

## Representação social de pedagogas sobre a indisciplina escolar

### *Social representation pedagogues on school indiscipline*

Adriano Charles Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

[adrianoacfuepg@hotmail.com](mailto:adrianoacfuepg@hotmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-3918-3006>

Ademir José Rosso

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

[ajrosso@uepg.br](mailto:ajrosso@uepg.br)

<http://orcid.org/0000-0002-7143-0433>

Fernanda de Oliveira Moura

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

[fernandamourafm@hotmail.com](mailto:fernandamourafm@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1700-6770>

Bernadete Machado Serpe

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

[bernadete.serpe@ifc.edu.br](mailto:bernadete.serpe@ifc.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0001-6260-0536>

### RESUMO

A indisciplina escolar é um problema que aflige o ambiente escolar e dificulta as práticas pedagógicas, se configura como uma queixa constante que angustia e preocupa as relações interpessoais dos atores educacionais. O objetivo do artigo é analisar as representações sociais das pedagogas sobre a indisciplina escolar. O enfoque teórico é a abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2012), interpretada pela categoria de análise dos estudos do desenvolvimento moral (PIAGET, 1994). As informações foram coletadas mediante entrevistas semi-estruturadas (N=21) e a partir de uma listagem de termos derivada da pesquisa de Santos e Rosso (2012) procedeu-se triagens sucessivas de palavras para a elaboração do roteiro da entrevista. As informações foram coletadas em 19 escolas estaduais de Ponta Grossa-PR. A análise do corpus textual foi realizada com o auxílio do *software* Alceste, associada à análise de conteúdo. Os resultados apontam para representações sociais causais em relação à indisciplina escolar, com predominância da moral heterônoma, e indicam que em menor grau ocorrem situações com princípios de autonomia e cooperação. A primeira é dominante, na qual se atribui a um ou outro ator uma situação pedagógica, ligada ao controle; por sua vez, a segunda é menos expressiva, relacional, que requer um jogo de regras claras e negociadas em espaços e práticas escolares apoiadas em bases altruístas.

**Palavras-chave:** Representação social. Pedagogas. Desenvolvimento moral.

## ABSTRACT

School indiscipline is a problem that afflicts the school environment and hampers pedagogical practices, constitutes a constant complaint that distresses and worries the interpersonal relations of educational actors. The purpose of this article is to analyze the social representations of pedagogues about school indiscipline. The theoretical approach is the dimensional approach (MOSCOVICI, 2012), interpreted by the analysis category of moral development studies (Piaget, 1994). The information was collected through semi-structured interviews (N = 21) and from a list of terms derived from Santos and Rosso's research (2012), successive word triages were elaborated for the interview script. The information was collected in 19 state schools in Ponta Grossa-PR. The analysis of the textual corpus was carried out with the aid of Alceste software, associated to content analysis. The results point to causal social representations in relation to school indiscipline, with predominance of heteronomous morality, and indicate that to a lesser degree situations occur with principles of autonomy and cooperation. The first is dominant, in which one or another actor is assigned a pedagogical situation, linked to control; In turn, the second is less expressive, relational, which requires a set of clear and negotiated rules in spaces and school practices supported on altruistic bases.

**Keywords:** Social representation. Pedagogues. Moral development.

## Introdução

No processo de ensino e aprendizagem, ao integrarem-se sujeitos e situações em permanentes interações, a indisciplina se torna um obstáculo (AQUINO, 1998; PARRAT-DAYAN, 2008; SILVA, 2016), alvo das queixas docentes (GARCIA, 2009; SANTOS; ROSSO, 2012) e discentes (FERREIRA; ROSSO, 2014) e dos gestores escolares. Esse é um problema que causa desgaste profissional (ROSSO; CAMARGO, 2013), uma controvérsia que atravessa diversos campos sociais, as mídias e redes sociais (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016), sendo analisada até em contexto mundial.

As representações sociais da indisciplina, tanto dos professores quanto dos alunos, indicam um quadro imbricado de disposição causal e heterônoma (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016). A (in)disciplina como expressão heterônoma revela uma compreensão de estar na dependência de normas e controle externo aos alunos obtida por práticas coercitivas. Por sua vez, a sua expressão de autonomia se apresenta num quadro oposto, fruto de cooperação e diálogo (PIAGET, 1994). Mas, apesar de heteronomia e causalidade estarem associadas, tais representações de professores e alunos possuem características próprias (GILLY, 2001). Para os professores, os elementos didático-pedagógicos são secundários e podem indicar uma zona muda de suas representações sociais (ABRIC, 2005; MENIN, 2006); e para os alunos têm o propósito de justificar suas condutas

defensivas (FERREIRA; ROSSO, 2013). Por seu turno, as pedagogas – ao exercerem tanto funções administrativas quanto as funções associadas à docência – mobilizam conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem articulados aos da gestão educacional (PIMENTA, 2002) e participam da mediação dos conflitos disciplinares. Por posicionarem-se frente a um conjunto maior de fatores e atores, elas podem apresentar representações sociais (RS) distintas das representações dos demais atores escolares (COELHO, 2015).

Assim, a indisciplina não só é motivo de descontentamento dos professores em relação ao desperdício de tempo para chamar a atenção dos alunos e pela obstrução da docência (DINIZ, 2009; SANTOS, 2013), mas também das pedagogas, ao receberem alunos encaminhados pelos docentes. Deste modo, a equipe pedagógica necessita se dividir entre o apoio ao professor e a garantia da aprendizagem do aluno (WITHERS; ENS, 2012). Por isso, as discussões da indisciplina necessitam ultrapassar a análise das práticas docentes e a relação professores-alunos (SANTOS; ROSSO, 2012), além de incluir, também, a equipe pedagógica. Com a hipótese de que a RS da indisciplina circula e é apreendida em função dos papéis ocupados nas interações escolares, objetivamos analisar as RS das pedagogas.

## Indisciplina e representações sociais

A indisciplina é um fenômeno temporal e relacional que não pode ser atribuído a um ator social, a uma causa ou à escola em particular, uma vez que está associada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas [...] (e) classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 19). Seus fatores são múltiplos e transitam entre contextos internos e externos ao ambiente escolar. Os internos derivam das condições do processo de ensino e aprendizagem, das metodologias de ensino, da autoridade do professor, da relação professor-aluno, da atenção, da cultura histórica e social do aluno e de sua capacidade de adaptação à escola. Os externos podem estar associados aos problemas sociais e do convívio familiar, entre outros (PARRAT-DAYAN, 2008). Assim, a indisciplina não deriva, exclusivamente, do aluno, do professor, ou da estrutura escolar (TREVISOL, 2009), mas do conjunto de situações e de atores que interagem no espaço escolar (ESTRELA, 2002a).

