esperança. Aqui, são imagens que traduzem o sentido do trabalho docente enquanto potencializador e promotor de mudanças, que depende do outro, o aluno, e não como um trabalho acabado ou solitário. As imagens a seguir são ilustrativas dessa visão do educador semeador e persistente para atuar frente à indisciplina escolar:

O professor tem que semear uma sementinha no vento e um dia, em algum lugar, ela vai cair e vai ter que nascer. Eu sempre trabalho com esse pensamento. Se eu falar pode ser que ninguém ouça hoje, mas talvez amanhã os alunos lembrem o que eu falei. Eu sou professora, dita educadora, e tenho a obrigação de fazer isso.

A fábula do beija flor diz o seguinte: a floresta começou a pegar fogo e todos os animais começaram a fugir dela, o elefante saiu correndo, o tigre saiu correndo, a onça saiu correndo e de repente chegou o leão e viu o beija flor indo no riacho, pegando uma gota de água e jogando em cima do fogo. E daí o leão falou: beija flor o que você está fazendo, eu que sou o rei da floresta estou fugindo, se não nós vamos morrer todos queimados aqui, você não vê que está pegando fogo em tudo, vai acabar nossa casa, vamos nos mudar, tem mais floresta para frente, vamos sumir daqui. Daí o beija flor olhou para o leão e falou: não, se fosse assim, o fogo ia acabar com tudo, eu pelo menos estou fazendo minha parte, tentando apagar o incêndio, pode até ser que eu venha morrer no fogo, mas a minha parte eu estou fazendo. É isso que eu tenho fazer como professor, a minha parte eu estou fazendo. Cada um tem que dar o primeiro passo, eu estou dando o meu primeiro passo.

Como mudar isso? É um trabalho de formiga, você planta hoje, outro planta um pouco amanhã e lá na frente vamos ver algum resultado. O sonho é que realmente tenha uma educação de qualidade, não vou dizer que isso seja uma utopia, mas é algo bem difícil de acontecer.

Essas imagens de compromisso e perspectiva de futuro culminam em metáforas sonhadoras e revolucionárias por parte de alguns professores. Nesse sentido, espera-se uma mudança estrutural do sistema educacional para superar a indisciplina. É a busca pela reinvenção docente e da escola na contemporaneidade. Nessa visão, a indisciplina é vista como uma oportunidade para a ruptura total com o atual modelo escolar heterônomo, a qual pode estar convidando para um modelo mais democrático e cooperativo, que conceba um papel ativo ao aluno. É uma visão crítica da indisciplina, colocando os elementos do universo pedagógico no cerne de sua problemática. Com isso, clama-se por “revolução”:

A indisciplina, em muitos casos, lembra revolução! Os alunos não querem mais, qualquer aula, querem aprender, para usar, aplicar. Tem que fazer sentido, o que ele “aprende”. Sendo assim, é necessário estrutura na escola e tempo para planejar!

Eu sou meio radical, uma revolução (...). Se eu pudesse mudar algo na educação eu fazia uma revolução, desmonta tudo.

Em síntese: as imagens do plano do campo de representação dos professores da indisciplina escolar revelam a complexidade de conhecimentos, ações e sentimentos frente a ela. São imagens carregadas, que revelam a força e superlativizam a indisciplina escolar, mostrando como esse fenômeno é um dos maiores desafios pedagógicos deste início de século.

As imagens mostram claramente ambivalências entre os professores, em dois campos bem distintos, confirmando e ampliando os achados de pesquisa das etapas anteriores de análise. O primeiro campo, hegemônico, carrega imagens de teor negativo, que traduzem sentimentos de desânimo, frustração e impotência. Resulta numa representação defensiva da

indisciplina, que conserva um ressentimento e desesperança frente aos alunos e à educação. Nisso os professores se eximem da responsabilidade da indisciplina escolar, pois nessas representações eles seriam apenas as vítimas passivas desse fenômeno.

Por outro lado, o segundo campo, periférico e menos partilhado, traduzem expectativas de esperança, compromisso, futuro e persistência para prevenir e remediar a indisciplina escolar. Concebe-se o educador enquanto um semeador, ponte e caminho, expresso pelos sentimentos de amor, idealismo, vício e de sacrifício frente à docência. Nessa visão, os professores, em vez de ficarem resentidos e colocarem toda a responsabilidade pela indisciplina nos outros e desistirem de pensar o problema, encaram os problemas indisciplinares como desafios a serem superados, que pedem uma reinvenção constante do professor frente às demandas da atualidade. Aqui, a indisciplina é um convite para a revolução da escola para ambientes mais democráticos e cooperativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a triangulação metodológica, o trabalho buscou a dimensão, a dinâmica e a estrutura das representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. As associações livres de palavras presentes no questionário, assim como as triagens hierárquicas sucessivas ofereceram uma perspectiva estrutural da representação em pauta. Já as entrevistas, a escala de atitudes e as questões abertas do questionário proporcionaram achados sobre as dimensões – atitudes, conhecimentos e imagens circulantes – e a dinâmica das representações sociais docentes sobre a indisciplina. De tal modo, todos esses achados, representativos de diferentes momentos deste trabalho, possibilitaram alçar respostas às questões de pesquisa:

- *Qual a estrutura e a organização da representação social de professores sobre a indisciplina?*

A partir, principalmente das associações livres de palavras e das triagens hierárquicas sucessivas, notou-se a existência de duas organizações distintas na representação social de professores sobre a indisciplina escolar. Por um lado, a representação hegemônica, que é compartilhada pela maioria dos professores, tem como núcleo central que estrutura e organiza a representação a “ausência da família” e os déficits morais dos alunos, resultantes dessa ausência. Há nisso uma representação que atribui à família e aos próprios alunos a responsabilidade pela indisciplina. Assim, desconsideram-se os elementos pedagógicos como promotores de situações de indisciplina em sala de aula. Logo, esse grupo hegemônico de professores mantém uma idealização e espera um aluno com pré-requisitos pedagógicos, que já venha com interesse e disciplina da família.

Por outro lado, a representação de um grupo de professores parece não compartilhar essa mesma estrutura. Esses docentes atribuem maior peso aos elementos pedagógicos e ao papel do professor na prevenção e explicação da indisciplina discente. Assim sendo, os polos que organizam e estruturam a representação social desse grupo de professores focam, além da ausência da família, também questões pedagógicas na explicação da indisciplina escolar. Assim, ganham peso críticas ao sistema educacional, bem como aos demais elementos do universo pedagógico, como o despreparo de alguns professores no trato com a indisciplina escolar e às aulas monótonas e distantes da realidade dos alunos.

➤ *Quais os conhecimentos, atitudes e o campo de representação (imagens) de professores frente à indisciplina?*

Mediante o apanhado geral de todos os achados de pesquisa, observa-se uma pluralidade de conhecimentos, atitudes e imagens circulantes de professores que significam a indisciplina em contexto escolar. Em particular, destacam-se novamente campos antagônicos nessas dimensões da representação social de professores a respeito da indisciplina.

Na representação hegemônica sobre a indisciplina, os conhecimentos sublinhados descrevem alunos sem limites, desinteressados e desrespeitosos. De acordo com o conhecimento desses professores, esse quadro é resultante de uma má educação familiar. Esses professores evocam imagens de impotência e caos para o fenômeno da indisciplina escolar, que, em última instância, denotam pedidos de auxílio à docência, à família e outras instâncias sociais. Já as atitudes expressas são de caráter heterônomo. Busca-se assim “ser firme” e manter a frieza no relacionamento com os alunos, “impor regras”, além de “cobrar e controlar”. Esses professores heterônomos ainda possuem atitudes que ignoram os elementos do universo pedagógico no trato com a indisciplina. Noutras palavras: grande parte dos professores reage à indisciplina discente condenando o transgressor unilateralmente, mediante uma relação de coação social que promove a heteronomia.

Contudo, há um subgrupo de professores com conhecimentos, atitudes e imagens distintas dessa representação hegemônica sobre a indisciplina escolar. Aqui, também se sublinham alguns déficits morais dos educandos e o papel da família *como um dos* sujeitos da indisciplina, no entanto, para além desses conhecimentos compartilhados com o grupo hegemônico de professores, há destaque para conhecimentos que focalizam a competência docente no trato com a indisciplina, além da consideração da importância para a afetividade nas relações entre professores e alunos, bem como na busca por novas práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos. Ou seja, esses professores apresentam conhecimentos que concebem um papel mais central e ativo do aluno, concebendo-o como um *sujeito* do processo de ensino e aprendizagem. De tal modo, a atitude aqui é aproximar-se dos alunos. Isso se traduz também na busca por atitudes autônomas frente à indisciplina escolar, reconhecendo-as como uma maneira efetiva de estabelecer um clima favorável de interações em sala de aula baseadas na cooperação social e na afetividade entre professores e alunos. Por fim, as imagens destacadas são, também, de impotência – já que esses professores sentem-se sem o apoio necessário na busca por uma escola diferente –, bem como de luta, esperança, comprometimento e persistência frente aos desafios propostos pela indisciplina.

- *Qual a relação entre as respectivas representações sociais de professores com os postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética?*

Cada um dos campos distintos da representação social docente sobre a indisciplina escolar apresenta uma relação singular com a Epistemologia e Psicologia Genética. De um lado, a representação hegemônica parece ir de contramão a este referencial teórico. Isso visto que as representações desses professores estão mais ancoradas na doutrina da educação moral de Durkheim (2008). Assim, os professores parecem conceber toda moral como imposta pela sociedade ao indivíduo ou pelo adulto (no caso a família) à criança; assim como parecem compartilhar o conhecimento de que a formação moral se dá através da imposição verbal e de “belos discursos”. De tal modo, aqui o professor é uma espécie de sacerdote, que apresenta as regras aos seus alunos de modo firme e impessoal, configurando-se um respeito unilateral dos discentes frente às regras. Logo, esses professores optam por sanções expiatórias e consideram a formação moral do indivíduo cargo de sua família. Representações que mantêm, assim, uma concepção bancária da educação, já que caberia à escola apenas o papel de transmissão do conhecimento àqueles “alunos ideais” que preenchem os pré-requisitos esperados por esses professores.

Por outro lado, o subgrupo de professores que não compartilham a representação social hegemônica, por mais que não tenham uma leitura apurada e aprofundada dos postulados sobre moral da Epistemologia e Psicologia Genética, parecem rejeitar claramente muitas atitudes heterônomas e climas de coação social; e, assim, parecem ter uma atitude mais favorável a climas de cooperação social e às atitudes autônomas para atuar frente à indisciplina. Assim, esses professores parecem ter uma representação que possui vários pontos de concordância com a Epistemologia e Psicologia Genética. Consequentemente, esses professores buscam aproximar-se do aluno e instaurar junto a ele novas formas de interações sociais positivas em sala de aula. Com isso, esses educadores procuram estabelecer climas de cooperação social, buscando construir em conjunto com os alunos as regras de convivência social. Em síntese, pode-se dizer que com algumas políticas educacionais efetivas e devidas condições materiais de docência, esse grupo de professores estaria preparado para gerir uma escola democrática, baseada na cooperação social, na afetividade, em experiências de reciprocidade e de respeito mútuo frente às regras.

- *As representações sociais construídas pelos professores no contexto pedagógico derivam de práticas pedagógicas apoiadas em princípios de autonomia ou heteronomia?*

Os diversos achados do trabalho conduzem a afirmar que os professores atuam frente à indisciplina apoiados tanto em alguns princípios de autonomia como de heteronomia. Com essas atitudes ambivalentes, indica-se que possa estar acontecendo uma transição de equilíbrio vulnerável nas atitudes docentes em relação à indisciplina. Assim, é importante salientar que determinados professores parecem claramente decididos sobre a eficácia das atitudes de autonomia, enquanto outros docentes se mantêm firmes nas formas autoritárias e coercitivas do início do século passado para manter a disciplina, promovendo, assim, a heteronomia.

As representações sociais construídas pelo grupo de professores heterônomos são simpáticas a climas de coação social. Logo, para manter a disciplina, esses professores têm atitudes tais como: ameaças, xingos, ser firme e rígido, favorável ao monitoramento por câmeras e o desejo de castigos expiatórios. Ademais, esses professores, apoiados em práticas heterônomas, são os que possuem uma atitude de negação dos elementos pedagógicos na explicação da indisciplina. Também nota-se que esse grupo de professores foi o que relatou mais problemas e enfrentamentos com os alunos, isto é, suas atitudes heterônomas e de enfrentamentos aos alunos, bem como o estabelecimento de climas de coação social parecem nutrir a geopolítica imaginária entre professores e alunos. Nesse caso, esses dois atores do processo pedagógico enxergam-se como inimigos potenciais, uns testando os poderes do outro, o que conduz aos professores manterem uma posição defensiva frente a esse quadro. Traduzindo-se em representações defensivas sobre a indisciplina escolar, esses professores negam-se a ver como um dos sujeitos da indisciplina, atribuindo esse fenômeno a fatores sociologizantes (a família principalmente) e a déficits morais dos próprios educandos, onde a escola seria impotente para reverter esse quadro.

Por sua vez, as representações sociais construídas pelos professores que baseiam suas práticas em torno de atitudes autônomas frente à indisciplina denotam a busca por um novo modo de relacionamento entre professores e alunos, agora ancoradas em climas de cooperação social, onde a afetividade é vista como a chave fundamental para construir um clima positivo de interações entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. De tal modo, os professores destacam a importância de se aproximar do aluno, compreender suas necessidades, bem como a atenção aos elementos do universo pedagógico para instaurar uma nova forma de relacionamento entre professores e alunos na sala de aula, que de acordo com

esse subgrupo de docentes, minimizaria a indisciplina e melhoraria o relacionamento entre professores e alunos, ou seja, os professores revelam que as atitudes autônomas frente à indisciplina parecem driblar e contornar a geopolítica imaginária.

