

A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores

Edvanderson Ramalho dos santos

eddieuepg@hotmail.com - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ademir José Rosso

ajrosso@uepg.br - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

A pesquisa pretendeu desvelar as representações sociais de professores sobre a indisciplina, por meio da análise e interpretação das imagens e metáforas evocadas pelos docentes. O referencial que embasa a análise é o diálogo entre a abordagem dimensional das representações sociais de Serge Moscovici e a Epistemologia e Psicologia Genética de Piaget. As imagens foram buscadas em um questionário (n= 273) e por entrevistas (n= 40) e sua análise deu-se mediante interpretação hermenêutica e qualitativa, com auxílio do método da análise de conteúdo. A partir das interpretações das metáforas, notou-se que a indisciplina se apresenta aos professores como um dos principais obstáculos pedagógicos da contemporaneidade, causando-lhes desgaste e inquietações. Apesar desse fator comum de estresse no ambiente educacional, constatou-se nos professores investigados a presença de duas representações antagônicas. A primeira, hegemônica e mais compartilhada, é causal, expressando sentimentos de perda, impotência e fracasso, onde os professores procuram culpados e se eximem como corresponsáveis pela indisciplina. Por outro lado, a secundária é relacional e foca a complexidade da indisciplina, por meio da qual se destacam imagens de persistência e esperança, profissionalismo e paixão. Mediante os desafios propostos pela indisciplina, esse grupo de professores vê oportunidades para se recriar, crescer e se reinventar. Nessa perspectiva, a indisciplina é um convite para a revolução da escola para ambientes mais democráticos e cooperativos.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Representações sociais. Perfil do docente.

School indiscipline described in images and metaphors by teachers

Abstract

The research intended to unveil the social representations of teachers on indiscipline, through analysis and interpretation of images and metaphors evoked by them. The referential that it undergirds the analysis is the dialog between the dimensional approach of social representations of Serge Moscovici and the Epistemology and Genetic Psychology of Piaget. Images were fetched on a questionnaire (n = 273) and interviews (n = 40) and its analysis took place through hermeneutic interpretation and qualitative, with the aid of the method of content analysis. From the metaphor interpretations, it was observed that indiscipline is shown to teachers as one of the main educational obstacle of contemporaneity, causing them wastage and restlessness. Despite this common factor of stress in the educational environment, it was verified in the teachers investigated the presence of two antagonistic representations. First, hegemonic and the most shared, is causal, expressing feelings of loss, impotence and failure, in which teachers looked for guilty and excluded themselves as co-responsible for the indiscipline. On the other hand, the secondary is relational and highlights the complexity of indiscipline, which features images of hope and persistence, professionalism and passion. Upon the challenges proposed by indiscipline, this group of teachers sees opportunities to

recreate, grow and reinvent itself. In this perspective, the indiscipline is an invitation to revolution of school for environments more democratic and cooperatives.

Keywords: School indiscipline. Social Representation. Teacher profile.

Introdução

“A metáfora é uma forma maior da representação social” (JODELET, 2011, p. 25).

Os sentidos da (in)disciplina variam em função da época (ESTRELA, 1992). Em sua historicidade está associada: às transformações e aos contextos sociais (SZENCZUK, 2004; CHARLOT, 2005); às relações entre as classes e controle sociais (PEDRO-SILVA, 2010); aos conflitos de valores (PARRAT-DAYAN, 2008); às funções e expectativas atribuídas à escola (AQUINO, 1996a); e à relação pedagógica e seus atores. Essas associações a tornam um fenômeno complexo, multicausal e relacional articulado aos elementos característicos da relação pedagógica (ESTRELA, 1992; LLUISA; PETRA, 2002; PARRAT-DAYAN, 2008).

Dessa forma, o contexto com seus problemas e tensões repercutem nas subjetividades, atravessam e ecoam nas práticas escolares (JUSTO, 2010), reproduzindo em seu espaço a trama de relações econômicas, de poder, de gênero e étnicas associadas que influem tanto na sua produção quanto nas estratégias de solução (EVANS, 2005; PARRAT-DAYAN, 2008). Como fenômeno característico da escola, a indisciplina atravessa as relações interpessoais e as práticas escolares. As manifestações dos alunos podem traduzir formas de contestação às normas e decisões carentes de fundamentos, injustiças, discordância com procedimentos didáticos e ritos de avaliações (ESTRELA, 1992). De outro lado, os professores podem conduzir-se por idealizações considerando a disciplina como um pré-requisito pedagógico e não o resultado de uma prática cooperativa, de alteridade e respeito (BELÉM, 2008; SANTOS; ROSSO, 2012).