Apesar de ser representada negativamente pelos professores (ROSSO; CAMARGO, 2013), a participação dos pais na comunidade escolar é fundamental para o sucesso disciplinar (TREVISOL, 2009). Mesmo que, na prática, essa participação fique restrita a cursos, palestras e reuniões esporádicas e demarcadas, em situações nas quais a família não participa na forma idealizada pela escola, ela não pode ser condenada ou excluída da resolução dos conflitos disciplinares (LOURENÇO, 2002).

A (in)disciplina é quase sempre associada ao espaço escolar, o qual, com exceções, possui muros altos, grades nas janelas e portões, enfileiramento de carteiras, qualidade acústica e térmica desfavoráveis, limpeza e conservação deficientes, rotinas rígidas com normas elaboradas de maneira que nem sempre promovem a adesão a elas (COELHO, 2015), funcionamento normativo que facilita conflitos, e operacionalização da gestão escolar de uma maneira que não favorece o protagonismo discente. São situações que dificultam as atividades regulares individuais ou grupais e extraclasse e podem transformar a escola em palco de resistências, negação ou desobediência às regras estabelecidas (ESTRELA, 2002). Um contexto educativo assim constituído desfavorece o desenvolvimento dos valores morais, da alteridade e do altruísmo (LA-TAILLE, 2010; FERREIRA; ROSSO, 2014).

As aulas, que são geralmente monótonas e cansativas, não promovem o interesse e a mobilização do empenho discente em aprender, favorecendo atitudes que escapam ao controle docente, como, por exemplo, chegar atrasado, bagunçar e gritar em sala (AQUINO, 1998). São atitudes de resistência frente à hierarquia e a uma prática docente que não se refaz com coerção e ameaças (FERREIRA; ROSSO, 2014). Ao contrário, a disciplina docente advém da competência didática do professor e da sua atitude de compromisso com as atribuições docentes (ESTRELA, 2002a).

Nesse contexto, não é incomum o professor tirar o aluno da sala de aula, enviá-lo à equipe pedagógica, à diretoria e chamar os pais; ou, em sentido inverso, chamar as pedagogas para intervir em sala de aula. Assim a indisciplina deixa o espaço da sala de aula e chega à coordenação pedagógica, e o conhecimento do vivido e associado às ações das pedagogas nos conflitos se constitui em elemento formador de RS. Como tal, as representações sociais são: saberes do senso comum que permitem interpretar e explicar situações que geram estranhamento e problemas; “experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes” (MOSCOVICI, 2012, p. 57); circulantes que se inter cruzam rotineiramente por meio da fala, dos gestos e das ações cotidianas (JODELET, 2009).

Na abordagem dimensional das RS as pessoas partilham atitudes, informações e imagens. As atitudes são disposições do sujeito que expressam “a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65) e se manifestam por meio de um posicionamento favorável ou desfavorável. Já a informação exibe a organização geral dos conhecimentos dos grupos que expressam uma diversidade de ideias sobre um mesmo objeto. Por fim, a imagem refere-se “ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). A imagem é semelhante às comparações, já que o sujeito tenta trazer as explicações mais próximas possíveis de seu entendimento.

As RS possibilitam compreender como as pedagogas observam e vivenciam a indisciplina escolar. Compreender as RS significa acessar um conjunto organizado de conhecimentos e atividades psíquicas que “tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28). Toda representação de um objeto circulante é formada pelos processos de ancoragem e objetivação. A ancoragem é o processo que transforma algo compartilhado socialmente em categorias privadas. Com critérios próprios reduz a imagens comuns, numa rede de significações sobre o objeto, intercalando-o a valores e atuações sociais para acomodá-lo em construções familiares, isto é, aproximando-o da realidade do sujeito, no contexto em que vive. Com a ancoragem o sujeito traz para as significações a explicação do que lhe preocupa. A objetivação é a aproximação do não familiar com a realidade, tornando-a concreta, física e acessível. É a transformação, no mundo físico, de uma coisa abstrata em material, como um reflexo do real. A objetivação é o fluxo de conceitos ou ideias para esquemas concretos ou imagens reais (MOSCOVICI, 2012).

A indisciplina escolar é objeto de representação das pedagogas porque está presente no cotidiano como um objeto que perturba e causa transtornos. É um tema circulante e interpretado por quem tem opiniões, crenças, informações e experiências sobre o assunto. As pedagogas atuam nas escolas e compartilham situações que transmitem, buscam e agregam informações de meios variados, seja por meio das conversas com alunos e professores, entre outros, dos meios de comunicação, ou de leituras variadas.

Para explicar as representações das pedagogas articula-se a teoria das RS aos estudos da Psicologia Genética que possibilitam descrever a orientação das RS das pedagogas. A moral analisada em função das ações dos indivíduos em sociedade se

estabelece por uma lógica da ação em que o sujeito construtivo é ativo, não refém das lógicas sociais (PIAGET, 1994). A moral se constitui em um sistema de regras sociais, e a essência dessa moral está no respeito e compreensão que as pessoas adquirem em relação a tais regras. Assim, a moral se circunscreve em um caminho psicogenético ascendente da anomia, à heteronomia para autonomia (LA-TAILLE, 1994).

A anomia constitui na falta de regras, ignorância do pode fazer ou não, própria dos primeiros anos de uma criança, já que o sujeito nasce sem a estruturação das regras, e apenas na sua vivência as aprende. Na heteronomia as regras são reconhecidas, mas externamente aos sujeitos, advindas de autoridades de prestígio como os pais e adultos (PIAGET, 1994). Essa fase é também conhecida como moral da coação, em que as regras são dadas de forma unilateral e verticalizada. Porém, a moral autônoma possibilita ao sujeito participar na construção das regras como sujeito coletivo e descentrado, em um ambiente que não dependa apenas de discursos, mas de uma ação promotora de intercâmbios cooperativos (LA-TAILLE, 1994).

A indisciplina escolar como RS necessita ser pensada para além da reprodução das convenções socialmente pré-estabelecidas aos seus atores – alunos, professores e pedagogas–, mas como uma construção social em que eles constroem conhecimentos, imagens e atitudes sobre um objeto que atravessa as práticas escolares. Trata-se, então, de examinar as dimensões das RS sobre a indisciplina das pedagogas que estão cotidianamente no ambiente escolar e acompanham o processo de ensino e aprendizagem como observadoras e coparticipes dos problemas disciplinares.