➤ *Quais as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais que constituem as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar?*

Mediante as diferentes etapas de análise das informações, notou-se que houve contribuições diferenciadas de subgrupos sociais de professores a esses dois campos distintos da representação social docente sobre a indisciplina escolar.

Por um lado, notou-se que os professores com contratos vulneráveis (PSS), em início de carreira e com formação básica parecem ser os professores que mais contribuem para a representação social hegemônica. Vale ressaltar a inter-relação entre o perfil desses docentes: os professores com contratos vulneráveis (PSS) em geral são também os que possuem formação básica e estão em início de carreira. Assim sendo, esses professores, recém-formados na universidade, em sua grande maioria, desconsideram os elementos pedagógicos como promotores de situação de indisciplina em sala de aula, atribuindo a explicação da indisciplina aos déficits morais dos alunos resultantes da ausência da família, ou seja, a fatores externos à escola.

Por outro lado, alguns professores em condição de não regência, com formação avançada, maior tempo no magistério e com contratos efetivos (QPM) são os que mais contribuem para a constituição da representação social não hegemônica sobre a indisciplina escolar. Esse fato pode ser explicado, quiçá, por dois fatores principalmente: a) com o passar do tempo de magistério nas escolas, esses professores adquirem experiências e elaboram estratégias de prevenção e remediação da indisciplina mais autônomas que, além disso, ainda atentam para a afetividade nas relações entre professores e alunos; b) talvez por isso, esses professores não estão em uma condição defensiva frente aos alunos, e, assim, constroem representações mais críticas e progressistas sobre a indisciplina escolar.

É importante salientar que há casos de exceções em ambos os grupos sociais, bem como na contribuição diferenciada a esses campos. Mas a par de tudo isso, pode-se inferir que a formação inicial de professores não está sendo efetiva na formação de um professor competente e preparado para atuar frente às demandas escolares do século XXI, entre as quais está a indisciplina escolar. De tal modo, os achados da pesquisa colocam um alerta na formação inicial de professores.

Mas, em síntese, a partir de todos os achados da pesquisa, pode-se concluir sobre a existência de dois campos na representação social dos professores da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR sobre a indisciplina. Por um lado, uma representação que diaboliza a juventude e as novas gerações. Ou seja, uma representação que expressa um medo dos alunos (LACERDA, 2012), que se traduz em ressentimento e na evasão dos professores como um dos sujeitos da indisciplina, os quais são atribuídos, nessas representações, para os alunos e suas famílias. Essas representações também encontram na sociologia reprodutivista de Bourdieu (1982) argumentos para justificar suas posições, visto que se considera a escola como impotente para reverter o quadro de desigualdade social, recaindo assim a responsabilidade pelo fracasso escolar e da indisciplina no capital cultural das famílias pobres. Ademais, a maioria desses docentes que compartilham essa representação hegemônica atuam frente à indisciplina com atitudes heterônomas e na base da coação social; e conforme as próprias falas dos professores denotaram, nutrem uma geopolítica imaginária que cerca as relações entre professores e alunos, esquadrinhando esses sujeitos como inimigos potenciais. Assim, o professor atua em uma posição defensiva e coage unilateralmente seus alunos; já os alunos respondem nessa geopolítica imaginária mediante a indisciplina escolar, procurando obstruir e contestar a autoridade docente.

Além disso, essa representação hegemônica comporta um discurso de diabolização da juventude e de culpabilização da instituição familiar pelos déficits morais dos alunos, que coloca o professor apenas como uma vítima impotente frente à indisciplina. Com esse discurso, os professores defendem sua pretensa inocência sobre sua parcela de contribuição à emergência de manifestações de indisciplina escolar, ou seja, os professores se eximem como corresponsáveis pela indisciplina. Os professores não querem ser culpabilizados, e por isso repassam a culpa. Enquanto procuram culpados, o professor paralisa e sofre. Diante toda essa sensação de perda, impotência e fracasso, os professores pesquisados sentem-se perdidos, pedindo ajuda, sem saber seu papel. Eles reclamam estar recebendo novas atribuições da sociedade das quais não tem controle, e, como colher fracassos não é bom para ninguém, tal quadro pode estar levando os docentes ao adoecimento. Diante desse contexto, os professores acabam reproduzindo e defendendo atitudes de promoção de heteronomia, por meio da coação, de ameaças e do castigo. Mas seria esse um ambiente que daria melhores condições de trabalho?

Por meio desse discurso culpabilização de outros, as práticas pedagógicas dos professores isentam-se de uma revisão interna, pois as causas da indisciplina são deslocadas para fora do domínio escolar. Portanto, essa representação hegemônica cumpre o papel de justificar as práticas pedagógicas dos professores, mantendo-as paralisadas e levando os

docentes ao comodismo e a um imobilismo, reeditando sempre as mesmas atitudes heterônomas que nutrem a geopolítica imaginária dodiscente.

Por outro lado, um grupo de professores não compartilha essa representação hegemônica. Esse pequeno grupo de docentes se dá conta de que não se trata de colocar a culpa em alguém, mas sim de somar esforços no sentido de lidar com uma situação que é estressante para todos e consome a saúde dos professores. Atuando com práticas progressistas, esses docentes projetam uma visão diferente sobre a juventude deste início do século XXI, a qual, de acordo com essas representações sociais, necessita ser compreendida e permanentemente estudada. Tudo isso leva ao questionamento entre os docentes de sua própria prática de trabalho e prevenção à indisciplina escolar, onde se mostra a descrença nas formas autoritárias e heterônomas de manter a disciplina, e busca-se a construção de um novo modo de relacionamento entre professores e alunos, onde o professor aproxime-se e compreenda o aluno; dito de outro modo: climas mais horizontais, próximos da cooperação social.

Assim sendo, aqui a indisciplina é representada por esses professores com uma multiplicidade de causas, onde se considera a ausência da família, mas também os elementos do universo pedagógico, as contingências do sistema educacional e, principalmente, compartilha-se a esperança de que esse quadro possa ser mudado mediante uma também mudança da postura do professor. Apesar de minoria, esses professores conseguem promover a autonomia, o que parece lhes render uma maior gratificação em seu trabalho e, ao que tudo indica, os permitem chegar a melhores resultados na superação da indisciplina escolar. A análise revela que a construção desse novo modo de relacionamento “dodiscente” não é fácil, pelo contrário, é árduo e recheado de atritos e conflitos, mas que fornecem perspectivas de mudança e esperança em relação à educação na contemporaneidade e em sua resistência perante o contexto de hegemonia cultural.

Vale ressaltar, conforme salienta Sacristán (1995, p. 74), que a conduta do professor “pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos”. Porém, como Moscovici (1981) também lembra, os indivíduos não são espelho dos contextos e da sociedade, e recriam a sua maneira a realidade, influenciados é claro pelo social, isto é, por seus pares e por representações e ideias dos universos subjetivos, intersubjetivos e transubjetivos.

Mediante os desafios de uma crise, esse grupo de professores, em vez de se ressentir e ter uma má consciência (LARCERDA, 2012), vê oportunidades de se recriar, crescer e se reinventar. Nesse caso, representações que compartilham a rima poetizada por Rosso:

“educação rima com esperança”³¹. Aqui, a postura do professor assume “uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (SACRISTÁN, 1995, p. 74). Com isso, o professor passa de uma vítima passiva da indisciplina para ser um dos sujeitos protagonistas para sua superação. Logo, não há desistência de pensar o problema, muito pelo contrário.

Portanto, a pesquisa desvelou dois grupos de professores que atuam nas escolas estaduais de Ponta Grossa, PR. Professores que trabalham com as mesmas dificuldades e prerrogativas, no mesmo espaço, e que apresentam significativas diferenças entre suas representações sociais. Por um lado, a grande parte dos professores mantém uma “representação vitimizante da indisciplina”, constituída por cognições ressentidas e com má consciência, que diabolizam a juventude deste início de século (LACERDA, 2012) e mantém representações defensivas da indisciplina, ou seja, que negam os professores como *sujeitos* da indisciplina. Parece que esse grupo de professores, ancorados na tradição e no saudosismo dos “velhos tempos”, insistem em uma “teimosa vontade de olhar a criança de hoje e pensar que é exatamente igual à criança que um dia foi” (ANTUNES, 2011, p. 13). Em oposição a essa visão hegemônica, um subgrupo de professores compartilha “uma representação protagonista da indisciplina”, onde os professores, mesmo atuando em um contexto desfavorável, negam-se a cruzar os braços, e guiados pela esperança, pela persistência e pelo comprometimento, buscam a excelência de suas práticas, esforçando-se constantemente para sua profissionalização docente. Nessa busca, aderem a práticas autônomas no trato da indisciplina, bem como na instauração de uma relação mais horizontal com seus alunos, baseada na cooperação social e na afetividade.

Contudo, não se deve esquecer as precárias condições de trabalho docente que não oferecem contexto propício para uma prática construtivista do professor, bem como não incentivam a formação continuada de qualidade para esses professores. Sendo desvalorizados em diversas instâncias – pela sociedade, governo, comunidade, entre outras – esses professores aderem a representações ressentidas e defensivas. Se a função do professor mudou, condicionada pelas transformações sociais mais amplas, tornando-se mais complexa, deve-se mudar também suas condições de trabalho, visto que “quanto mais se quer aperfeiçoar a escola, mais difícil será a tarefa do educador” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 106). É necessária outra estrutura material para a escola democrática e construtivista. De tal modo, não se pode deixar de questionar as precárias

³¹ Frase salientada pelo professor Doutor Ademir José Rosso, durante aula da disciplina optativa de Tópicos Especiais de Psicologia e Epistemologia Genéticas II, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante o primeiro semestre de 2012.

condições de trabalho docente, apenas ressaltar a melhoria desse quadro é condição necessária, mas não suficiente, para a escola democrática.

A pesquisa pretendeu desvelar as representações sociais de professores sobre a indisciplina escolar. Os achados de pesquisa relatados destacam a complexidade e ambivalência dessas representações. A indisciplina se apresenta aos professores como um dos principais obstáculos pedagógicos da contemporaneidade, causando desgaste e inquietações nos professores, ou seja, a indisciplina é, sem dúvida, um fator de estresse no ambiente educacional. A partir desse quadro, constatamos nos professores investigados a presença de duas representações antagônicas: “a representação vitimizante da indisciplina” e a “representação protagonista da indisciplina”. Esses achados, debatidos e comparados com os resultados de outras pesquisas, denotam pistas fecundas aos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como àqueles interessados na mudança democratização da escola, processo que só irá ocorrer caso haja um diálogo com as representações sociais dos atores escolares.

Ademais, os achados da pesquisa abrem diferentes leques de investigações. Qual a relação das representações de professores com a representação de alunos sobre a indisciplina escolar? Como essas representações sociais se inter-relacionam? E as representações de pedagogas e de pais sobre esse fenômeno? Qual o caminho mais eficaz para provocar mudanças nas representações docentes, para que essas se ancorem em paradigmas democráticos? Como os cursos de formação de professores podem contribuir para a formação de atitudes autônomas nos futuros professores? Quais as relações entre representações sociais encaixadas, ou em particular, como as representações sociais sobre a indisciplina são influenciadas e se relacionam com as representações sociais sobre moral presentes na sociedade nos universos intersubjetivos e transubjetivos? Como desenvolver e se aproveitar do aspecto altruísta dos alunos para a superação e minimização da indisciplina escolar?

Com isso, esta pesquisa desvela apenas a ponta visível do iceberg. Ainda há muito a ser discutido e pesquisado sobre as representações sociais dos atores escolares sobre a indisciplina, bem como sobre seu significado e modos autônomos e democráticos de sua superação. Talvez por isso, concluímos esta pesquisa com mais dúvidas do que quando a iniciamos...

Antes de concluir, parece conveniente apontar alguns dos principais desafios na elaboração da presente pesquisa, assim como algumas ações que podem ser avaliadas como satisfatórias e outras que podem ser revistas em futuras investigações. Um dos principais obstáculos na pesquisa foi desenvolver o domínio dos programas de análise. Apesar de serem uma ferramenta que potencializa e facilita a pesquisa, esses programas exigem uma série de operações antes e após o processamento. Com isso, a linguagem desses programas é um desafio aos

neófitos. Outro obstáculo da pesquisa foi o processo de coleta de informações dos professores em algumas escolas. Por vezes, como os dados empíricos do trabalho mostraram, os professores estão em uma posição defensiva e ressentidos com a realidade escolar. Em consequência disso, alguns professores expressam atitudes de descrença, recuo e desesperança em torno da educação, e por isso, alguns docentes resistiam em colaborar com a pesquisa – tal fato foi notado principalmente na primeira etapa da pesquisa quando era baixo o retorno de questionários entregues aos docentes. Contudo, tais revezes foram superados mediante outras estratégias, como a coleta de informações nas reuniões pedagógicas e apresentação de alguns achados de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Formação de Professores nessas reuniões pedagógicas, buscando aproximar os professores dos achados de pesquisa do universo reificado para aumentar a sua disposição de colaborar com pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, os professores deixam de ser meras cobaias científicas para serem sujeitos com um papel mais ativo no processo de pesquisa.

Por outro lado, o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Formação de Professores auxiliou e colaborou nos diferentes momentos de dificuldade. A pesquisa, enquanto uma atividade social, se fortalece na construção coletiva do conhecimento. Assim, no grupo coexistiam pesquisas articuladas e que se complementam sobre a temática de representações sociais de professores. Nesse contexto, a cooperação dos membros do grupo refletiu em suas produções individuais, pois nas discussões e nos debates constantes realizados no grupo foi possível a problematização da construção do conhecimento de nossas pesquisas.