Os relatos de pesquisa indicam que os problemas disciplinares trazem consequências para o sistema de ensino e para os alunos e aos professores. Ao sistema escolar, a indisciplina afeta o cumprimento das finalidades de aprendizagem, acesso à cultura, socialização e formação para a cidadania (PARRAT-DAYAN, 2008), contribuindo para a queda da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e no desgaste dos diferentes atores escolares (OECD, 2009; GARCIA, 2010). Aos alunos pode gerar evasão, fracasso e exclusão (REBELO, 2011; AQUINO, 1996a). Aos professores a indisciplina tem se mostrado como a maior fonte das queixas em relação à sala de aula (LEDO, 2009), do

desgaste na docência (ROSSO; CAMARGO, 2011), de estresse (POCINHO; CAPELO, 2009) e uma das principais razões do mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999).

A força das manifestações da indisciplina faz-se presente no cotidiano dos professores e constitui-se em tema de discussões sobre sua adversidade. Na busca por respostas fundadas, nem sempre na ciência, mas na experiência, nos conhecimentos e práticas partilhadas pelos sujeitos que circulam na escola (LEDO, 2009) são construídas representações sociais que interligam atitudes, imagens e conhecimentos sobre a indisciplina e seus atores (MOSCOVICI, 2012). Essas representações carregam corpos teóricos de origem diversa com o objetivo de traduzir ao incômodo e desagradável, de papéis e expectativas frustradas. São verdadeiras reconstruções do vivido e experimentado que buscam o consenso e a legitimação, mas, que ao mesmo tempo, necessitam ser compreendidas para as mudanças desejadas (JODELET, 2007).

Os professores constroem representações de natureza defensivas e idealizadas (SANTOS; ROSSO, 2012), atribuindo as causas da indisciplina primordialmente a fatores sociologizantes, que se objetivam na sociedade e na família (PEREIRA, 2009), atribuindo ao aluno a responsabilidade pela sua manifestação (TREVISOL; LOPES, 2008). São representações que descrevem os discentes com inúmeros “déficits morais” resultantes das limitações da educação familiar, secundarizando os elementos pedagógicos (SANTOS; ROSSO, 2012). Além disso, os professores têm considerado a indisciplina como um fenômeno causal, de caráter individual (BELÉM, 2008) ou externo à relação pedagógica (OLIVEIRA; SANTOS; MENDES, 2010), mostrando também, necessidades formativas, isto é, os limites de sua formação pedagógica (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011).

Ante a multiplicidade constitutiva, a sua análise articula-se com a estrutura escolar, a política educacional, as razões sociais mais amplas, a ética e a moral e, não isoladamente, às relações pedagógicas, ao contexto social ou ao aluno (EVANS, 2005; PARRAT-DAYAN, 2008; PEDRO-SILVA, 2010; REBELO, 2011). O desafio está em buscar, na trama das representações sociais dos professores sobre a indisciplina, contribuições para as discussões e reflexões para a elaboração de estratégias de enfrentamento e construção de práticas significativas, levando-se em conta as grades de leitura do contexto escolar.

Com base nisso, pergunta-se: Como os professores ancoram e objetivam suas representações sociais sobre a indisciplina? Ao que a comparam? Quais as metáforas e imagens utilizadas pelos docentes para descrever a indisciplina? Assim, tendo como recorte

os professores da educação básica das escolas estaduais de Ponta Grossa-PR, o objetivo é descrever e analisar as imagens e metáforas sobre a indisciplina utilizadas pelos professores, inferindo as prováveis atitudes, explicações e sentimentos que elas podem aludir. A hipótese é que as imagens e metáforas descritas pelos professores contextualizam e ajudam a compreender as representações sociais de professores sobre a indisciplina.

Para responder às questões de pesquisa, apropriou-se dos campos de estudos complementares da abordagem dimensional das representações sociais (MOSCOVICI, 2012) e da Epistemologia e Psicologia Genética (PIAGET, 1994).