## Metodologia

Participaram da pesquisa 21 pedagogas de 19 escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Técnico da cidade de Ponta Grossa, Paraná, de um total de 50 escolas. Os critérios para inclusão das participantes na pesquisa foram os de serem pedagogas, atuantes na Rede Estadual de Ensino, e que abrangesse o maior número possível de escolas. Nesse processo, três momentos foram contemplados: a) coleta de dados censitários por meio de questionário; b) triagem sucessiva utilizada para organizar o roteiro da entrevista; e c) entrevista semiestruturada.

O questionário revelou o perfil das entrevistadas, que é o seguinte: idade entre 34 e 60 anos, sendo que cinco informantes possuem de 30 a 40 anos, 14 informantes possuem

de 40 a 50 anos e duas informantes possuem mais de 50 anos; 16 informantes são casadas e 18 são mães; destas, 11 possuem dois ou mais filhos. As 21 pedagogas trabalham na rede estadual de ensino, sendo que quatro trabalham também na rede municipal e uma em escola particular; 18 informantes são concursadas e efetivas, pertencendo, portanto, ao Quadro Permanente de Magistério (QPM), e três são temporárias, contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Quanto à qualificação profissional, 13 informantes possuem especialização, cinco participaram do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>1</sup> e três têm mestrado; dez pedagogas são sindicalizadas.

As triagens sucessivas consistiram em apresentar às pedagogas 32 fichas com palavras ou expressões associadas à indisciplina. Essas fichas estão disponíveis na pesquisa de Santos (2013) sobre a representação de professores em relação à indisciplina escolar. As palavras utilizadas foram: desvalorização da educação, preguiça, mal educado, conversa, desrespeito dos professores, ausência da família, ausência de limites, ausência de valores, desinteresse, violência, rebeldia, apoio pedagógico, excesso de direitos, liderança negativa, desrespeito, sociedade, problema social, deboche, agressividade, bagunça, aulas monótonas, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, ausência de perspectivas, salas lotadas, impunidade, desatenção, irresponsabilidade, sistema educacional, más companhias, grosseria e inquietação.

Inicialmente, apresentaram-se as 32 fichas para dar início e contextualizar a entrevista. A primeira etapa consistiu em solicitar às entrevistadas que, entre as 32 fichas, selecionassem as 16 que julgassem mais significativas; depois das 16 fichas escolhidas, as oito; e, por fim, as quatro mais importantes. Em seguida, pedia-se que as informantes organizassem essas fichas por ordem de importância (ROSSO; CAMARGO, 2013). A partir dessa ordem, era desenvolvida a entrevista, solicitando-se às participantes que discorressem sobre as situações escolhidas.

Depois de transcritas, as entrevistas passaram pela análise lexical feita pelo *software Alceste*, a qual originou uma série de relatórios quantitativos agrupando as informações em quatro classes. Para determinar a origem das informações, o programa possui uma linha de comando que possibilita a identificação das variáveis que contribuem para a formação das classes. As variáveis levadas em consideração para análise foram: formação profissional, tempo de magistério e contrato de trabalho. Essas informações são apresentadas junto com as características gerais de cada classe. A partir da análise

---

<sup>1</sup> Política de formação do Estado do Paraná associada à ascensão funcional, visando propiciar aos professores e pedagogos subsídios teórico-metodológicos para a educação.

realizada pelo *software* Alceste pode-se destacar as características das informantes que contribuíram para a formação das classes (CAMARGO, 2005).

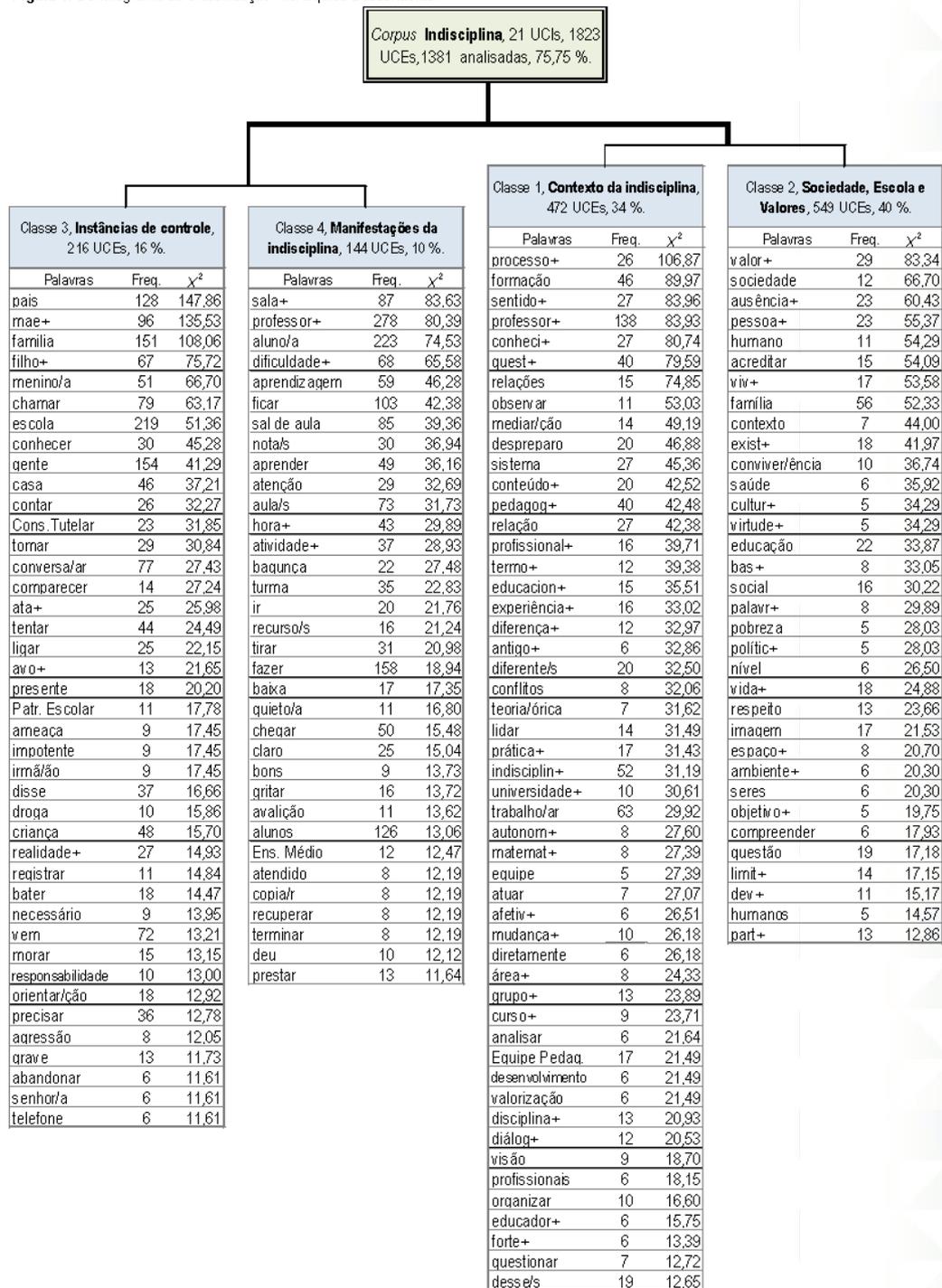
Por questão de espaço, no dendrograma é dada uma amostra das informações com frequências superiores a quatro e o qui-quadrado ( $X^2$ ) três vezes ao mínimo de 3,84 com importância estatística, ou seja, 11,52. Completando o estudo dos relatórios do *software*, utilizou-se a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2011). Para isso, buscou-se realizar a leitura das informações associadas à análise dos relatórios do *software*, a fim de categorizá-las de acordo com seu conteúdo e contexto do qual fazem parte. Essa análise procurou apreender das falas dos sujeitos, desde a dimensão particular até a mais representativa das informações. Procurou desenvolver a análise do singular (sujeito) ao plural (grupo) e, a partir desse exercício, apresentar o conjunto de informações que fazem parte do corpus formado pela transcrição das entrevistas.