Quanto aos aspectos metodológicos, deve-se sublinhar a técnica das triagens hierárquicas sucessivas (ROSSO; CAMARGO, 2011). De emergência recente no campo educacional, esse método tornou mais descontraída a entrevista, colaborando para evitar o fenômeno de zona muda das representações sociais. Ademais, o uso das triagens sucessivas levou a uma construção colaborativa e cooperativa do roteiro da entrevista, levando os professores a sentirem-se ativos e protagonistas no processo de pesquisa.

Por fim, vale a menção do uso integrado de métodos quantiquantitativos na pesquisa. Enquanto métodos complementares, eles revelaram campos diferentes da representação social de professores sobre a indisciplina. Os métodos quantitativos desvelaram a estrutura das interações entre professores. Nesse caso, eles correlacionaram as variáveis em ampla escala, quantificando os fenômenos. Por sua vez, os métodos qualitativos permitiram aprofundar e detalhar as representações sociais docentes, tornando mais claras certas nuances que não foram percebidas quando se olhou de uma escala mais ampla. Com isso, os métodos qualitativos focaram a pequena escala, revelando as crenças e os discursos que os professores empregaram para flutuar entre as estruturas desveladas pelos métodos quantitativos. Com isso, a pesquisa mostrou essas questões:

por um lado, os métodos quantitativos mapearam a estrutura da representação social de professores sobre a indisciplina, mostrando seu núcleo central e sistema periférico, bem como indicando as variáveis dos sujeitos que mais contribuíram para as contribuições diferenciadas da representação em pauta. Aqui, ficaram nítidas as questões consensuais entre os docentes. Contudo, os métodos qualitativos forneceram pistas fecundas sobre as representações sociais não hegemônicas, que não são facilmente percebidas em ampla escala, o que permitiu compreender e explicar como a representação social da indisciplina é singularizada e significada entre os diferentes grupos de docentes, e, nesse sentido, forneceu pistas detalhadas sobre o processo de resistência e questionamento de alguns docentes da representação hegemônica. Por tudo isso, se reforça que ambos os métodos não são campos rivais, mas sim complementares e constitutivos um do outro, pois se são usados de modo articulado e coerente podem revelar diferentes facetas dos fenômenos.

Mas, enfim, concluindo: como o subgrupo de professores que compartilham a “representação protagonista da indisciplina” denotou em suas representações sociais, não se pode cruzar os braços. A escola deve mudar por dentro e por fora. Cabe aos atores escolares fazerem sua parte, dando a melhor resposta de caráter pedagógico aos desafios que são postos a ela neste início de século XXI. Pressões internas dos atores escolares, que busquem a reinvenção da escola e das práticas pedagógicas que, aliadas a reformas estruturais mais amplas, podem conduzir a mudanças efetivas da escola. Desse modo, a escola poderá cumprir enfim sua função: a de auxiliar seus alunos a desenvolverem a autonomia moral e cognitiva, que os prepare para uma atuação crítica como cidadão nessa sociedade ocidental capitalista, egoísta, desigual, injusta e consumista.

Para tanto, é necessário dialogar e reconstruir as representações sociais docentes discutidas neste trabalho. Reconstrução que tenha como pilares o respeito mútuo e a reciprocidade, isto é, a cooperação social como um método de avaliação, baseado na justiça, igualdade e na equidade. Enfim, com a presente pesquisa, esperou-se contribuir na luta contra a hegemonia cultural, para que se busque uma educação democrática rimada com esperança, amor e afetividade!

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: Theirs functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations - Electronic Version**, Paris, v. 2, p. 75-78, 1993. Disponível em: <http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/9th%20Lab%20Meeting%20Scientific%20Material/AbriC/AbriC%201993%20P.S.R._%20Central%20System,%20Peripheral%20system.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Les représentations sociales : aspects théoriques. In : _____ (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris : Presses Universitaires de France, 1994a. p. 11-35. (Collection Pshychologie Sociale).

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In : _____ (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris : Presses Universitaires de France, 1994b. p. 59-82. (Collection Pshychologie Sociale).

_____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. prefácio. p. 9-11.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 8. p. 155-171.

_____. 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, 2003a. p. 37-57.

_____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: _____ (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville-Saint Agne : Érès, 2003b. cap. 3. p. 59-80. Disponível em: <http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/9th%20Lab%20Meeting%20Scientific%20Material/AbriC/AbriC.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. 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. (Coleção Memória Social).

ALMEIDA, Jane Soares de; BAHIA, Norinês Panicacci. Sociedade, escola e educadores: uma parceria necessária para a construção da igualdade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 133-151, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v32n18.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

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. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/21/23>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

AMADO, João. 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: 22 jan. 2012.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 199 p.

AQUINO, Júlio 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. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

_____. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____ (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999. cap. 8. p. 131-153. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 7. p. 103-115. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

BARCELOS, Valdo. “Mentiras” que parecem “verdades”: (re)pensando a Educação Ambiental no cotidiano da escola. In: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi (Org.). **A Educação Ambiental na escola**: abordagens conceituais. Erechim, RS: Edifapes, 2003. p. 81-89. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br/mambo/files/cadernos%20de%20EA%20URI%202003.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2010. (Série Cadernos temáticos de Educação Ambiental, 1).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p. Disponível em: <<http://depositfiles.com/files/zb1fqtn9m>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social**. 1980, 215 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

BATISTA, Cleusa Maria Pegorini. **As representações sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes**. 2007, 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=83>>. Acesso em: 8 out. 2011.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko. Estádios do desenvolvimento. In: Fernando Becker (Org.). **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 153-164.

BELÉM, Rosemberg Cavalcanti. **Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio**. 2008, 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2008/belm%20rosemberg%20cavalcanti.pdf>>. Acesso em 20 maio 2011.

BELMONTE, Roberto Villar. **Metáforas conceituais em reportagens premiadas sobre a biodiversidade da Mata Atlântica**. 2005, texto digital. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Estudos Linguísticos do Texto) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://villar21.wordpress.com/2011/04/13/metaforas-conceituais-em-reportagens-premiadas-sobre-a-biodiversidade-da-mata-atlantica>>. Acesso em 19 maio 2012.

BERTOLDO, Raquel Bohn; BARBARÁ, Andréa. Representação social do namoro: a intimidade na visão dos jovens. **Psico-USF**, Itatiba, SP, v. 11, n. 2, p. 229-237, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v11n2/v11n2a11.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BERTON, Debora Rogerio. **Cultura escolar e indisciplina**: um olhar sobre as relações na instituição escolar. 2005, 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/886/1/tese.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

BOCCHI, Ketney Bonfogo. **Comportamentos de indisciplina**: uma análise de sua ocorrência em sala de aula. 2002, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Colaboração de Jean-Claude Passeron. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238 p.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Ed.). **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009. p. 51-66. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9644/1/rosacabecinhas-cultura2009.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2012.

CAEIRO, José; DELGADO, Pedro. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 139 p. (Coleção: Horizontes Pedagógicos, n. 118).

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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, 2005a. cap. 17. p. 511-539. (Coleção Pensando O Cotidiano).

_____. Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. 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, 2005b. p. 19-24. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a07.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CERVI, Emerson Urizzi. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009. p. 125-143.

_____. **Métodos quantitativos aplicados às Ciências Sociais**. Curitiba, 2012. Não publicado.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental**. 2005, 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1536>. Acesso em: 28 mar. 2012.

CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi. **Piaget: modelo e estrutura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972. 94 p. (Coleção Psicologia Contemporânea).

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Idéias**, Campinas, SP, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CONTI, Fátima. **Biometria Qui Quadrado**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/biome/biopdf/bioqui.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CORREIA, Alex Sandro. **A indisciplina no ensino fundamental: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares de 5ª e 8ª séries**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DE TONI, Deonir; SCHULER, Maria. Gestão da imagem: desenvolvendo um instrumento para a configuração da imagem de produto. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 11, n. 4, p. 131-151, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n4/a07v11n4.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2012.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. 118 p. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAeyG0AJ/pedro-demo-introducao-a-metodologia-ciencia>>. Acesso em: 12 maio 2011.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

DINIZ, Desterro Valgueiro. **Vamos fugir desta jaula!** Estudo sobre indisciplina escolar. Recife: Libertas, 2009. 226p.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 10. p. 187-203.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 270 p. (Coleção Sociologia).

EAGLY, Alice Hendrickson; CHAIKEN, Shelly. **The Psychology of Attitudes**. Fort Worth, Texas (Estados Unidos): Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

EFEITO BORBOLETA. Título original: The Butterfly Effect. Direção: Eric Bress; J. Mackye Gruber. Produção: Chris Bender; A.J. Dix; Anthony Rhulen; J. C. Spink. Intérpretes: Ashton Kutcher; Melora Walters; Amy Smart e outros. Roteiro: Eric Bress; J. Mackye Gruber. Música: Puddle of Mudd; Staind; Michael Suby. Edição: Peter Amundson. Estúdio: FilmEngine; Katalyst Films; Bender-Spink Inc.; Blackout Entertainment. Distribuição: New Line Cinema; Europa Filmes, 2004. 1 DVD (113 min.). son., widescreen, col.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201 p. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/norbert-elias-a-sociedade-dos-individuos-pdf-d367057956>>. Acesso em: 12 maio 2012.

ENDO, Kátia Hatsue; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Representações sociais: os professores e a indisciplina em sala de aula. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGIA – ULAPSI, 4., 2012, Montevideo (Uruguai). **Anais...** Montevideo (Uruguai): ULAPSI, 2012. p. 1-11. Disponível em: <http://congresoulapsi2012.com/trabajos/1334147320_1230.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

EPOGLOU, Alexandra. **Crenças e inquietações de um grupo de professores de Química sobre a indisciplina em suas aulas**. 2004, 142 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. atual. Porto: Porto Codex, 1992. 141 p. (Coleção Ciências da Educação).

FERRARE, Joseph J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 34. p. 512-529.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádine Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 213-241, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

FERREIRA, Adriana Ribeiro; ROSSO, Ademir José. Educação ambiental: representações e prática dos professores e professoras de Ciências e Biologia. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 66-81, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo7.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvander Ramalho dos; CAMARGO, Cécily Francine; GAYER, Emerson. Conflito Israel x Palestina: uma questão de júri simulado em sala de aula? In: SEMANA DE GEOGRAFIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 16., 2009, Ponta Grossa, PR. **Anais online...** Ponta Grossa: DEGEO/DAGLAS, 2009. p. 101-104. Disponível em: <http://www.uepg.br/eventos/semanageo2010/anais2009/geo_ensino/02_ferreira_israel_palestina.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FERREIRA, Armando Mateus. **SPSS: Manual de utilização**. Castelo Branco (Portugal): Escola Superior Agrária de Castelo Branco, 1999. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAnq8AB/manual-spss>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FESTINGER, Leon; CARLSMITH, James M. Cognitive consequences of forced compliance. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 58, n. 2, p. 203-210, mar. 1959. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Festinger>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

FINGER, Silvana Adelaide. A construção da subjetividade do sujeito-aluno numa escola técnica. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 9, n. 11, p. 45-51, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0130070815375019.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris : Presses Universitaires de France, 1994. cap. 2. p. 37-57. (Collection Psychologie Sociale). Disponível em: <[http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/9th%20Lab%20Meeting%20Scientific%20Material/Buschini/Flament%20\(1994\)%20_rs-c021_%20Pratiques%20Sociales%20et%20Repr%C3%A9sentations_%20Structure,%20dynamique%20et%20transformation%20Cap.2.pdf](http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/9th%20Lab%20Meeting%20Scientific%20Material/Buschini/Flament%20(1994)%20_rs-c021_%20Pratiques%20Sociales%20et%20Repr%C3%A9sentations_%20Structure,%20dynamique%20et%20transformation%20Cap.2.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. 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.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete e Ligia M. Ponde Vassallo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 277 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 220 p. (Série O Mundo, Hoje, 21).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p. (Coleção Prismas).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148 p. (Coleção Leitura).

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP, RAUSP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <<http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/155018108001.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2012.

_____. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003. 126 p.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 124-132, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2138/pdf_16>. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/243/110>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. A indisciplina deles de cada dia. **Gazeta do povo**, Curitiba, 21 abr. 2010. Entrevista concedida a Vitor Geron. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=994809>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

GARCIA, Sandrine; POUPEAU, Franck. Violences à l'école, violence de l'école. **Le Monde diplomatique**, Paris, p. 4-5, out. 2000. Disponível em: <<http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/GARCIA/14409>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

GÉRICHAULT, Théodore. **A jangada de medusa**, 1818-1819. Em exposição no Museu do Louvre, Paris. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/raft-medusa>>. Acesso em 20 nov. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/155018108015.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 336 p.

GOMES, Luiz Roberto; BARROS FILHO, Jomar; PEGORARO, João Luiz; SILVA, Dirceu da; SIMON, Fernanda Oliveira. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2 (53), p. 183-196, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-artigos-gomeslr_et al.pdf>. Acesso em 12 jun. 2012.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 5. p. 73-82. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

GUIMELLI, Christian; DESCHAMPS, Jean-Claude. Effets de contexte sur la production d’associations verbales : le cas des représentations sociales des Gitans. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, Louveigné, Sprimont (Bélgica), n. 47-48 (3-4), p. 44-54, 2000. Disponível em: <http://univ-provence.academia.edu/ChristianGuimelli/Papers/777223/Guimelli_C_and_Deschamps_J.C._2000_.Effets_de_contexte_sur_la_production_dassociations_verbales._Le_cas_des_representation_s_sociales_des_Gitans._Cahiers_Internationaux_de_Psychologie_Sociale_47-48_3-4_00_44-54>. Acesso em: 10 jun. 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Funções, modalidades e propósitos da avaliação. In: _____. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. cap. 2. p. 16-28.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Copyright © 2001 Instituto Antônio Houaiss. 1 CD. Dicionário eletrônico na plataforma Windows. O conteúdo do programa corresponde à edição integral do Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 11 dez. de 2011.