Imagens e metáforas sobre a indisciplina: autonomia ou heteronomia?

As representações sociais constituem “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p. 1). Elas são uma modalidade de comunicação do universo consensual, típica das sociedades modernas, que favorecem a tomada de decisões e escolhas. Com isso, as representações sociais permitam compreender o pensamento social em toda sua dinâmica e diversidade.

Entre as diferentes abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais, neste artigo discutem-se as imagens e metáforas docentes sobre a indisciplina a partir da abordagem dimensional de Moscovici (2012). Essa abordagem preocupa-se com os processos de formação e gênese das representações sociais. Além disso, postula que um pensamento social só pode ser considerado uma representação social se o mesmo estiver constituído por três dimensões: atitude, informação e campo de representação (imagem). A atitude enfatiza “a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 65). Já a informação diz respeito à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (p. 62). Por fim, a dimensão campo de representação relaciona-se “à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 64).

Moscovici (1981) também argumenta que as representações sociais se constroem por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é o processo que permite que algo desconhecido seja familiarizado pelo sujeito ao ser incorporado nos seus esquemas mentais. Por sua vez, a objetivação é o processo no qual se materializa uma ideia abstrata em

algo concreto e vivo, 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. 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.

Com isso, no processo de objetivação, os sujeitos corporificam as ideias, podendo recorrer a metáforas e imagens para sugerir ou descrever um objeto. Nesse processo, as metáforas condensam e coordenam significados, operando os núcleos das representações sociais, bem como estabelecendo e agenciando os predicados e lugares-comuns (MAZZOTTI, 2002).

Os avanços do cognitivismo e da linguística sociointeracionista revelaram a função da metáfora como uma operação cognitiva de interesse epistemológico, expressando a dialogicidade da mente humana (MARKOVÁ, 2003), procurando “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 interagir, de se conhecer a realidade e igualmente de se atuar nela e de se comunicar. Logo, a metáfora “ilumina, atenua e esconde aspectos da experiência” (BELMONTE, 2005, texto digital). Ela ainda permite abordar os fenômenos sociais de um modo muito mais acariciante, compreendendo os fatos neles mesmos, por eles mesmos, e não por aquilo que deveriam ser (MAFFESOLI, 1998). É, por isso, fonte de pensamento especulativo, que desemboca na constituição de uma razão sensível que leva à criação e à invenção, bem como pode colaborar na decifração de um quadro social nebuloso e confuso, na medida em que a metáfora induz a especular sobre as coisas de um modo novo e surpreendente. Isto é, a metáfora permite recriar e nomear com grande imaginação e o uso de uma engenhosa intuição. Além disso, as metáforas estão na base do senso comum. Elas são características altamente criativas e imaginativas dos esforços dos sujeitos sociais para entender seu mundo como parte natural de seus pensamentos (MARKOVÁ, 2003).

As metáforas são essencialmente úteis para expressar o aspecto inefável de algumas experiências sociais, como é o caso das vivências de professores frente às manifestações de indisciplina escolar. Vivendo-as com intensidade e desconfiança, os professores se deparam com um fenômeno complexo, onde é delicado circunscrever seus contornos com exatidão. Diante disso, o “entendimento alegórico” (MAFFESOLI, 1998, p. 148) permitido pelas

metáforas representa para os docentes um modo de dizer que não enclausura aquilo que entende descrever. É, certamente, um conhecimento por falta, que, contudo, não carece de pertinência. Logo, sendo a imagem sedutora por natureza, ela faz sobressair diferentes atitudes e conhecimentos, além de acentuar esta ou aquela qualidade. Por tudo isso, a metáfora “não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” (Idem).

Referente à indisciplina, a metáfora também pode clarear as atitudes, imagens, conhecimentos e sentimentos, em suma, as representações sociais de professores sobre a indisciplina. E mais: as metáforas podem fornecer indícios de elementos inconscientes da mente e que fazem parte da representação social, revelando os sentimentos mais profundos dos sujeitos atinentes ao objeto de representação social, e que não seriam facilmente 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).

A indisciplina, além de ser uma representação social para a Psicologia Social, é uma construção moral na Epistemologia e Psicologia Genética, visto que nessa teoria a norma é resultado de construções de práticas sociais. Assim sendo, os sujeitos participam ativamente na construção das regras, processo que se inicia pela ausência ou incompreensão da regra até a plena autonomia (PIAGET, 1994). 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.