## Resultados

Ao analisar o *corpus* Indisciplina, o *ALCESTE* agrupou as informações em quatro classes, que serão apresentadas pelo sentido da leitura das colunas do dendrograma, Figura 1, da direita para esquerda. Há uma similaridade semântica entre as classes agrupadas: a classe três, *Instâncias de controle*, corresponde a 16% dos dados, e a classe quatro, *Manifestações da indisciplina*, equivale a 10%. A classe um, *Contexto da indisciplina*, correlaciona-se com 34% dos dados, e a dois, *Sociedade, escola e valores*, com 40% dos dados analisados. As classes um e dois somam, pois, 74% das informações analisadas do *corpus*.

Para apresentá-los nas respectivas classes, os termos analisados pelo programa serão citados no singular e os verbos no infinitivo. As informações relativas às contribuições dos fatores censitários serão apresentadas em ordem decrescente de importância (Figura 1).

Figura 1: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente.



**Nota:** Os valores considerados para a apreensão da tabela foram frequência  $\geq 5$  palavras analisadas e  $\chi^2 \geq 11,52$ .  
 Fonte: Arquivo próprio.

A classe três recebe contribuição diferenciada das seguintes variáveis censitárias: pedagogas que cumprem a sua carga horária em uma única escola, declaram-se casadas ou em situação equivalente, trabalham somente em escolas estaduais, com idade até 40 anos,

trabalham 40 horas semanais, são mães, e trabalham há mais de seis anos. Nessa classe, os sujeitos aos quais as informantes se referem são criança, menino/a, filha/s, filho/s ligados à família, avô/ó, pai, mãe ou de ambos, os pais, marido, mulher e comunidade, em oposição aos atores escolares e sociais. O enfrentamento da indisciplina é realizado com ações que variam, abrangendo desde as de cunho educativo até as de natureza processual e punitiva. São elas: chamar, convocar, solicitar, tentar e conversar, explicar, orientar, resgatar, resolver, conscientizar, pedir, encaminhar, registrar, entregar, expulsar. E o resultado das ações é indicado pelas palavras acabar, acontecendo, conhecendo e descobrir.

Os professores se constituem em sujeitos ocultos e as pedagogas aparecem falando de si próprias ou de outro(s), indiretamente, usando a expressão *a gente* e *senhora*, referindo-se ora à pedagoga ou à mãe, e a escola é explicitada como *instituição*. Fora das relações escolares estão o Núcleo Regional de Educação (NRE), Conselho Tutelar, assistente social, psicólogo, polícia e preso. Pelos atores envolvidos compreende-se que o *lôcus* das ações desenvolvidas está fora da sala de aula e envolve outras esferas, ou seja, os problemas disciplinares deixam a sala de aula e buscam-se soluções sem considerar os professores e os alunos, mas outros atores, fora do universo escolar (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016).

As ações relatadas na classe são as esperadas dos alunos e seus familiares e são relativas aos atos de indisciplina ou dos familiares que explicam a indisciplina dos filhos, as ações escolares e o resultado dessas ações. A escola espera dos familiares as ações de participar, cuidar, acompanhar, aparecer, comparecer e vir (VARANI; SILVA, 2010; TREVISOL, 2009). Ações relatadas de indisciplina ou de familiares que conduzem à indisciplina são as de bater, brigar, apanhar, abandonar, beber, cometer e vender. Em tais situações as pedagogas têm *o contato com a família (...) tentamos resgatar a parceria entre escola e a família* (S1), mas nem sempre a família comparece.

Há uma progressão das iniciativas frente aos problemas disciplinares que começam com uma conversa e podem chegar à criminalização. Inicialmente, os pais são informados para que *tomem conhecimento e acompanhem o que está sendo [feito] dentro da escola* (S8). Quando o problema persiste, *a gente se obriga a encaminhar ao Conselho Tutelar. E quando é caso de violência a gente tem até que chamar a Patrulha Escolar* (S3). Em casos como os de *danos a terceiros encaminhamos o caso aos órgãos competentes* (S7), como o NRE, *ou até mesmo para o próprio fórum, para que sejam tomadas as devidas providências* (S5). Em último caso, *nem que seja para a igreja, se eu ver que vai ter resultado eu peço* (S1). As ações relatadas apontam para um quadro de desresponsabilização da

indisciplina, com um jogo de empurra e culpabilização do outro (BRANCALEONI; PINTO, 2001).

Nas falas das pedagogas a indisciplina apresenta graus de gravidade com ações correspondentes: os casos mais graves carecem de atitudes mais severas; os mais leves, de ações amenas (FERREIRA; ROSSO, 2013). Diante disso, a escola adota estratégias de controle externo para enquadrar-se nas demandas normativas (LA-TAILLE, 2010). Também ocorre, sem ressonância, o apelo da escola às famílias por parcerias na resolução de conflitos (PARO, 2001), pois tenta resolver os conflitos de forma coercitiva e pragmática, não colaborativa (FERREIRA; ROSSO, 2014). Como a educação é dever tanto da escola quanto da família, ambas precisam “garantir os direitos da criança [...] ao ensino, dando-lhe suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem” (VARANI; SILVA, 2010, p. 516).