IMAGEM – La société Informatique Mathématiques Gestion. **ALCESTE 2010**. São Paulo: Targetware Informática, 2010. Copyright © IMAGE 1986 – 2010. 1 CD. Programa de análise quantitativa de dados textuais que permite classificar de maneira semiautomática as palavras no interior de um corpus na plataforma Windows.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. 63 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Média de Alunos por Turma - Brasil, em 2010**. 2010. Fonte: Mec/Inep/Deed/Csi. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2011/indicadores_educacionais/media_alunos_turma/2010/media_alunos_turma_brasil_regioes_ufs_2010_3.zip>. Acesso em: 15 maio 2012.

JICK, Todd D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, New York (Estados Unidos), v. 24, n. 4, p. 602-611, dez. 1979. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2392366>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

JODELET, Denise. 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.

_____. 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 Cotidiano).

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.

KANT, Immanuel. **Traité de pédagogie**. Tradução de Jules Barni. Paris : Félix Alcan, 1886. 133 p. Disponível na Gallica, biblioteca digital da Biblioteca nacional da França: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k94307>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. Disponível em: <http://www.xr.pro.br/IF/KANT-Fundamentacao_da_Metafisica_dos_Costumes.pdf>. Acesso em 19 abr. 2012.

LA TAILLE, Yves de. 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. parte II. p. 47-73.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. prefácio. p. 7-20.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 1. p. 9-23. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

_____. Você da conta deles? **IstoÉ**. São Paulo, p. 96-100, 8 abr. 1998. Entrevista concedida a Carla Gullo e Gisele Vitória.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999. cap. 1. p. 9-29. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 4. p. 133-173. (Coleção psicologia e educação).

_____. 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. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 1. p. 5-21.

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, RS: 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: 2 ago. 2012.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. 360 p.

LEDO, Valdir Aguiar. **A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas**. 2009, 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8540>. Acesso em 24 jul. 2011.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública. **Produção**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 458-465, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/04.pdf>>. Acesso em 10 set. 2010.

LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. **Journal of Social Psychology**, v. 10, n. 2, p. 271-299, maio 1939. Disponível em: <http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_mathematik_und_naturwissenschaften/fachricht_ung_psychologie/i4/lehrlern/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2012.

LIMA, Luísa Pedroso de. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia Social**. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. cap. 8. p. 187-225.

LOPES, José Passos. **A indisciplina – do silêncio à palavra**: o esfacelamento do discurso docente. 2006, 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de adorno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a12v2899.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2012.

LOURENÇO, Orlando Martins. **Além de Piaget? Sim, mas devagar!...** Coimbra (Portugal): Almedina, 1994. 264 p.

LOWRY, Richard. **Chi-Square, Cramer's V, and Lambda**. For a Rows by Columns Contingency Table. Poughkeepsie, New York (Estados Unidos): Vassar College, 2012. Disponível em: <<http://vassarstats.net/newcs.html>>. Acesso em: 5 dez. 2011.

MACHADO, Bernadete. **A aprendizagem socioambiental dos visitantes em unidades de conservação**. 2009, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino – aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em: <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=305>. Acesso em 12 mar. 2012.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. O professor se perde a face. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1 p. 25-28, out. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1333/977>>. Acesso em 10 jan. 2012.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/222/223>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MAZZOTTI, Tarso. Núcleo figurativo: *themata* ou metáforas? In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF SOCIAL REPRESENTATION, 6., 2002, Stirling (Escócia). **Anais...** Stirling (Escócia), 2002. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.mazzotti.pro.br/styled/page5/files/nuclefigthammetasterling.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de. **Indisciplina e mal-estar na educação**: uma reflexão a partir da ética da psicanálise. 2001, 115 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MELO, Mário Sérgio de; MORO, Rosemeri Segecin; GUIMARÃES, Gilson Burigo. Os Campos Gerais do Paraná. In: _____; _____; _____ (Eds.). **Patrimônio natural dos Campos Gerais do Paraná**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. cap. 1. p. 17-21. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/445/CAPITULO1_CamposGeraisParana.pdf?sequence=2>. Acesso em: 28 ago. 2012.

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.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças. In: SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 6.; ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 4., 2010, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: FFC/UNESP, 2010. v. 01. p. 1-10. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Congresso_Direitos_Humanos_marilia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MICROSOFT CORPORATION. **Microsoft® Office Excel® 2007**. Parte do Microsoft Office Enterprise 2007. 2007. Copyright © 2008 Microsoft Corporation. Aplicativo de planilha eletrônica na plataforma Windows.

_____. **Microsoft® Office Word 2007**. Parte do Microsoft Office Enterprise 2007. 2007. Copyright © 2008 Microsoft Corporation. Editor de texto na plataforma Windows.

MOLINER, Pascal. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.

_____. A two-dimensional model of social representations. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, n. 1, p. 27-40, jan./fev. 1995. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420250104/abstract>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

MONASTIRSKY, Leonel Brizolla. **Ferrovias: Patrimônio Cultural** – Estudo sobre a ferrovia brasileira a partir da região dos Campos Gerais (PR). 2006, 190 p. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PGCN0292.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-21, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 14 maio 2011.

MOREIRA, Herivelto. A contribuição da escola para o desenvolvimento profissional do professor. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 13, n. 2, p. 132-149, nov. 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/945/455>>. Acesso em: 4 maio 2012.

MOSCOVICI, Serge. 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 P. (Ed.). **Social Cognition: perspectives on everyday understanding**. London: European Association of Experimental Social Psychology / Academic Press, 1981. p. 181-209.

_____. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, v. 18, n. 3, p. 211-250, jul. 1988. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303/abstract>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p. (Coleção Psicologia Social).

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. prefácio. p. 7-15. (Coleção Psicologia Social).

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 456 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Rideel, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova escola**. São Paulo, n. 142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS**. Paris, 2009. 308 p. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar**: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres MT. 2002. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme de; SANTOS, Lucélia Gonçalves dos; MENDES, Fabiane Mathias Delattre. O Professor e suas representações sociais acerca da indisciplina escolar. In: SIEDUCA – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2010, Cachoeira do Sul, RS. **Anais online...** Cachoeira do Sul, RS: SIEduca, 2010. Disponível em: <www.sieduca.com.br/2010/admin/upload/101.doc>. Acesso em: 12 jun. 2012.

OLYMPUS. **Olympus Digital Voice Recorder WS-300m**. Copyright © 2012 Olympus Corporation. Gravador de áudio.

OUEST FRANCE. Le site internet du jornal Ouest France. 2009. Disponível em: <<http://www.ouest-france.fr>>. Acesso em 12 nov. 2012.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **SEED em números**. 2012. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008. 143 p.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 213 p.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a05.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2012.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_arquivos/1/TDE-2010-09-22T080840Z-395/Publico/Marcia.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

PIAGET, Jean. Logique génétique et sociologie. **Revue philosophique de la France et de l'étranger**, Paris, v. 53, n. 105, p. 167-205, jan./jun. 1928. Disponível na Gallica, biblioteca digital da Biblioteca nacional da França: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k172441/f165.tableDesMatières>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. 96 p.

_____. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 298 p. (Coleção Os pensadores).

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; THYPON, Anastasia (Orgs.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia – textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 137-151. (Coleção Psicologia e Educação).

_____. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant.** Genève (Suiça): Fondation Jean Piaget, 2006. 195 p. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Valores e Desenvolvimento Humano 2010.** Brasília, 2010. 310 p. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/rdh_Brasil_2009_2010.pdf>. Acesso em 11: dez. 2012.

POLAR ENGINEERING AND CONSULTING©. **SPSS Statistics 17.0.** 2008. Pacote Estatístico para as Ciências Sociais na plataforma Windows.

PONTA GROSSA. Secretaria de Planejamento. Departamento de Urbanismo. Divisões de Geoprocessamento e Informações Georeferenciadas. **Geoportal Ponta Grossa:** divulgando nosso território. 2012. Plataforma para divulgação da geoinformação do território do município. Disponível em: <<http://geo.pontagrossa.pr.gov.br/portal>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

PONTE, Vera Maria Rodrigues; OLIVEIRA, Marcelle Colares de; MOURA, Heber José de; BARBOSA, João Victor. Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre *Balanced Scorecard*: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In: CONGRESSO ANPCONT, 1., 2007, Gramado, RS. **Anais...** São Paulo: ANPCONT, 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

PRAIRAT, Eirick. **Questions de discipline à l'école et ailleurs...** Ramonville-Saint-Agne : Erès, 2003. 159 p.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrr.br/pdfs/v40n26.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

RATIER, Rodrigo. A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil. **Nova escola**, São Paulo, n. 231, abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2012.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos:** a educação problematizadora como proposta real de superação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 124 p.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 6. p. 83-101. (Coleção na escola – alternativas teóricas e práticas).

REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

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 (Espanha), 2008. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professor.es.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro; BOSCHETTI, Vania Regina. Educação e práticas disciplinares nas instituições escolares. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, p. 167-180, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=198&path%5B%5D=198>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. A noção de representação social na perspectiva dos estudos da psicologia social e do imaginário social: aproximações e afastamentos. In: MONTENEGRO, Eduardo; RETONDAR, Jeferson; MONTENEGRO, Patrícia Cavalcanti Ayres (Orgs.). **Imaginário e representações sociais**: corpo, educação física, cultura e sociedade. Maceió: EDUFAL, 2007. cap. 1. p. 15-44. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=dnTF85ZQx5MC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0>. Acesso em: 12 ago. 2012.

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**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2346/pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 189 p.

_____. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 107 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes; Regina Correia; Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. cap. 3. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski; FINCK, Silvia Christina Madrid. A educação psicomotora na formação e prática pedagógica dos professores da educação infantil: uma discussão necessária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 12431-12439. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4380_3125.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. Relato de Experiência de uma lição de vida e cidadania: Projeto Rondon Operação Rei do Baião em Verdejante-PE. In: SEMANA DE GEOGRAFIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 17., 2010, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa: DEGEO/DAGLAS, 2010. p. 1-6.

_____. Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção: experiências no Recôncavo Baiano. In: SEMANA DE GEOGRAFIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: GEOGRAFIAS NÃO MAPEADAS?, 18., 2011, Ponta Grossa, PR. **Anais online...** Ponta Grossa: DEGEO/DAGLAS, 2011. p. 1-6. Disponível em: <<http://eventos.uepg.br/semanageo/anais/arquivo09.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; COLODA, Thiago Alberto; ANDRADE, Bianca de. Território e juventude: discussões no Projeto Periferia de ponta a ponta – juventude, cidadania e práticas culturais. In: SEMANA DE GEOGRAFIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 16., 2009, Ponta Grossa, PR. **Anais online...** Ponta Grossa: DEGEO/DAGLAS, 2009. p. 1-5. Disponível em: <http://www.uepg.br/eventos/semanageo2010/anais2009/geo_genero_cultural/01_santos_etal_territorio_juventude.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

SANTOS, Ivan Luis dos; RORIGUES, Heitor de Andrade; FUZZI, Fábio Tomio; OLIVEIRA, Ricardo Simões de; OLIVEIRA, Mateus Kerr de; PELUQUI, Daniela Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 117-137, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2976/4180>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/380/324>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

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 abr. 2012.

SILVA, Francisco Vieira da; SILVA, Liliana Anacleto Campos da; BARBAS, Maria Potes Barroso Santa-Clara. **Explorar o SPSS em contexto educativo**. Santarém (Portugal): Escola Superior de Educação de Santarém, 2006. 79 p. Disponível em: <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/389/1/explorar%20o%20spss.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 161-190. (Coleção Ciências da Educação).

SILVA, Tarcimária Rocha Lula Gomes da; PASSEGGI, Maria da Conceição; CARVALHO, Maria do Rosário de. Representações sociais das causas da indisciplina: retransformações de conceitos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2004, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT13/GT7.PDF>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SONY CORPORATION. **Digital Voice Editor**. Versão 3.3.01.11240. 2010. Utilitário para gravação e edição de arquivos de Áudio na plataforma Windows. Disponível em: <http://esupport.sony.com/perl/swu-download.pl?upd_id=5529&SMB=YES&template_id=1®ion_id=1>. Acesso em: 18 ago. 2011.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial**. 2005, 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, SP, Presidente Prudente, SP, 2005. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/dulcineia.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

SOUZA, Sandra Duarte. **Gênero e religião no Brasil: ensaios feministas**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. 167 p.

SPINK, Mary Jane P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Psico**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2000. Disponível em: <<http://dl.dropbox.com/u/27514388/MJ%20textos/Spink%2C%20MJP%20-%20A%20%C3%A9tica%20na%20pesquisa%20social%20-%20da%20entrevista%20prescritiva%20%C3%A0%20interanima%C3%A7%C3%A3o%20dial%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins. Hiperatividade: doença ou rótulo? **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 15, p. 30-43, dez. 1985.

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. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/493/382>>. Acesso em: 10 maio 2011.

TARGETWARE INFORMÁTICA. **Alceste 2010 versão Windows**: software de análise de dados textuais. São Paulo, 2010. 46 p. Disponível em: <<http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

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. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/846/1/tese.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

TOLENTINO, Patrícia Caldeira. **As referências da formação inicial na representação dos licenciados em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2010, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2010. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=630>. Acesso em: 4 mar. 2012.