Nesse processo, as relações interindividuais de coação e cooperação social tem um papel fundamental. A coação social é uma relação assimétrica onde um dos polos impõe ao outro seus critérios de verdade e formas de pensar, dando origem a um respeito unilateral pelas regras (PIAGET, 1928). Dela resulta a moral da heteronomia, onde as normas que ditam ao sujeito o que ele deve ou não deve fazer provém de fontes externas. A disciplina fundamentada na coação social correlaciona-se com obediência e/ou submissão dos alunos à ordem imposta, dificultando o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, e, em vez de permitir o crescimento da autonomia, essa disciplina infantiliza-o e o mantém dependente. Aqui, as manifestações de indisciplina podem estar denunciando uma injustiça ou uma forma de protesto contra as regras impostas e as formas de trabalho. (PARRAT-DAYAN, 2008). Por sua vez, a relação de cooperação se dá “entre dois ou n indivíduos iguais ou que se

percebem como iguais” (PIAGET, 1928, p. 191). Assim, são relações simétricas e regidas pela reciprocidade. Logo, da cooperação deriva a autonomia moral, a capacidade de autogoverno, já que há um respeito mútuo pelas regras, pois elas são entendidas como decorrentes de mútuos acordos entre iguais. A disciplina construída em bases democráticas e cooperativas permite aderir à cultura da responsabilidade, compreendendo as consequências de suas ações (PARRAT-DAYAN, 2008).

Posto isso, buscam-se as complementaridades entre esses dois campos teóricos de estudos. 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.

Metodologia

As metáforas, por ter seu significado subjacente ao enunciado concreto que licencia a interpretação de seu sentido (MARKOVÁ, 2003; BELMONTE, 2005), necessitam de uma interpretação hermenêutica e qualitativa (FERRARE, 2011) realizada a partir da consideração da totalidade do discurso do sujeito e do contexto de sua produção. Trata-se, pois, de aplicar um método de análise próximo das categorias até então reservadas à crítica das grandes obras da cultura, na medida em que “se faz vir à luz um sentido que é interno ao próprio quadro” (MAFFESOLI, 1998, p. 151).

As metáforas e imagens de professores sobre a indisciplina foram levantadas em duas ocasiões: em questionários, e, posteriormente, durante entrevistas. O questionário foi apresentado aos professores durante o segundo semestre de 2011 e início de 2012, em 18 escolas estaduais de Ponta Grossa-PR. Participaram desta etapa da pesquisa 271 docentes. O questionário seguiu os cuidados éticos lembrados por Spink (2000): consentimento informado, resguardo das relações de poder abusivas e anonimato. A pergunta aberta que buscava captar as imagens e metáforas dos professores sobre a indisciplina 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...”.

Por sua vez, as entrevistas envolveram 40 professores, dos quais 32 também participaram da etapa anterior. Nela, tinha-se como finalidade aprofundar, detalhar e compreender as informações recolhidas nos questionários. As entrevistas foram realizadas

durante o período de março a maio de 2012. Nas entrevistas, os informantes discorriam sobre a indisciplina escolar e temas correlatos. Ao pesquisador coube provocar nos professores imagens e/ou metáforas que ilustrassem a indisciplina ou os temas a ela relacionados. Depois de transcritas, enviaram-se o conteúdo das entrevistas aos 40 professores participantes, onde eles puderam conferir e realizar alterações em seus discursos, caso achassem necessário. Esse procedimento atende as necessidades éticas da pesquisa (SPINK, 2000), visto que proporciona ao informante uma participação ativa no processo de coleta das informações.

As imagens do questionário foram organizadas em um *corpus* para análise. Já as imagens presentes nas entrevistas, após a transcrição, foram sublinhadas, para, em seguida, serem separadas igualmente em um *corpus* para análise. Para análise das metáforas, procedeu-se a leituras repetidas do material presente no *corpus*. As palavras que remetiam às metáforas e/ou imagens foram identificadas e assinaladas. Posteriormente, estruturaram-se as mesmas em um quadro, que continha observações do pesquisador sobre o provável sentido da palavra e a coordenação do significado que ela podia sugerir. Além disso, apresentavam-se no quadro as prováveis atitudes e conhecimentos que as referidas imagens poderiam aludir. A partir destes procedimentos foi possível realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) dessas imagens, isto é, as imagens que continham atitudes, conhecimentos ou significados semelhantes foram agrupadas em categorias. Devido ao grande montante de imagens levantadas pela análise de conteúdo, apresentam-se apenas as imagens mais características e significativas de cada classe.