A atitude frente à indisciplina que chega às salas de coordenação pedagógica é de impotência. A disciplina também é vista como uma qualidade que se perdeu porque *antes os pais tinham mais domínio sobre os filhos, [hoje] [...] não têm firmeza e a escola continua do mesmo jeito* (S5). Uma informante afirma que *se o ensino tradicional voltasse e o ECA<sup>2</sup> não protegesse tanto iria mudar bastante coisa* (S9). Na divisão das tarefas o papel da escola é *o de orientação, [mas] [...] a família espera que a gente eduque os filhos deles, não só ensine conteúdos* (S11). Sobre essa ausência da família chega-se afirmar que *eles querem que a gente acione alguém; [...] querem terceirizar a responsabilidade* (S2). As ações refletem certo saudosismo docente, com demarcação de valores, em que gerações antagônicas procuram elaborar uma agenda de princípios e regras que se afastam e geram aborrecimentos (FERREIRA; ROSSO, 2014).

A *classe quatro* recebe contribuição diferenciada das variáveis: pedagogas com mais de cinquenta anos, trabalham quarenta horas semanais nas escolas estaduais, cumprem a sua carga horária em até três escolas e possuem formação chamada no Paraná de PDE. Juntam-se a essas características as pedagogas que atuam até cinco anos, possuem vínculo trabalhista instável e não são mães. Na classe são mencionados os objetos escolares como sala de aula, aprendizagem, atenção, hora atividade, avaliação, nota, planejamento, apoio, tarefa, texto, controle, paciência etc. Os substantivos relativos à indisciplina são dificuldade, bagunça e incêndio; e os adjetivos ligados à situação são desinteressados, desmotivados, despreparados, atrasados, chato, baixa e falta. A

---

<sup>2</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

indisciplina aparece como atos de resistência, negação, displicência, tumulto, expressos no termo bagunça.

A indisciplina não é atribuída somente ao aluno, mas também relacionada aos docentes em situações relatadas a seguir. Sair da sala de aula *para atender o celular, [...] fumar, [...] faltar sem dar justificativa* (S15). Ao passar em frente às salas o professor está *sentado e os alunos fazendo o que querem* (S21); *improvisa, não prepara a aula e passa atividades cansativas que não despertam interesse no aluno* (S5). Porém, se o professor está *bem preparado as aulas são [...] interessantes [...] os alunos vão ficar mais interessados, vão prestar mais atenção* (S15). Em situações extremas, o professor *chama a gente para ir à sala para [...] controlar a bagunça e deixá-lo dar aula* (S7). Se o professor não faz o que deveria é *mais fácil gritar [do que] colocar o aluno para pensar e resolver imediatamente o problema* (S8). Quando o professor resolve no grito é *como bombeiro: ele apaga o problema, só que o incêndio [...] já está começando no outro canto da sala, e ele fica [...] apagando incêndio o tempo todo e não resolve [...] o foco do incêndio* (S8).

Algumas informantes alertam para a falta de experiência do professorado e apontam para limitações práticas de docentes que necessitam do constante apoio, ou de delegarem os problemas para a equipe pedagógica. Entretanto, para essas pedagogas tais atitudes contribuem para tirar a autoridade do professor diante dos alunos e tornar cada vez mais complexa a situação (AQUINO, 1998). As pedagogas relatam o mau uso do tempo destinado ao planejamento de aula por parte dos professores. Ministram aulas baseadas em uma concepção tradicionalista de ensino, que não visa à aprendizagem crítica e emancipadora (FREIRE, 1987). Isso resulta em aulas monótonas que não atraem a atenção e o interesse dos alunos, o que desperta neles a necessidade de sinalizar insatisfações e descontentamentos com as práticas adotadas por seus professores (ESTRELA, 2002). Essa sinalização se dá na forma de atitudes indisciplinadas como: desrespeito, desatenção, desinteresse, preguiça, agressividade, bagunça, entre outras.

Outro fator que pode ser considerado um agravante para a indisciplina é a forma como os professores e alunos se relacionam (PENNA, 2010). As pedagogas criticam a conduta do professor que utiliza uma postura autoritária e conservadora, a fim de conseguir o respeito dos alunos (AQUINO, 1998). Porém, isso pode ser indicativo do despreparo docente, o que dificulta o bom relacionamento educador-educando, dando margem à resistência discente (SILVA, 2016). Os alunos, ao serem pressionados a desempenhar um papel idealizado pelo professor (BARRETO, 2010), exteriorizam insatisfação com atos de indisciplina (FERREIRA; ROSSO, 2014).

Apesar da abundância de situações que indicam um quadro de heteronomia, também é possível encontrar pedagogas que sinalizam para a autonomia. Algumas informantes são capazes de compreender que a indisciplina não advém, apenas, de um único fator (FERREIRA; ROSSO, 2013). Pontuam que as condições precárias, as salas lotadas, lacunas da formação docente, a inclusão de alunos com deficiência, entre outros fatores, também podem influenciar na (in)disciplina dos alunos. Além disso, se o espaço escolar nem sempre é favorável para construir conhecimento, e se os alunos não se sentem à vontade para aprender, a bagunça e a desordem tornam-se muito mais atraentes (AQUINO, 1998). Nesse caso, a indisciplina aparece como o rompimento do contrato social estabelecido pela escola (GARCIA, 2009).

A *classe um* recebe contribuição diferenciada das seguintes variáveis: formação profissional com mestrado, cumprir a sua carga horária em duas escolas, trabalhar mais de 40 horas semanais, possuir mais de 50 anos de idade, situação familiar de solteira ou equivalente, atuar no magistério há mais de 16 anos, ser efetiva, mãe, e trabalhar em escola estadual e particular. Os sujeitos aos quais os segmentos de textos processados se referem são educadores, professor, equipe, equipe pedagógica, pedagoga e profissional(ais), ou seja, a ligação dos segmentos textuais circula entre os professores e a equipe pedagógica.

As ações associadas a esses sujeitos são as de analisar, atuar, compartilhar, considerar, estabelecer, gerar, liberar, mediar, observar, organizar, pensar, preparar, procurar, questionar, sair, trabalhar, usar, gerar, lidar e ver. São ações que indicam um caráter analítico e relacional. Os substantivos ou objetos associados aos textos são autonomia, desenvolvimento, mediação, diálogo, abertura, experiência, afetividade, diferença, mecanismo, mudança, visão, condições, conhecimento, conteúdo, despreparo, estratégias, formação, grupo, indisciplina, conflitos, informações, lado, prática, processo, relação, área, salário, teoria, trabalho, curso e universidade. As situações às quais se refere em consonância com as ações são de natureza reflexiva e dialógica. Os adjetivos teórica, aberta, afetiva, antiga, coletiva, crítica, diferente/s, educacional, efetiva, estadual, evidente, forte, maravilha e própria completam os elementos lexicais da classe.