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, SC, 2010. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Tatiana%20de%20Lucena%20Torres.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2011.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007, Concórdia, SC. **Anais...** Concórdia, SC: Universidade do Contestado, 2007. p. 01-18. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoFundamental/INDISCIPLINA_ESCOLAR_SENTIDOS_ATRIBUIDOS_ALUNOS_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 5 set. 2010.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; LOPES, Anemari Luersen Vieira. A (in)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 22-34. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

TZARA, Tristan. **Sete manifestos Dada**. Tradução de José Miranda Justus. Lisboa: Hiena, 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/43205231/Tristan-Tzara-Sete-Manifestos-DADA-Hiena-Editora-1987>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

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. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13>. Acesso em: 17 set. 2011.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1643/1364>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

VERGÈS, Pierre. **Manuel d'utilisation de l'analyse de Similitude SIMI97 v2.1**. Aix en Provence (França), 1999. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/msimi.rar>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Manuel d'utilisation de Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des evocations EVOC 2000**. Aix en Provence (França), 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/mevoc.rar>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

VERGES, Pierre; Junique, Christian. **Analyse de similitude – SIMI version 2.1**. Aix en Provence (França): 1999. Analisa a conexividade dos elementos de uma representação social. Plataforma Windows. Os programas na base Windows (SAISIE e SIMI99) foram dirigidos por Christian Junique – a primeira versão foi feita por William Barbry e Scano Stéphane no Instituto de Ciências da Engenharia de Montpellier. Os programas na base Fortran ou Turbo-Pascal foram realizadas por Pierre Vergès. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/simi.rar>>. Acesso em : 10 mar. 2011.

VERGÈS, Pierre; SCANO, Stéphane; Junique, Christian. **Ensemble de programmes Permettant l'analyse des evocations – EVOC2000 version 5**. Aix en Provence (França): 2002. Identifica a provável estrutura de uma representação social. Plataforma Windows. Os programas na base Windows (Delphi 2 e 3) foram dirigidos por Stéphane Scano e por Christian Junique. Os programas na base Turbo-Pascal foram dirigidos por Pierre Vergès. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/EVOC2000.rar>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VIEIRA, Fernando Zan; ROSSO, Ademir José. O cinema como componente didático da educação ambiental. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 547-572, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n33/v11n33a15.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

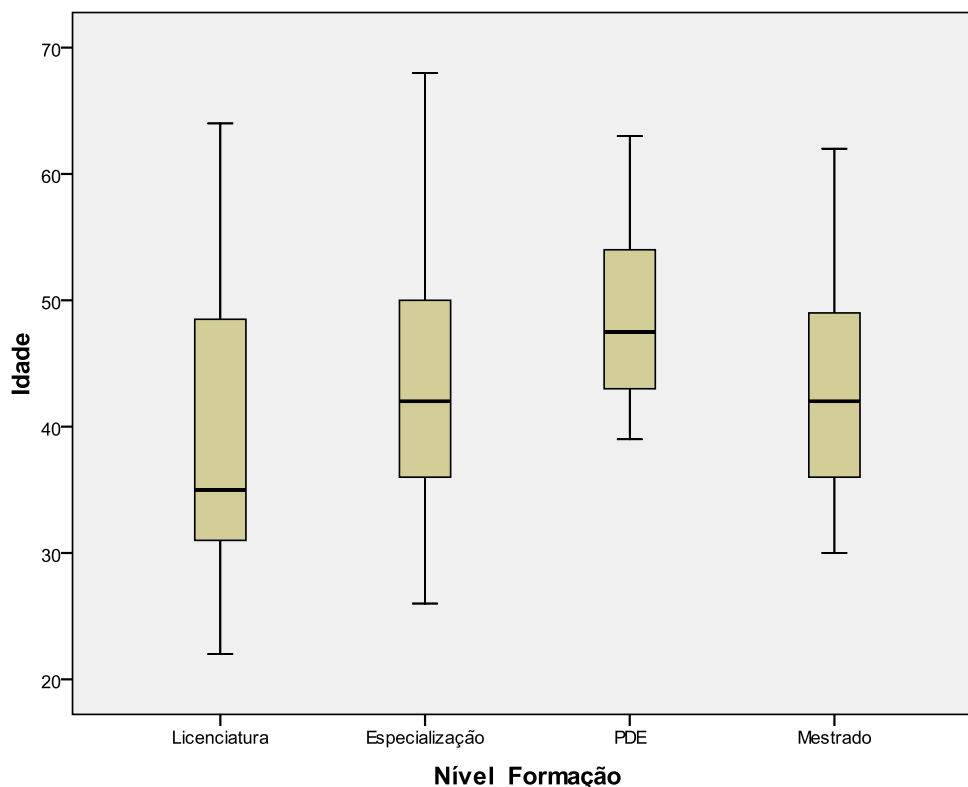
YASUMARU, Vital Toshio. **Comportamentos de indisciplina**: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental. 2006, 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2855>. Acesso em: 22 fev. 2012.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. 3. ed. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 170 p.

ZEILIGER, Romain. **Avril version 3.0**: a software for social nets visualization. 1993. Plataforma Windows. Desenha gráficos de similitude das evocações de uma representação social. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/softwares/AVRIL.rar>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

**APÊNDICE A – Correlação entre a idade dos professores e seu nível
formativo**

Boxplot correlacionando a idade dos professores e o seu nível de formação



Fonte: O autor.

O gráfico de boxplot é usado para a representação visual das relações existentes entre uma variável quantitativa contínua (no caso deste gráfico: idade) e uma qualitativa nominal (tempo de magistério). Assim, um boxplot é capaz de fornecer informações sobre a distribuição de casos comparativamente entre as categorias, podendo também indicar medidas de posição. O gráfico é formado por figuras – os Box – que são formados por uma haste inferior, uma caixa e uma haste superior. A haste inferior concebe o primeiro quartil, que indica o ponto de menor valor para a categoria até a obtenção de 25% dos casos. Já a caixa indica a distribuição de 50% dos casos, onde 25% dos casos ficam do início da caixa até a linha que a divide (segundo quartil) e os outros 25% dos casos dessa linha até o limite superior da caixa (terceiro quartil). Finalmente, a haste superior indica a distribuição dos casos no quarto quartil (25% dos casos). Os *outlines* – casos que apresentam exceção mediante a média geral da categoria – ficam indicados como pontos, acima ou abaixo do Box. (CERVI, 2012). Logo, o Boxplot acima demonstra a correlação entre o nível formativo e a idade dos informantes: à medida que avançam na idade, e consequentemente, no tempo de carreira, os docentes se interessam em dar continuidade à sua formação profissional.

APÊNDICE B – Modelo do questionário aplicado aos professores

Universidade estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação
--

Escola:**Turno:**

As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente. 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- Ano de nascimento 19____

3- Contrato de trabalho () PSS; () Professor Efetivo do Plano de Carreira; () Contrato particular

4- Disciplinas em que atua. _____

5- Leciona em alguma Oitava Série? () Sim. () Não.

6- Situação familiar: () casado/a ou equivalente; () solteiro/a ou equivalente.

7- Filhos: () Sim; () Não.

8- Carga horária semanal em sala de aula

() até 20 horas aula; () de 20 até 40 horas aula; () mais de 40 horas aula.

9- Formação profissional: () Licenciatura incompleta; () Graduado, não-licenciado;

() Licenciatura completa; () Especialização; () PDE; () Mestrado; () Doutorado.

10- Tempo de Magistério () 0 a 5 anos; () 6 a 15 anos; () mais de 15 anos.

11- Religião: () Participo regularmente da minha Religião. () Sou religioso, mas não frequento a Igreja. () Agnóstico/Ateu.

12- Recebeu formação para trabalhar com casos de indisciplina em sala de aula?

() Sim; () Não.

13- Para você, quais são as palavras ou expressões que melhor expressam um **aluno INDISCIPLINADO**? Após listá-los, enumere-os segundo o grau de importância que julgar. Utilize 5 palavras ou expressões:

Aluno INDISCIPLINADO

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

Justifique rapidamente a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar para definir um aluno **INDISCIPLINADO**.

14) Para você, quais são as principais **CAUSAS** da indisciplina escolar? Utilize 5 palavras ou expressões e em seguida enumere-os segundo o grau de importância.

O que CAUSA a indisciplina escolar?

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

_____ - _____

Justifique rapidamente a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar para definir a principal **causa** da indisciplina na sala de aula:

15- Para cada afirmação abaixo responda com uma das alternativas:

A. Concordo plenamente; B. Concordo; C. Discordo; D. Discordo totalmente

- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 1- Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 2- Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 3- A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 4- Chamar a patrulha escolar para melhor policiar a escola pode ser uma saída para fazer os alunos respeitarem as regras.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 5- A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 6- Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 7- A punição excessiva incentiva a indisciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 8- Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 9- Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 10- Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 11- Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 12- O professor é responsável pela indisciplina na aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D 13- Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.

16- Qual a imagem que você usaria para melhor descrever a indisciplina em sala de aula? Indisciplina se assemelha ao quê? Lembra o quê? É que nem...

Sobre as Informações prestadas:

() Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

() Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se os pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

e-mail: _____

telefone: _____

_____,
Local (colégio)____/____/____
Data_____
Nome completo e legível_____
Assinatura

APÊNDICE C – Roteiro complementar da entrevista

Roteiro complementar da entrevista

- Comentar sobre a etapa dos questionários.
- Realizar triagem sucessiva – escolher as mais importantes > escolher as mais importantes. Então fazer última escolha das quatro mais importantes.
- Comentar sobre as palavras que estão fora do baralho.
- Em cada elemento tentar captar as três dimensões: conhecimento, atitude e imagem.
- No final das justificativas dos quatro elementos fazer uma espécie de quinta pergunta falando para relacionar os quatro elementos.
- Por fim, o momento de “dessensibilização”. Perguntar: qual é o seu sonho sobre a educação e a questão da indisciplina dos alunos. E se você tivesse o poder de fazer grandes reformas na educação, o que faria?

Algumas indagações que eu possa fazer:

- Você pode citar exemplos sobre/fatos sobre isso?
- São muitos casos? Quantos? Como?
- Como você se sente perante essa questão?
- Como agir perante esse quadro?
- O que deve ser feito?
- Quais suas atitudes já amenizaram a indisciplina?
- O que você pensa que ajuda a aumentar a incidência da indisciplina e o que corrobora para diminuí-la?
- Sempre perguntar as causas de cada elemento selecionado. Qual a causa? A origem disso? Qual sua explicação para isso?
- O que é um aluno indisciplinado e um aluno disciplinado?
- Como você tenta resolver os casos de indisciplina?
- Imagem de você tentando manter a disciplina...
- Você sente que a indisciplina atrapalha seu trabalho docente? Causa obstáculos? É um dos principais causas do desgaste?
- Qual imagem que você poderia me fornecer para contextualizar um caso de indisciplina? Ao que compararia a indisciplina?

- Qual a atitude que você tem perante um aluno / ou ato indisciplinado?

APÊNDICE D – Tabelas de referências cruzada para analisar as contribuições diferenciadas dos professores em relação às atitudes frente à indisciplina

Tabelas de referências cruzada para analisar as contribuições diferenciadas dos professores considerando as variáveis: sexo, contrato de trabalho, condição de docência, nível de formação, religião, tempo de magistério, situação familiar, filhos, área de atuação, faixa etária, oitava série, “formação para trabalhar com a indisciplina” e carga horária.

CROSSTAB CONTRATO DE TRABALHO

Crosstab da variável Contrato de Trabalho e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Contrato PSS (f) (%)	8 (15,1%)	23 (43,4%)	20 (37,7%)	2 (3,8%)	2,537
Contrato QPM (f) (%)	22 (10,5%)	93 (44,5%)	74 (35,4%)	20 (9,6%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Contrato PSS (f) (%)	10 (19,2%)	18 (34,6%)	22 (42,3%)	2 (3,8%)	10,107
Contrato QPM (f) (%)	16 (7,6%)	75 (35,5%)	87 (41,2%)	33 (15,6%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Contrato PSS (f) (%)	28 (51,9%)	18 (33,3%)	4 (7,4%)	4 (7,4%)	13,156
Contrato QPM (f) (%)	62 (29,4%)	71 (33,6%)	49 (23,2%)	29 (13,7%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Contrato PSS (f) (%)	4 (7,4%)	30 (55,6%)	18 (33,3%)	2 (3,7%)	6,517
Contrato QPM (f) (%)	16 (7,6%)	83 (39,5%)	83 (39,5%)	28 (13,3%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Contrato PSS (f) (%)	19 (35,2%)	27 (50,0%)	7 (13,0%)	1 (1,9%)	0,267
Contrato QPM (f) (%)	68 (32,4%)	108 (51,4%)	31 (14,8%)	3 (1,4%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Contrato PSS (f) (%)	5 (9,4%)	37 (69,8%)	7 (13,2%)	4 (7,5%)	15,706
Contrato QPM (f) (%)	61 (29,0%)	127 (60,5%)	20 (9,5%)	2 (1,0%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Contrato PSS (f) (%)	5 (9,3%)	15 (27,8%)	25 (46,3%)	9 (16,7%)	5,907
Contrato QPM (f) (%)	24 (11,4%)	92 (43,8%)	71 (33,8%)	23 (11,0%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Contrato PSS (f) (%)	10 (18,5%)	29 (53,7%)	11 (20,4%)	4 (7,4%)	8,244 ^a
Contrato QPM (f) (%)	57 (27,1%)	127 (60,5%)	20 (9,5%)	6 (2,9%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Contrato PSS (f) (%)	8 (15,1%)	31 (58,5%)	13 (24,5%)	1 (1,9%)	1,410
Contrato QPM (f) (%)	45 (21,4%)	106 (50,5%)	55 (26,2%)	4 (1,9%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Contrato PSS (f) (%)	10 (18,5%)	39 (72,2%)	5 (9,3%)	0 (0,0%)	3,054
Contrato QPM (f) (%)	59 (27,8%)	136 (64,2%)	14 (6,6%)	3 (1,4%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Contrato PSS (f) (%)	16 (29,6%)	23 (42,6%)	11 (20,4%)	4 (7,4%)	4,328 ^a
Contrato QPM (f) (%)	77 (36,7%)	98 (46,7%)	29 (13,8%)	6 (2,9%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Contrato PSS (f) (%)	0 (0,0%)	10 (18,5%)	31 (57,4%)	13 (24,1%)	8,270 ^a
Contrato QPM (f) (%)	18 (8,7%)	54 (26,1%)	85 (41,1%)	50 (24,2%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Contrato PSS (f) (%)	10 (18,5%)	20 (37,0%)	21 (38,9%)	3 (5,6%)	8,545 ^a
Contrato QPM (f) (%)	62 (29,7%)	86 (41,1%)	43 (20,6%)	18 (8,6%)	