As informações associadas à classe formam um ensaio sobre as situações escolares que conduzem à indisciplina e outro sobre as melhores estratégias para o enfrentamento da indisciplina. As situações que conduzem à indisciplina são decorrentes da condição material de docência (PENNA, 2010). O professor está despreparado para *trabalhar mais a realidade do aluno, [...] têm muitos cursos que preparam o professor muito bem em [...]*

*conteúdo (S3), pois o aluno é muito esperto, ele faz a leitura do professor, ele percebe qual professor preparou uma boa aula e qual só segue o livro didático (S7), a questão da repetição quadro, conteúdo, quando se esperaria o espírito de compreensão de interpretação do conhecimento, atribuindo sentidos a esse conhecimento (S4). Esse despreparo não é só em termos de encaminhamento metodológico, [...] [de] formação científica do conhecimento sistematizado, mas também de formação pedagógica, mediador(a), central [...] nessa relação de humanização (S4).*

Sobre as estratégias de enfrentamento da indisciplina são apontadas a *experiência profissional [...], não somente a prática, mas sim a experiência teórica prática, dos meus estudos, da minha formação (S19)*. Define-se a *experiência com compartilhamento de saberes, com busca de conhecimentos*. Associada à experiência destaca-se a *formação continuada [...] [e] as práticas sociais vivenciadas é que nos dão essa condição de compreender como são organizados os grupos (S4)*. Recupera-se a necessidade tanto da formação inicial quanto da continuada, para *fazer uma leitura muito mais funcional, social; [...] de atribuição de sentidos desse conhecimento, no sentido de estar nesse processo educacional com afetividade (S4)*. Juntamente com as ações da natureza formativa são anunciados alguns princípios de ação no acompanhamento dos professores, como *mediar essas questões da indisciplina, organizar um roteiro para os professores de como lidar com as diferenças dos alunos, valorizar os colegas, professores e cada trabalhador dessa escola, questionar quem são esses estudantes, [...] o lado positivo deles, [...] os valores que eles têm, o que eles avançaram (S4)*.

As pedagogas ainda declaram que as lacunas da formação do professor podem ser decorrentes do distanciamento das universidades com a realidade escolar, formando um professor conservador e autoritário, que não aborda aspectos ligados à afetividade e à relação social (LA-TAILLE, 2010). A conduta autoritária do professor na condução da aula é preponderante para a representação negativa por parte das pedagogas. *Esse tipo de comportamento desenvolve a repressão, desenvolve reações que desencadeiam a indisciplina, porque essa é uma forma de manifestar que não gosta disso (S3)*.

A *classe dois* recebe contribuição diferenciada das seguintes variáveis, em ordem decrescente: atuação escolar com mais de 40 horas semanais, formação com especialização, cumprimento da carga horária em duas escolas, trabalhar em escola municipal e estadual, trabalhar há mais de seis anos e possuir menos de 40 anos. Os sujeitos nominados na classe são adolescente, família, pessoas, comunidade, sociedade e

ser humano. Como na classe três, os docentes e os alunos são nominados indiretamente, observando-se aqui uma explicação macrossocial (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016).

As ações associadas a esses sujeitos vão desde aquelas que manifestam um caráter ideal até as de buscar as causas para a indisciplina nos verbos pensar, estar, ir, dever, existir, fazer, acreditar, agir, compreender, conviver, quebrar, sofrer, usar, interferir e viver. A substância da classe está nos seguintes substantivos: valor, virtude, religião, regra, razão, limite, direito, amor, respeito, diálogo, vida, saúde, sentimento, pobreza, política, questão, reflexo, mundo, cidade, lugar, ambiente, estrutura, espaço, contexto, cotidiano, cabeça, causa, concepção, conduta, consciência, importância, convivência, cultura, educação, emoção, ideia e imagem. Os adjetivos associados são ausência, desvalorização, importante, único, tranquilo, bonito, feliz(es), emocional, pública, social, independente, e animal *versus* humano.

A classe dois posiciona-se frente aos conflitos de valores e às normas como favoráveis à indisciplina. No que tange às leis, a crítica feita é sobre o seu cumprimento e respeito. As afirmações registradas com esse sentido são como as *peças que pensam e fazem essas leis [...] para acabar com determinado [problema], mas elas estão criando outro. A ausência de limites [é] justamente a falta de respeito às leis, porque ser cidadão é ser de direito e deveres, [mas] eles só querem direitos* (S10). Sobre a exposição das normas e regras escolares, uma pedagoga participante afirma que *não é pregando na parede as normas [...] do que vamos ou não fazer, [mas] é na reflexão das atitudes cotidianas* (S8). Sobre a ineficiência dessas alternativas, outra pedagoga declara que *aqui também existe o sentimento de decepção* (S10). Em suma: aposta-se na força das leis, mas discute-se pouco sobre os processos autônomos frente às normas (LA-TAILLE, 2010).

Quanto aos valores, é possível determinar duas tendências. A primeira é a de que a escola não deve intrometer-se nessa seara, pois os valores o aluno *traz com ele da casa, do meio social em que ele vive* e a ação escolar se resumiria em *cobrar uma conduta adequada do aluno* (S2). A segunda vê nisso uma responsabilidade da escola e apresenta duas vertentes de ação: a vertente das ações pontuais e de caráter discursivo de projetos, palestras e lições sobre valores em ocasiões propícias; e a vertente das ações cotidianas, pois *você passa valores, no cotidiano de uma escola* (S8), *a partir do convívio e do exemplo do professor* (S11). As objeções sobre os valores estão nas observações sobre o seu caráter relativo ou subjetivo, pois, segundo uma informante, *o que é valor para mim não é valor para você* (S19). Apesar do desencanto em afirmações sobre o *sistema educacional [...] [que] se debate [...] nas não é valor para [...] [ele é questionado], [...] estamos caminhando*

[rumo] ao fracasso (S7). Na classe também se encontram segmentos de textos portadores de sonhos e idealizações sobre as relações escolares. O sonho é ver os alunos *convivendo em paz, aceitando as diferenças, aceitando seus colegas; [...] uma escola bonita e um ambiente tranquilo, seria fantástico* (S2). Dentre as várias contribuições importantes e significativas, destaca-se, também, o relato de intervenção junto aos alunos solicitando para eles *imaginarem um mundo onde todos se respeitam, onde existe amor e diálogo* (S11).