CROSSTAB GÊNERO

Crosstab da variável Gênero e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Masculino (f) (%)	5 (9,6%)	29 (55,8%)	15 (28,8%)	3 (5,8%)	3,292
Feminino (f) (%)	25 (11,8%)	89 (42,0%)	79 (37,3%)	19 (9,0%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Masculino (f) (%)	7 (13,5%)	23 (44,2%)	15 (28,8%)	7 (13,5%)	4,721
Feminino (f) (%)	20 (9,4%)	70 (32,9%)	95 (44,6%)	28 (13,1%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Masculino (f) (%)	16 (30,8%)	16 (30,8%)	12 (23,1%)	8 (15,4%)	1,190
Feminino (f) (%)	75 (34,9%)	74 (34,4%)	41 (19,1%)	25 (11,6%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Masculino (f) (%)	5 (9,8%)	21 (41,2%)	19 (37,3%)	6 (11,8%)	0,349
Feminino (f) (%)	16 (7,4%)	92 (42,8%)	83 (38,6%)	24 (11,2%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Masculino (f) (%)	18 (34,6%)	29 (55,8%)	5 (9,6%)	0 (0%)	2,277
Feminino (f) (%)	70 (32,7%)	107 (50,0%)	33 (15,4%)	4 (1,9%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Masculino (f) (%)	9 (17,3%)	38 (73,1%)	3 (5,8%)	2 (3,8%)	4,580
Feminino (f) (%)	57 (26,8%)	128 (60,1%)	24 (11,3%)	4 (1,9%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Masculino (f) (%)	5 (9,6%)	22 (42,3%)	17 (32,7%)	8 (15,4%)	1,00
Feminino (f) (%)	24 (11,2%)	86 (40,2%)	80 (37,4%)	24 (11,2%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Masculino (f) (%)	14 (27,5%)	26 (51,0%)	8 (15,7%)	3 (5,9%)	2,416
Feminino (f) (%)	54 (25,1%)	131 (60,9%)	23 (10,7%)	7 (3,3%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Masculino (f) (%)	14 (26,9%)	24 (46,2%)	12 (23,1%)	2 (3,8%)	2,869
Feminino (f) (%)	39 (18,3%)	114 (53,5%)	56 (26,3%)	4 (1,9%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Masculino (f) (%)	10 (19,2%)	39 (75,0%)	3 (5,8%)	0 (0%)	2,889
Feminino (f) (%)	59 (27,3%)	137 (63,4%)	17 (7,9%)	3 (1,4%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Masculino (f) (%)	14 (27,5%)	27 (52,9%)	8 (15,7%)	2 (3,9%)	1,653
Feminino (f) (%)	79 (36,7%)	96 (44,7%)	32 (14,9%)	8 (3,7%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Masculino (f) (%)	4 (8,2%)	13 (26,5%)	21 (42,9%)	11 (22,4%)	0,326
Feminino (f) (%)	14 (6,5%)	52 (24,3%)	96 (44,9%)	52 (24,3%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Masculino (f) (%)	23 (45,1%)	16 (31,4%)	6 (11,8%)	6 (11,8%)	13,607
Feminino (f) (%)	50 (23,4%)	90 (42,1%)	59 (27,6%)	15 (7,0%)	

CROSSTAB CONDIÇÃO DE DOCÊNCIA

Crosstab da variável Condição de Docência e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Prof. Regente (f) (%)	27 (11,8%)	107 (46,7%)	79 (34,5%)	16 (7,0%)	8,649
Não Regente (f) (%)	1 (3,6%)	8 (28,6%)	14 (50,0%)	5 (17,9%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Prof. Regente (f) (%)	23 (10,1%)	79 (34,6%)	99 (43,4%)	27 (11,8%)	3,735
Não Regente (f) (%)	3 (10,0%)	13 (43,3%)	8 (26,7%)	6 (20,0%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Prof. Regente (f) (%)	82 (35,7%)	80 (34,8%)	44 (19,1%)	24 (10,4%)	6,150
Não Regente (f) (%)	7 (23,3%)	8 (26,7%)	8 (26,7%)	7 (23,3%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Prof. Regente (f) (%)	19 (8,3%)	100 (43,7%)	88 (38,4%)	22 (9,6%)	5,574
Não Regente (f) (%)	1 (3,3%)	12 (40,0%)	10 (33,3%)	7 (23,3%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Prof. Regente (f) (%)	76 (33,0%)	118 (51,3%)	32 (13,9%)	4 (1,7%)	1,388
Não Regente (f) (%)	9 (31,0%)	14 (48,3%)	6 (20,7%)	0 (0%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Prof. Regente (f) (%)	56 (24,3%)	143 (62,2%)	26 (11,3%)	5 (2,2%)	2,343
Não Regente (f) (%)	8 (28,6%)	19 (67,9%)	1 (3,6%)	0 (,0%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Prof. Regente (f) (%)	22 (9,6%)	95 (41,5%)	84 (36,7%)	28 (12,2%)	1,892
Não Regente (f) (%)	5 (16,7%)	10 (33,3%)	12 (40,0%)	3 (10,0%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Prof. Regente (f) (%)	56 (24,5%)	137 (59,8%)	29 (12,7%)	7 (3,1%)	6,315
Não Regente (f) (%)	10 (33,3%)	16 (53,3%)	1 (3,3%)	3 (10,0%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Prof. Regente (f) (%)	44 (19,1%)	118 (51,3%)	63 (27,4%)	5 (2,2%)	2,459
Não Regente (f) (%)	7 (25,0%)	16 (57,1%)	4 (14,3%)	1 (3,6%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Prof. Regente (f) (%)	55 (23,8%)	155 (67,1%)	20 (8,7%)	1 (,4%)	15,053
Não Regente (f) (%)	12 (40,0%)	16 (53,3%)	0 (,0%)	2 (6,7%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Prof. Regente (f) (%)	72 (31,3%)	111 (48,3%)	38 (16,5%)	9 (3,9%)	9,576
Não Regente (f) (%)	17 (58,6%)	10 (34,5%)	1 (3,4%)	1 (3,4%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Prof. Regente (f) (%)	12(5,3%)	54(23,8%)	103(45,4%)	58(25,6%)	7,818
Não Regente (f) (%)	4 (13,8%)	11 (37,9%)	11 (37,9%)	3 (10,3%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Prof. Regente (f) (%)	64 (28,1%)	89 (39,0%)	55 (24,1%)	20 (8,8%)	4,186
Não Regente (f) (%)	7 (23,3%)	16 (53,3%)	7 (23,3%)	0 (,0%)	

CROSSTAB NÍVEL DE FORMAÇÃO

Crosstab da variável Nível de formação e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Form. básica (f) (%)	26 (12,1%)	96 (44,7%)	80 (37,2%)	13 (6,0%)	8,648
Form. avançada (f) (%)	4 (8,2%)	22 (44,9%)	14 (28,6%)	9 (18,4%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Form. básica (f) (%)	24 (11,1%)	76 (35,2%)	90 (41,7%)	26 (12,0%)	2,197
Form. avançada (f) (%)	3 (6,1%)	17 (34,7%)	20 (40,8%)	9 (18,4%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Form. básica (f) (%)	80 (36,7%)	73 (33,5%)	43 (19,7%)	22 (10,1%)	7,353
Form. avançada (f) (%)	11 (22,4%)	17 (34,7%)	10 (20,4%)	11 (22,4%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Form. básica (f) (%)	20 (9,2%)	98 (45,2%)	77 (35,5%)	22 (10,1%)	8,473
Form. avançada (f) (%)	1 (2,0%)	15 (30,6%)	25 (51,0%)	8 (16,3%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Form. básica (f) (%)	71 (32,7%)	114 (52,5%)	30 (13,8%)	2 (,9%)	3,333
Form. avançada (f) (%)	17 (34,7%)	22 (44,9%)	8 (16,3%)	2 (4,1%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Form. básica (f) (%)	48 (22,1%)	141 (65,0%)	22 (10,1%)	6 (2,8%)	6,107
Form. avançada (f) (%)	18 (37,5%)	25 (52,1%)	5 (10,4%)	0 (,0%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Form. básica (f) (%)	20 (9,2%)	83 (38,2%)	87 (40,1%)	27 (12,4%)	9,090
Form. avançada (f) (%)	9 (18,4%)	25 (51,0%)	10 (20,4%)	5 (10,2%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Form. básica (f) (%)	55 (25,3%)	130 (59,9%)	25 (11,5%)	7 (3,2%)	1,089
Form. avançada (f) (%)	13 (26,5%)	27 (55,1%)	6 (12,2%)	3 (6,1%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Form. básica (f) (%)	43 (20,0%)	110 (51,2%)	57 (26,5%)	5 (2,3%)	0,523
Form. avançada (f) (%)	10 (20,0%)	28 (56,0%)	11 (22,0%)	1 (2,0%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Form. básica (f) (%)	54 (24,8%)	145 (66,5%)	18 (8,3%)	1 (,5%)	6,102
Form. avançada (f) (%)	15 (30,0%)	31 (62,0%)	2 (4,0%)	2 (4,0%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Form. básica (f) (%)	72 (33,0%)	101 (46,3%)	35 (16,1%)	10 (4,6%)	4,329
Form. avançada (f) (%)	21 (43,8%)	22 (45,8%)	5 (10,4%)	0 (,0%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Form. básica (f) (%)	10 (4,7%)	54 (25,2%)	98 (45,8%)	52 (24,3%)	8,535
Form. avançada (f) (%)	8 (16,3%)	11 (22,4%)	19 (38,8%)	11 (22,4%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Form. básica (f) (%)	56 (25,8%)	87 (40,1%)	54 (24,9%)	20 (9,2%)	3,906
Form. avançada (f) (%)	17 (35,4%)	19 (39,6%)	11 (22,9%)	1 (2,1%)	

CROSSTAB RELIGIÃO

Crosstab da variável Religião e atitudes frente à indisciplina				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
X ²				
Heteronomia				
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.				
Praticante (f) (%)	22 (12,8%)	80 (46,5%)	59 (34,3%)	11 (6,4%)
Não praticante (f) (%)	8 (9,0%)	36 (40,4%)	34 (38,2%)	11 (12,4%)
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.				
Praticante (f) (%)	20 (11,6%)	59 (34,1%)	70 (40,5%)	24 (13,9%)
Não praticante (f) (%)	6 (6,7%)	33 (37,1%)	39 (43,8%)	11 (12,4%)
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.				
Praticante (f) (%)	59 (34,1%)	60 (34,7%)	36 (20,8%)	18 (10,4%)
Não praticante (f) (%)	31 (34,1%)	28 (30,8%)	17 (18,7%)	15 (16,5%)
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.				
Praticante (f) (%)	12 (6,9%)	81 (46,8%)	62 (35,8%)	18 (10,4%)
Não praticante (f) (%)	9 (9,9%)	32 (35,2%)	38 (41,8%)	12 (13,2%)
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.				
Praticante (f) (%)	59 (34,3%)	85 (49,4%)	24 (14,0%)	4 (2,3%)
Não praticante (f) (%)	28 (30,8%)	49 (53,8%)	14 (15,4%)	0 (0%)
Autonomia				
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.				
Praticante (f) (%)	43 (24,7%)	106 (60,9%)	19 (10,9%)	6 (3,4%)
Não praticante (f) (%)	23 (26,1%)	57 (64,8%)	8 (9,1%)	0 (0%)
A punição excessiva incentiva a indisciplina.				
Praticante (f) (%)	18 (10,5%)	60 (34,9%)	66 (38,4%)	28 (16,3%)
Não praticante (f) (%)	11 (12,1%)	45 (49,5%)	31 (34,1%)	4 (4,4%)
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.				
Praticante (f) (%)	52 (30,1%)	97 (56,1%)	20 (11,6%)	4 (2,3%)
Não praticante (f) (%)	16 (17,6%)	58 (63,7%)	11 (12,1%)	6 (6,6%)
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.				
Praticante (f) (%)	34 (19,8%)	92 (53,5%)	43 (25,0%)	3 (1,7%)
Não praticante (f) (%)	18 (20,0%)	45 (50,0%)	24 (26,7%)	3 (3,3%)
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.				
Praticante (f) (%)	49 (28,0%)	111 (63,4%)	15 (8,6%)	0 (,0%)
Não praticante (f) (%)	20 (22,2%)	62 (68,9%)	5 (5,6%)	3 (3,3%)
Consideração dos elementos pedagógicos				
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.				
Praticante (f) (%)	59 (34,3%)	76 (44,2%)	29 (16,9%)	8 (4,7%)
Não praticante (f) (%)	32 (35,2%)	46 (50,5%)	11 (12,1%)	2 (2,2%)
O professor é responsável pela indisciplina na aula.				
Praticante (f) (%)	10 (5,8%)	40 (23,3%)	74 (43,0%)	48 (27,9%)
Não praticante (f) (%)	8 (9,0%)	23 (25,8%)	43 (48,3%)	15 (16,9%)
Condições de trabalho				
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.				
Praticante (f) (%)	49 (28,7%)	68 (39,8%)	40 (23,4%)	14 (8,2%)
Não praticante (f) (%)	22 (24,2%)	38 (41,8%)	24 (26,4%)	7 (7,7%)

CROSSTAB TEMPO DE MAGISTÉRIO

Crosstab da variável Tempo de magistério e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Menos 5 anos (f) (%)	5 (10,0%)	18 (36,0%)	24 (48,0%)	3 (6,0%)	4,258
Mais de 5 anos (f)(%)	25 (12,0%)	98 (46,9%)	68 (32,5%)	18 (8,6%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Menos 5 anos (f) (%)	8 (16,0%)	19 (38,0%)	18 (36,0%)	5 (10,0%)	3,503
Mais de 5 anos (f)(%)	18 (8,6%)	71 (33,8%)	91 (43,3%)	30 (14,3%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Menos 5 anos (f) (%)	25 (49,0%)	18 (35,3%)	6 (11,8%)	2 (3,9%)	9,433
Mais de 5 anos (f)(%)	65 (30,8%)	71 (33,6%)	46 (21,8%)	29 (13,7%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Menos 5 anos (f) (%)	4 (7,8%)	26 (51,0%)	19 (37,3%)	2 (3,9%)	4,035
Mais de 5 anos (f) (%)	17 (8,1%)	85 (40,5%)	81 (38,6%)	27 (12,9%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Menos 5 anos (f) (%)	14 (27,5%)	31 (60,8%)	6 (11,8%)	0 (,0%)	3,276
Mais de 5 anos (f) (%)	74 (35,2%)	101 (48,1%)	31 (14,8%)	4 (1,9%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Menos 5 anos (f) (%)	6 (12,0%)	37 (74,0%)	4 (8,0%)	3 (6,0%)	9,457
Mais de 5 anos (f) (%)	60 (28,6%)	126 (60,0%)	21 (10,0%)	3 (1,4%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Menos 5 anos (f) (%)	4 (7,8%)	17 (33,3%)	21 (41,2%)	9 (17,6%)	3,549
Mais de 5 anos (f) (%)	23 (11,0%)	91 (43,3%)	74 (35,2%)	22 (10,5%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Menos 5 anos (f) (%)	10 (19,6%)	24 (47,1%)	14 (27,5%)	3 (5,9%)	16,463
Mais de 5 anos (f) (%)	56 (26,7%)	131 (62,4%)	17 (8,1%)	6 (2,9%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Menos 5 anos (f) (%)	8 (15,7%)	31 (60,8%)	11 (21,6%)	1 (2,0%)	1,723
Mais de 5 anos (f) (%)	43 (20,6%)	106 (50,7%)	56 (26,8%)	4 (1,9%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Menos 5 anos (f) (%)	14 (27,5%)	35 (68,6%)	2 (3,9%)	0 (,0%)	1,791
Mais de 5 anos (f) (%)	52 (24,5%)	140 (66,0%)	18 (8,5%)	2 (,9%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Menos 5 anos (f) (%)	18 (35,3%)	20 (39,2%)	11 (21,6%)	2 (3,9%)	2,283
Mais de 5 anos (f) (%)	74 (35,2%)	100 (47,6%)	29 (13,8%)	7 (3,3%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Menos 5 anos (f) (%)	0 (,0%)	8 (15,7%)	25 (49,0%)	18 (35,3%)	10,057
Mais de 5 anos (f) (%)	18 (8,7%)	55 (26,6%)	90 (43,5%)	44 (21,3%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Menos 5 anos (f) (%)	13 (25,5%)	20 (39,2%)	14 (27,5%)	4 (7,8%)	0,483
Mais de 5 anos (f) (%)	59 (28,2%)	85 (40,7%)	48 (23,0%)	17 (8,1%)	

CROSSTAB SITUAÇÃO FAMILIAR

Crosstab da variável Situação familiar e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Casado (f) (%)	22 (11,2%)	92 (46,7%)	68 (34,5%)	15 (7,6%)	1,458
Solteiro (f) (%)	8 (12,5%)	25 (39,1%)	24 (37,5%)	7 (10,9%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Casado (f) (%)	17 (8,6%)	67 (34,0%)	87 (44,2%)	26 (13,2%)	3,549
Solteiro (f) (%)	10 (15,4%)	24 (36,9%)	22 (33,8%)	9 (13,8%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Casado (f) (%)	64 (32,2%)	73 (36,7%)	39 (19,6%)	23 (11,6%)	2,748
Solteiro (f) (%)	25 (38,5%)	17 (26,2%)	13 (20,0%)	10 (15,4%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Casado (f) (%)	16 (8,1%)	82 (41,4%)	79 (39,9%)	21 (10,6%)	1,045
Solteiro (f) (%)	5 (7,7%)	29 (44,6%)	22 (33,8%)	9 (13,8%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Casado (f) (%)	62 (31,2%)	104 (52,3%)	29 (14,6%)	4 (2,0%)	2,029
Solteiro (f) (%)	24 (37,5%)	31 (48,4%)	9 (14,1%)	0 (0,0%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Casado (f) (%)	53 (26,8%)	119 (60,1%)	21 (10,6%)	5 (2,5%)	2,182
Solteiro (f) (%)	13 (20,3%)	45 (70,3%)	5 (7,8%)	1 (1,6%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Casado (f) (%)	19 (9,6%)	79 (39,9%)	74 (37,4%)	26 (13,1%)	1,731
Solteiro (f) (%)	9 (13,8%)	28 (43,1%)	22 (33,8%)	6 (9,2%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Casado (f) (%)	52 (26,3%)	118 (59,6%)	23 (11,6%)	5 (2,5%)	2,108
Solteiro (f) (%)	15 (23,1%)	38 (58,5%)	8 (12,3%)	4 (6,2%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Casado (f) (%)	41 (20,5%)	105 (52,5%)	53 (26,5%)	1 (0,5%)	9,070
Solteiro (f) (%)	11 (17,7%)	32 (51,6%)	15 (24,2%)	4 (6,5%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Casado (f) (%)	53 (26,4%)	130 (64,7%)	16 (8,0%)	2 (1,0%)	1,221
Solteiro (f) (%)	15 (23,4%)	45 (70,3%)	4 (6,3%)	0 (0,0%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Casado (f) (%)	69 (34,7%)	92 (46,2%)	30 (15,1%)	8 (4,0%)	0,125
Solteiro (f) (%)	23 (35,4%)	30 (46,2%)	10 (15,4%)	2 (3,1%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Casado (f) (%)	13 (6,6%)	44 (22,4%)	92 (46,9%)	47 (24,0%)	3,472
Solteiro (f) (%)	5 (7,7%)	21 (32,3%)	23 (35,4%)	16 (24,6%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Casado (f) (%)	57 (28,6%)	80 (40,2%)	48 (24,1%)	14 (7,0%)	1,167
Solteiro (f) (%)	16 (25,0%)	26 (40,6%)	15 (23,4%)	7 (10,9%)	

CROSSTAB FILHOS

Crosstab da variável Filhos e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Tem filhos (f) (%)	21 (10,7%)	86 (43,9%)	69 (35,2%)	20 (10,2%)	3,318
Não tem filhos (f)(%)	8 (12,1%)	31 (47,0%)	25 (37,9%)	2 (3,0%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Tem filhos (f) (%)	18 (9,1%)	68 (34,5%)	80 (40,6%)	31 (15,7%)	4,633
Não tem filhos (f)(%)	9 (13,6%)	24 (36,4%)	29 (43,9%)	4 (6,1%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Tem filhos (f) (%)	62 (31,3%)	67 (33,8%)	42 (21,2%)	27 (13,6%)	2,663
Não tem filhos (f)(%)	27 (40,3%)	23 (34,3%)	11 (16,4%)	6 (9,0%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Tem filhos (f) (%)	18 (9,1%)	76 (38,6%)	80 (40,6%)	23 (11,7%)	4,432
Não tem filhos (f) (%)	3 (4,5%)	35 (52,2%)	22 (32,8%)	7 (10,4%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Tem filhos (f) (%)	60 (30,5%)	100 (50,8%)	33 (16,8%)	4 (2,0%)	5,513
Não tem filhos (f) (%)	26 (38,8%)	36 (53,7%)	5 (7,5%)	0 (,0%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Tem filhos (f) (%)	54 (27,4%)	121 (61,4%)	18 (9,1%)	4 (2,0%)	2,980
Não tem filhos (f) (%)	12 (18,2%)	43 (65,2%)	9 (13,6%)	2 (3,0%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Tem filhos (f) (%)	25 (12,6%)	78 (39,4%)	75 (37,9%)	20 (10,1%)	5,001
Não tem filhos (f) (%)	4 (6,1%)	28 (42,4%)	22 (33,3%)	12 (18,2%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Tem filhos (f) (%)	54 (27,4%)	114 (57,9%)	22 (11,2%)	7 (3,6%)	2,471
Não tem filhos (f) (%)	12 (17,9%)	43 (64,2%)	9 (13,4%)	3 (4,5%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Tem filhos (f) (%)	47 (23,9%)	101 (51,3%)	48 (24,4%)	1 (,5%)	18,051
Não tem filhos (f) (%)	5 (7,6%)	37 (56,1%)	19 (28,8%)	5 (7,6%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Tem filhos (f) (%)	60 (30,0%)	125 (62,5%)	12 (6,0%)	3 (1,5%)	9,632
Não tem filhos (f) (%)	9 (13,6%)	49 (74,2%)	8 (12,1%)	0 (,0%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Tem filhos (f) (%)	73 (36,7%)	90 (45,2%)	29 (14,6%)	7 (3,5%)	0,972
Não tem filhos (f) (%)	20 (30,3%)	32 (48,5%)	11 (16,7%)	3 (4,5%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Tem filhos (f) (%)	16 (8,2%)	47 (24,1%)	89 (45,6%)	43 (22,1%)	3,438
Não tem filhos (f) (%)	2 (3,0%)	17 (25,4%)	28 (41,8%)	20 (29,9%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Tem filhos (f) (%)	48 (24,2%)	83 (41,9%)	52 (26,3%)	15 (7,6%)	4,812
Não tem filhos (f) (%)	25 (37,9%)	23 (34,8%)	13 (19,7%)	5 (7,6%)	

CROSSTAB ÁREA DE ATUAÇÃO

Crosstab da variável Área de atuação e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Humanas (f) (%)	20 (12,8%)	70 (44,9%)	56 (35,9%)	10 (6,4%)	1,232
Exatas ou naturais (f)(%)	6 (9,1%)	32 (48,5%)	22 (33,3%)	6 (9,1%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Humanas (f) (%)	15 (9,7%)	52 (33,5%)	72 (46,5%)	16 (10,3%)	3,886
Exatas ou naturais (f)(%)	7 (10,6%)	26 (39,4%)	22 (33,3%)	11 (16,7%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Humanas (f) (%)	57 (36,3%)	51 (32,5%)	32 (20,4%)	17 (10,8%)	0,458
Exatas ou naturais (f)(%)	24 (36,4%)	24 (36,4%)	12 (18,2%)	6 (9,1%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Humanas (f) (%)	10 (6,4%)	71 (45,5%)	61 (39,1%)	14 (9,0%)	1,291
Exatas ou naturais (f)(%)	7 (10,6%)	27 (40,9%)	26 (39,4%)	6 (9,1%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Humanas (f) (%)	54 (34,2%)	76 (48,1%)	25 (15,8%)	3 (1,9%)	2,717
Exatas ou naturais (f) %)	18 (27,7%)	39 (60,0%)	7 (10,8%)	1 (1,5%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Humanas (f) (%)	33 (21,0%)	107 (68,2%)	14 (8,9%)	3 (1,9%)	8,249
Exatas ou naturais (f)(%)	20 (30,3%)	32 (48,5%)	12 (18,2%)	2 (3,0%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Humanas (f) (%)	17 (10,9%)	66 (42,3%)	54 (34,6%)	19 (12,2%)	1,541
Exatas ou naturais (f) %)	4 (6,1%)	27 (40,9%)	26 (39,4%)	9 (13,6%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Humanas (f) (%)	40 (25,6%)	93 (59,6%)	18 (11,5%)	5 (3,2%)	1,130
Exatas ou naturais (f)(%)	15 (22,7%)	38 (57,6%)	11 (16,7%)	2 (3,0%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Humanas (f) (%)	29 (18,2%)	85 (53,5%)	42 (26,4%)	3 (1,9%)	0,978
Exatas ou naturais (f)(%)	13 (20,3%)	30 (46,9%)	19 (29,7%)	2 (3,1%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Humanas (f) (%)	34 (21,5%)	114 (72,2%)	10 (6,3%)	0 (,0%)	8,904
Exatas ou naturais (f) %)	18 (27,3%)	37 (56,1%)	10 (15,2%)	1 (1,5%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Humanas (f) (%)	52 (33,1%)	80 (51,0%)	17 (10,8%)	8 (5,1%)	15,282
Exatas ou naturais (f)(%)	17 (25,8%)	27 (40,9%)	21 (31,8%)	1 (1,5%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Humanas (f) (%)	7 (4,5%)	36 (23,4%)	73 (47,4%)	38 (24,7%)	1,516
Exatas ou naturais (f)(%)	5 (7,6%)	15 (22,7%)	27 (40,9%)	19 (28,8%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Humanas (f) (%)	47 (29,9%)	61 (38,9%)	39 (24,8%)	10 (6,4%)	3,447
Exatas ou naturais (f)(%)	17 (26,6%)	23 (35,9%)	15 (23,4%)	9 (14,1%)	