Associada a um misto de ideias idílicas, futuristas e de mudanças baseadas em valores de cooperação e respeito, reaparece a necessidade de mediação dos conflitos interpessoais. Porém, esses valores seriam oriundos das famílias dos alunos, e as relações escolares colheriam o resultado desse processo. Essa esperança é ofuscada pelo pessimismo ante as políticas públicas e o desrespeito à educação brasileira. As pedagogas apresentam um quadro de representações que oscilam entre a valorização da educação e a fuga da indisciplina escolar ao chamar os pais, o conselho tutelar, ou remeter a outras instâncias (FERREIRA; ROSSO, 2013).

As informações coletadas expressam de maneira indireta os aspectos pedagógicos. Na explicação da indisciplina a associação das classes dois e três volta-se aos espaços extraescolares; e a das classes um e quatro, aos espaços pedagógicos. A classe um traz contribuições sobre as situações escolares que conduzem à indisciplina e discute as estratégias de enfrentamento. É nessa classe que encontramos rastros de elementos orientados para o processo disciplinar de cooperação advindo de formação diferenciada. Associada à classe um está a fase quatro, mas descrevendo o que fazem os alunos e o que deixam de fazer os professores frente ao problema. Essa classe aproxima os discursos de opostos, ou seja, das pedagogas que estão em início de carreira e possuem vínculo empregatício instável, e os discursos das que estão em final de carreira e possuem vínculo estável.

A abordagem dimensional favorece a compreensão das informações, atitudes e imagens que integram as RS das pedagogas (MOSCOVICI, 2012). As informações traduzem as compreensões desenvolvidas nas práticas diárias sobre o problema e as formas de solucioná-lo, e foram objeto da análise feita com o auxílio do *software* Alceste. Para completar a análise das informações, procedeu-se à varredura do *corpus* em busca de imagens e atitudes associadas às informações.

O conjunto de imagens abrange o sentido da indisciplina e dos atores associados ao problema. As imagens da indisciplina são, em sua maioria, de desordem e confusão. No entanto, são citadas também, nesse sentido, algumas imagens de controle: algemas (S10),

cadeados, corrente (S4), muro alto (S11), tentando amarrar e prender os alunos. Uma entrevistada resume o conjunto ao se referir a escolas e práticas denunciadas usando a imagem de “cadeia cheia com pessoas penduradas e entre as grades” (S1) (DINIZ, 2009). Como desordem, aparecem as imagens de um “quadro bagunçado” (S18) e de “caos” (S20). Em relação aos alunos são encontradas imagens ativas e de resistência passiva (MCLAREN, 1991). As ativas são sintetizadas na do “professor dando aula e os alunos brincando no fundo da sala de aula” (S14). As imagens de inatividade são do “aluno sentado na carteira com o lápis na mão, mas com o caderno em branco” (S16), dos alunos “com cérebro aberto e os professores tentando colocar alguma coisa dentro” (S19), e dos “alunos dormindo diante de uma aula monótona” (S15). Com relação ao alheamento e indiferença recorre-se ao desenho “Fantástico Mundo de Bob” (S1) para destacar o aluno preso a um mundo imaginário. Para fechar, os alunos são comparados à “velhice” (S13), com o propósito de expressar a ausência de perspectiva e a resistência frente ao processo educativo de “criança teimosa e mimada” (S7).

Apesar de o professor ser “peça” ou “chave fundamental” (S4), as imagens dele são de uma “dona de casa atrapalhada precisando improvisar o jantar a um grupo de pessoas convidadas de última hora” (S8); de um “palestrante com microfone desligado tentando se comunicar com um auditório” (S8); de “uma boca falando” (S4); e, por não ter formação adequada, de uma imagem equivalente ao “exercício ilegal da medicina” (S3), ou seja, de charlatão e curandeiro. Há, também, imagem da família e seus problemas que repercutem na indisciplina como “panela de pressão, prestes a explodir” (S3), ou imagem de “paralisia” (S5). Das pedagogas, as imagens de controle e mediadoras de conflitos são de “faz tudo” (S3), “inspetora” (S2), “bombeiras” (S8). Traduzem a sua presença nos problemas disciplinares e as veem como “fadas madrinhas com varinha e pó mágico” (S2), que são chamadas esperando que resolvam todos os problemas. Em relação aos pais, elas se veem como a personagem televisiva “Super Nani” (S2), disciplinando e ensinando os pais como educar os filhos.

O desacordo da relação escola-professores-alunos é apresentado como uma “canao furada com os marinheiros tirando água com copinhos de plásticos” (S6), ou com a imagem de “um adulto tentando traduzir um documento em língua desconhecida para uma criança” (S8). Indisciplina e sua natureza são de um “mundo caótico, um novelo de lã enrolado, que não se consegue desenrolar e nem achar a ponta do fio” (S8), em que os fatores se acumulam e formam uma “bola de neve” (S3). Resolver o problema da indisciplina “é ganhar na mega sena” (S7).

As atitudes das pedagogas frente aos problemas disciplinares estão associadas aos sentimentos de choque (S14), desmotivação (S9), decepção (S10), tristeza (S2, 17), desconforto (S3), mal-estar (S3, 9, 17), frustração (S1, 3, 4), desorientação (S15), impotência (S1, 9, 12, 16, 18, 19), indignação (S13) e obrigação (S1). São sentimentos relatados de situações que elas não gostariam de conhecer e de enfrentar, em relação às quais, por obrigação de ofício, necessitam tomar iniciativas. Esses sentimentos invertem-se quando se obtém êxito e passam a ser de esperança (S11), orgulho profissional (S4,5), participação (S4), responsabilidade (S4) e vontade de lutar (S2). As atitudes são de esquiva e culpabilização do professor por não adotar as estratégias adequadas de ensino e de condução da turma e, também, de compreensão por reconhecerem a formação insuficiente do docente para ensinar e disciplinar os alunos (SANTOS; ROSSO, 2012); da família por não participar, não atender aos reclames da escola e desconhecer o que acontece com os seus filhos (PARO, 2001); e dos alunos e sociedade por enfatizarem mais seus direitos e serem omissos quanto ao reconhecimento dos seus deveres.

Embora as entrevistadas procurem resolver os problemas dentro do seu raio de ação, relatam um caminho que envolve outras esferas. O professor ante a indisciplina encaminha os alunos às pedagogas ou as chama para intervir em sala de aula; as pedagogas, por sua vez, chamam os pais e, se continuar o problema, comunicam o fato ao Núcleo Regional de Educação. No caso de ainda não se obter êxito, aciona-se o Conselho Tutelar; na persistência, encaminha-se a questão à Patrulha Escolar e, por fim, à Promotoria Pública. É um enredo que, apesar de os atores escolares integrarem nele todas as suas variáveis, mantém-se insolúvel (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Essas dimensões, por vezes, convergem para uma moral heterônoma com a subtração da mediação educativa, em favor do ajustamento com as RS dos demais atores escolares. Em direção oposta, mas, em menor grau, estão as tentativas baseadas em princípios dialógicos, de corresponsabilidade, de trabalho cooperativo e de reflexão da prática (PIAGET, 1994). Desse modo, não é *uma* vontade externa que determina e fiscaliza as regras a serem cumpridas pelos alunos e os exclui da elaboração e avaliação; e nem um roteiro que busca soluções num raio cada vez mais distante das relações educacionais.

Dos mecanismos formadores, a ancoragem dos conhecimentos transita entre: a) uma perspectiva behaviorista da didática, compreendida como procedimentos técnicos do ensino (SKINNER, 1974); b) um modelo psicodinâmico inspirado na psicanálise para explicar a reação contra os mecanismos repressivos (MALAN, 1983); c) uma atitude heterônoma do ponto de vista social e moral, em que as regras e os princípios de

convivências se firmam pela coerção e controle (LA-TAILLE, 2010). As imagens associadas à indisciplina são de desordem e confusão, superáveis pelo controle.

## Considerações Finais

Os resultados da pesquisa destacam as RS das pedagogas sobre a indisciplina escolar (associadas às experiências partilhadas) e os seus posicionamentos ante o problema em quatro classes discursivas. A classe *instâncias de controle* demonstra a natureza punitiva que responsabiliza a família por não educar os seus filhos e torna as pedagogas impotentes. A classe *manifestações da indisciplina* mantém o sentido de causalidade trazendo à cena alunos e práticas docentes que não favorecem atividades mobilizadoras dos esforços e atenção discente, motivadas pelos desvios laborais, improvisos didáticos e abstenção de autoridade. Essas duas classes transitam entre as carências da família e as falhas didáticas.

As outras duas classes destacam elementos da formação docente no *contexto da indisciplina* e o desequilíbrio das rotinas escolares com ênfase nos direitos, em detrimento dos valores na classe *sociedade, escola e valores*. Da formação docente destaca-se a ausência e o distanciamento da universidade frente à escola como reclame das pedagogas em início de carreira. As informações apoiadas em elementos didático-pedagógicos de natureza técnica denunciam os professores faltosos e desorganizados nas tarefas, na gestão da sala de aula e na avaliação. Dos valores destacam-se educadores, alunos, família e sociedade que vivem um desencontro que favorece o sentimento de decepção que mina as ações das pedagogas no que se refere à idealização do ambiente educacional.

As informações coletadas e analisadas expressam os ditos e os silêncios. Se forem associadas às classes dois e três, as falas voltam-se aos espaços extraescolares para explicar a indisciplina. Já nas classes um e quatro as informantes se reportam aos espaços pedagógicos. A classe um traz as situações escolares que conduzem à indisciplina e as estratégias de enfrentamento. É nessa classe que encontramos elementos que convergem para um processo disciplinar de cooperação, possíveis de serem compreendidos mediante uma formação diferenciada. Associada à classe um está a quatro, mas descrevendo o que fazem os alunos e o que deixam de fazer os professores. Essa classe aproxima os discursos das pedagogas em início de carreira e vínculo empregatício instável, dos discursos das pedagogas em final de carreira e vínculo estável.

Da abordagem dimensional, as informações traduzem as compreensões desenvolvidas nas práticas diárias e as formas de solucioná-las. As atitudes são de esquiva e culpabilização do outro: do professor, por sua formação insuficiente para ensinar e disciplinar os alunos; da família, por não participar, não atender aos reclames da escola e desconhecer o que acontece com os seus filhos (PENNA, 2010); e dos alunos, por se mostrarem omissos em relação aos seus deveres. As imagens são fortemente influenciadas pelas mídias e estão associadas às formas de desordem, confusão e passividade.

O conjunto de informações apresentadas e analisadas nos permite indicar dois campos de RS sobre a indisciplina entre as pedagogas: uma RS predominante de natureza causal que atribui a um ou outro ator uma situação pedagógica (FERREIRA; SANTOS; ROSSO, 2016) ligada ao controle e a uma moral heterônoma; e outra RS menos expressiva, relacional, que requer um jogo de regras claras e negociadas em espaços e práticas escolares apoiadas em princípios de cooperação e autonomia.

## NOTAS

Este trabalho tem uma versão apresentada no 11º Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), na área temática violências nas escolas, em 2013.

## Referências

- ABRIC, Jean-Claude. 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.
- AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p.181-204. 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.427-443. 2010.
- BRANCALEONI, Ana Paula Leivar.; PINTO, José Marcelino de Rezende Pint. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. *Caderno de Educação*, n.16, p. 139-160, jan./jun. 2001.
- BRASIL. *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 março 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. cap. 17. (Coleção Pensando o Cotidiano).

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

COELHO, Fabiana Martins. O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, out./dez. 2015.

DINIZ, Desterro Valgueiro. *Vamos fugir desta jaula!* Estudo sobre indisciplina. Recife: Libertas, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa. Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e Cultura*, v. 6, n. 1, p. 27-48. 2002.

\_\_\_\_\_. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Codex, 2002a.

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 3, p. 237-248. 2014.

\_\_\_\_\_. Estrutura das representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. *Psicologia da Educação*, v. 37, p. 15-29. 2013.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvander Ramalho; ROSSO, Ademir José. Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 32, n. 1, p. 199-208. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, v. 24, n. 3, p. 679-712. 2009.

LA-TAILLE, Yves de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA-TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza (Org.), *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3. ed., Porto Alegre, Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. Prefácio, 1994.

LOURENÇO, Orlando. A importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa: um olhar kohlberguiano. *Psicologia Educação e Cultura*, v. 6, n. 1, p.49-67. 2002.

MALAN, David. Psicoterapia individual e a ciência da psicodinâmica. Trad. Maria Clarissa Juchem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n.1, p.043-052. 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

PARRAT-DAYAN, Silvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo, Contexto, 2008.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, v. 14, n. 1, p. 11-16. 2010.

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

PIMENTA, Selma Garrido. *O Pedagogo na Escola Pública*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, p. 179-200. 2013.

SANTOS, Edvanderson Ramalho. *Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar*. 312 f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação. (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

SANTOS, Edvanderson Ramalho; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, v. 34, p.127-157. 2012.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo Educacional Brasileiro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA-TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. (Org.). *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

WITHERS, Simone Weinhardt; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do trabalho do pedagogo na escola em tempo integral. *Revista Práxis Educativa*, v. 6, n. 2, p. 223-234. 2012.

**Submetido em 01/08/2017**

**Aprovado em 25/11/2018**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)