CROSSTAB FAIXA ETÁRIA

Crosstab da variável Faixa etária e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Menos de 40 (f) (%)	15 (12,8%)	55 (47,0%)	40 (34,2%)	7 (6,0%)	1,692
Mais de 40 (f)(%)	15 (11,1%)	60 (44,4%)	46 (34,1%)	14 (10,4%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Menos de 40 (f) (%)	11 (9,4%)	46 (39,3%)	47 (40,2%)	13 (11,1%)	1,912
Mais de 40 (f)(%)	15 (11,0%)	44 (32,4%)	56 (41,2%)	21 (15,4%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Menos de 40 (f) (%)	45 (38,1%)	44 (37,3%)	17 (14,4%)	12 (10,2%)	5,865
Mais de 40 (f)(%)	44 (32,1%)	40 (29,2%)	32 (23,4%)	21 (15,3%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Menos de 40 (f) (%)	7 (6,0%)	55 (47,0%)	43 (36,8%)	12 (10,3%)	2,774
Mais de 40 (f) (%)	13 (9,5%)	52 (38,0%)	54 (39,4%)	18 (13,1%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Menos de 40 (f) (%)	33 (28,2%)	65 (55,6%)	16 (13,7%)	3 (2,6%)	3,750
Mais de 40 (f) (%)	51 (37,2%)	65 (47,4%)	20 (14,6%)	1 (,7%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Menos de 40 (f) (%)	25 (21,2%)	78 (66,1%)	11 (9,3%)	4 (3,4%)	3,367
Mais de 40 (f) (%)	40 (29,6%)	79 (58,5%)	14 (10,4%)	2 (1,5%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Menos de 40 (f) (%)	9 (7,6%)	47 (39,8%)	46 (39,0%)	16 (13,6%)	3,317
Mais de 40 (f) (%)	19 (14,0%)	57 (41,9%)	45 (33,1%)	15 (11,0%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Menos de 40 (f) (%)	21 (17,9%)	72 (61,5%)	18 (15,4%)	6 (5,1%)	9,124
Mais de 40 (f) (%)	45 (32,8%)	76 (55,5%)	13 (9,5%)	3 (2,2%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Menos de 40 (f) (%)	22 (19,1%)	62 (53,9%)	29 (25,2%)	2 (1,7%)	0,790
Mais de 40 (f) (%)	29 (21,0%)	68 (49,3%)	37 (26,8%)	4 (2,9%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Menos de 40 (f) (%)	25 (21,2%)	84 (71,2%)	9 (7,6%)	0 (,0%)	5,845
Mais de 40 (f) (%)	42 (30,4%)	83 (60,1%)	10 (7,2%)	3 (2,2%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Menos de 40 (f) (%)	40 (33,9%)	53 (44,9%)	19 (16,1%)	6 (5,1%)	1,671
Mais de 40 (f) (%)	52 (38,2%)	63 (46,3%)	17 (12,5%)	4 (2,9%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Menos de 40 (f) (%)	3 (2,6%)	26 (22,6%)	58 (50,4%)	28 (24,3%)	8,359
Mais de 40 (f) (%)	15 (10,9%)	37 (27,0%)	54 (39,4%)	31 (22,6%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Menos de 40 (f) (%)	38 (32,2%)	48 (40,7%)	25 (21,2%)	7 (5,9%)	2,238
Mais de 40 (f) (%)	35 (25,7%)	55 (40,4%)	33 (24,3%)	13 (9,6%)	

CROSSTAB SE LECIONA NA OITAVA SÉRIE

Crosstab da variável se leciona na oitava série e atitudes frente à indisciplina				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Heteronomia				
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.				
Sim (f) (%)	11 (10,4%)	50 (47,2%)	36 (34,0%)	9 (8,5%)
Não (f)(%)	18 (11,6%)	66 (42,6%)	58 (37,4%)	13 (8,4%)
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.				
Sim (f) (%)	11 (10,4%)	38 (35,8%)	48 (45,3%)	9 (8,5%)
Não (f)(%)	16 (10,3%)	55 (35,3%)	59 (37,8%)	26 (16,7%)
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.				
Sim (f) (%)	39 (37,1%)	32 (30,5%)	21 (20,0%)	13 (12,4%)
Não (f)(%)	52 (32,7%)	56 (35,2%)	32 (20,1%)	19 (11,9%)
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.				
Sim (f) (%)	7 (6,7%)	53 (50,5%)	34 (32,4%)	11 (10,5%)
Não (f) (%)	14 (8,9%)	59 (37,3%)	66 (41,8%)	19 (12,0%)
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.				
Sim (f) (%)	33 (31,1%)	52 (49,1%)	19 (17,9%)	2 (1,9%)
Não (f) (%)	55 (35,0%)	81 (51,6%)	19 (12,1%)	2 (1,3%)
Autonomia				
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.				
Sim (f) (%)	25 (23,6%)	64 (60,4%)	14 (13,2%)	3 (2,8%)
Não (f) (%)	41 (26,3%)	99 (63,5%)	13 (8,3%)	3 (1,9%)
A punição excessiva incentiva a indisciplina.				
Sim (f) (%)	10 (9,5%)	40 (38,1%)	39 (37,1%)	16 (15,2%)
Não (f) (%)	19 (12,0%)	65 (41,1%)	58 (36,7%)	16 (10,1%)
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.				
Sim (f) (%)	23 (21,9%)	67 (63,8%)	11 (10,5%)	4 (3,8%)
Não (f) (%)	44 (27,8%)	88 (55,7%)	20 (12,7%)	6 (3,8%)
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.				
Sim (f) (%)	20 (19,0%)	55 (52,4%)	26 (24,8%)	4 (3,8%)
Não (f) (%)	32 (20,4%)	81 (51,6%)	42 (26,8%)	2 (1,3%)
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.				
Sim (f) (%)	23 (21,7%)	69 (65,1%)	13 (12,3%)	1 (,9%)
Não (f) (%)	46 (28,9%)	104 (65,4%)	7 (4,4%)	2 (1,3%)
Consideração dos elementos pedagógicos				
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.				
Sim (f) (%)	33 (31,4%)	49 (46,7%)	16 (15,2%)	7 (6,7%)
Não (f) (%)	60 (38,0%)	72 (45,6%)	23 (14,6%)	3 (1,9%)
O professor é responsável pela indisciplina na aula.				
Sim (f) (%)	2 (1,9%)	23 (22,3%)	55 (53,4%)	23 (22,3%)
Não (f) (%)	16 (10,2%)	41 (26,1%)	60 (38,2%)	40 (25,5%)
Condições de trabalho				
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.				
Sim (f) (%)	33 (31,1%)	35 (33,0%)	26 (24,5%)	12 (11,3%)
Não (f) (%)	39 (25,0%)	71 (45,5%)	37 (23,7%)	9 (5,8%)

CROSSTAB “FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM A INDISCIPLINA”

Crosstab da variável “Formação para trabalhar com a indisciplina” e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Sim (f) (%)	4 (8,3%)	25 (52,1%)	15 (31,3%)	4 (8,3%)	1,417
Não (f)(%)	25 (11,7%)	92 (43,2%)	78 (36,6%)	18 (8,5%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Sim (f) (%)	5 (10,2%)	17 (34,7%)	18 (36,7%)	9 (18,4%)	1,476
Não (f)(%)	22 (10,3%)	74 (34,7%)	91 (42,7%)	26 (12,2%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Sim (f) (%)	10 (20,8%)	19 (39,6%)	12 (25,0%)	7 (14,6%)	4,181
Não (f)(%)	78 (36,1%)	71 (32,9%)	41 (19,0%)	26 (12,0%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Sim (f) (%)	2 (4,2%)	22 (45,8%)	18 (37,5%)	6 (12,5%)	1,384
Não (f) (%)	19 (8,8%)	88 (40,9%)	84 (39,1%)	24 (11,2%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Sim (f) (%)	11 (22,9%)	27 (56,3%)	8 (16,7%)	2 (4,2%)	5,228
Não (f) (%)	77 (35,8%)	106 (49,3%)	30 (14,0%)	2 (,9%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Sim (f) (%)	12 (25,0%)	32 (66,7%)	2 (4,2%)	2 (4,2%)	3,209
Não (f) (%)	53 (24,8%)	132 (61,7%)	25 (11,7%)	4 (1,9%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Sim (f) (%)	6 (12,5%)	15 (31,3%)	21 (43,8%)	6 (12,5%)	2,160
Não (f) (%)	23 (10,7%)	91 (42,3%)	75 (34,9%)	26 (12,1%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Sim (f) (%)	15 (31,3%)	28 (58,3%)	4 (8,3%)	1 (2,1%)	1,823
Não (f) (%)	52 (24,2%)	127 (59,1%)	27 (12,6%)	9 (4,2%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Sim (f) (%)	14 (29,2%)	23 (47,9%)	10 (20,8%)	1 (2,1%)	3,357
Não (f) (%)	38 (17,8%)	113 (52,8%)	58 (27,1%)	5 (2,3%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Sim (f) (%)	17 (34,7%)	29 (59,2%)	3 (6,1%)	0 (,0%)	3,138
Não (f) (%)	51 (23,6%)	145 (67,1%)	17 (7,9%)	3 (1,4%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Sim (f) (%)	18 (37,5%)	24 (50,0%)	6 (12,5%)	0 (,0%)	2,727
Não (f) (%)	75 (34,9%)	97 (45,1%)	33 (15,3%)	10 (4,7%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Sim (f) (%)	7 (14,6%)	9 (18,8%)	25 (52,1%)	7 (14,6%)	8,446
Não (f) (%)	11 (5,2%)	55 (25,9%)	92 (43,4%)	54 (25,5%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Sim (f) (%)	12 (25,0%)	18 (37,5%)	13 (27,1%)	5 (10,4%)	0,821
Não (f) (%)	60 (28,0%)	87 (40,7%)	51 (23,8%)	16 (7,5%)	

CROSSTAB CARGA HORÁRIA

Crosstab da variável Carga horária e atitudes frente à indisciplina					
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	X ²
Heteronomia					
Manter os alunos sobre vigília constante é uma maneira efetiva de fazê-los respeitar as regras.					
Até 20 horas (f) (%)	3 (5,6%)	21 (38,9%)	23 (42,6%)	7 (13,0%)	5,053
Mais de 20 horas (f)(%)	27 (13,0%)	95 (45,7%)	71 (34,1%)	15 (7,2%)	
Os alunos só parecem obedecer quando são ameaçados ou sentem medo.					
Até 20 horas (f) (%)	6 (11,3%)	19 (35,8%)	17 (32,1%)	11 (20,8%)	4,376
Mais de 20 horas (f)(%)	21 (10,0%)	72 (34,3%)	93 (44,3%)	24 (11,4%)	
A perda do poder do professor em reprovar alunos fez com que a indisciplina aumentasse na sala de aula.					
Até 20 horas (f) (%)	17 (31,5%)	22 (40,7%)	6 (11,1%)	9 (16,7%)	4,666
Mais de 20 horas (f)(%)	74 (35,1%)	67 (31,8%)	46 (21,8%)	24 (11,4%)	
Chamar a patrulha escolar para policiar a escola pode ser uma saída os alunos respeitarem as regras.					
Até 20 horas (f) (%)	3 (5,6%)	21 (38,9%)	25 (46,3%)	5 (9,3%)	1,948
Mais de 20 horas (f) (%)	18 (8,6%)	90 (42,9%)	77 (36,7%)	25 (11,9%)	
A repreensão verbal e a imposição de regras claras e rígidas é uma maneira de se evitar e prevenir a indisciplina.					
Até 20 horas (f) (%)	11 (20,8%)	32 (60,4%)	10 (18,9%)	0 (,0%)	6,029
Mais de 20 horas (f) (%)	76 (36,0%)	103 (48,8%)	28 (13,3%)	4 (1,9%)	
Autonomia					
Comportamentos indisciplinados resolvem-se com diálogos e atribuições de responsabilidades aos alunos.					
Até 20 horas (f) (%)	7 (13,0%)	43 (79,6%)	4 (7,4%)	0 (,0%)	8,979
Mais de 20 horas (f) (%)	58 (27,8%)	122 (58,4%)	23 (11,0%)	6 (2,9%)	
A punição excessiva incentiva a indisciplina.					
Até 20 horas (f) (%)	2 (3,7%)	27 (50,0%)	20 (37,0%)	5 (9,3%)	5,013
Mais de 20 horas (f) (%)	27 (12,9%)	81 (38,6%)	76 (36,2%)	26 (12,4%)	
Também compete ao professor e a escola a formação moral e ética dos alunos.					
Até 20 horas (f) (%)	7 (13,0%)	34 (63,0%)	10 (18,5%)	3 (5,6%)	7,738
Mais de 20 horas (f) (%)	61 (29,0%)	121 (57,6%)	21 (10,0%)	7 (3,3%)	
Buscar uma relação bastante próxima e afetiva com os alunos pode evitar a indisciplina na sala de aula.					
Até 20 horas (f) (%)	7 (13,0%)	34 (63,0%)	13 (24,1%)	0 (,0%)	4,769
Mais de 20 horas (f) (%)	45 (21,5%)	103 (49,3%)	55 (26,3%)	6 (2,9%)	
Procurar conhecer as razões dos comportamentos indisciplinados ajuda a resolvê-los.					
Até 20 horas (f) (%)	15 (27,8%)	38 (70,4%)	1 (1,9%)	0 (,0%)	4,004
Mais de 20 horas (f) (%)	53 (25,0%)	137 (64,6%)	19 (9,0%)	3 (1,4%)	
Consideração dos elementos pedagógicos					
Aulas monótonas geram indisciplina nos alunos.					
Até 20 horas (f) (%)	17 (31,5%)	26 (48,1%)	11 (20,4%)	0 (,0%)	4,058
Mais de 20 horas (f) (%)	75 (35,5%)	97 (46,0%)	29 (13,7%)	10 (4,7%)	
O professor é responsável pela indisciplina na aula.					
Até 20 horas (f) (%)	3 (5,6%)	15 (27,8%)	24 (44,4%)	12 (22,2%)	0,425
Mais de 20 horas (f) (%)	14 (6,8%)	50 (24,2%)	92 (44,4%)	51 (24,6%)	
Condições de trabalho					
Sinto que o excesso de trabalho do professor atrapalha para a prevenção da indisciplina em sala de aula.					
Até 20 horas (f) (%)	11 (20,4%)	23 (42,6%)	16 (29,6%)	4 (7,4%)	2,18
Mais de 20 horas (f) (%)	62 (29,7%)	81 (38,8%)	49 (23,4%)	17 (8,1%)	