Resultados

As imagens são como peças de um quebra-cabeça, que recolhidas e emparelhadas constituem um painel, que contextualiza e desvela características das representações sociais de professores sobre a indisciplina. Constituem esse painel imagens negativas e positivas, descritivas ou idealizadas associadas às questões disciplinares que englobam a “*escola*”, a “*sala de aula*”, o “*professor*”, os “*alunos*” e os sentimentos docentes advindos do contexto de indisciplina escolar.

Da *escola* encontramos diferentes imagens associadas à indisciplina escolar, que, em geral, realçam o afastamento de sua função oficial. As idealizações de local sério são

raras, em contraste com as abundantes imagens da escola como um espaço licencioso. Com isso, os professores sugerem que a escola seria uma “uma farsa”; “um faz de conta”; “uma fábrica de ilusão”; “o professor finge que dá aula, o aluno finge que aprende e o estado finge que está tudo bem”; “um teatro, pois os números oficiais são ótimos, mas eu não consigo imaginar esses números na realidade que vejo”.

Resultantes desse contexto são as imagens recorrentes entre os professores de que os alunos distorcem o sentido da escola, que se torna “uma obrigação”; “uma merda”; “um saco”; onde “o aluno não vê o porquê tem que ficar preso na escola”, já que “na cabeça do aluno ficar assistindo aula é ser castigado”, pois o “que vai ser ensinado não presta para nada”. Todo esse quadro revela um currículo escolar distante da realidade dos alunos, que causa repulsão e rejeição, que se torna, assim, “doloroso e irritante” e “o último lugar no mundo que eles querem estar”. São imagens que demonstram que os alunos não atribuem sentido algum à escola, o que, conseqüentemente, abre espaço para manifestações de indisciplina.

Paradoxalmente, nesse aparente ambiente obrigatório, os professores evocam imagens que demonstram que os alunos constroem espaços alternativos de convivência social que colaboram para a idealização docente da escola como um espaço pouco sério, licencioso. Nesse sentido, a escola torna-se “a vida social dos alunos”; uma “sessão de comédia, de stand-up”, o “point do dia” e “o divertimento mais barato que o aluno tem na vida”, ou seja, um “clube social para se relacionarem, porque os alunos ficam o tempo todo no celular, mandando mensagem uns para os outros”; é “a escolinha do professor Raimundo, daí para muito mais”. Uma imagem sintetiza essas ideias:

A escola é como se fosse uma roda gigante, onde todo mundo quer estar ali, circulando [...] é impressionante quanto à escola é tudo para esses alunos, principalmente pela convivência, é o ponto de encontro, de referência [...]. As crianças vêm à escola de encontro para matar a fome, não só de comida, mas de pessoas.

Logo, esses professores ancoram a indisciplina a visão distorcida dos alunos sobre a função da escola. Contudo, sendo a escola calcada muitas vezes em espaços de coação social, heterônomos, ela é rejeitada pelos alunos, que concebem um sentimento negativo em relação a ela, buscando espaços alternativos de convivência social para fugir dessa coação social. Constata-se, assim, a resistência dos alunos à heteronomia, que, de tal modo, empregam uma série de artifícios para escapar dela.

Justificando suas posições, grande parte dos professores objetiva a escola como reflexo social e do ambiente familiar. Nesse caso, caberia muito bem a imagem de espelho: “quando o pai e a mãe são moles, pode saber, o bichinho vai aprontar na escola”; “o aluno é o xerox do próprio pai. O pai é indisciplinado, não tem educação, o filho não vai ser diferente”. Nesses discursos os docentes se eximem como corresponsáveis pela indisciplina escolar, atribuindo-a quase que exclusivamente ao problema social e à ausência da família: “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”. Há nisso o compartilhamento de uma ideia que sustenta a família como sustentáculo moral da sociedade, a qual seria a suposta responsável pela formação moral dos indivíduos. São conhecimentos que se ancoram nas teorias sociológicas reprodutivistas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), na qual a escola é concebida como reflexo social e do ambiente familiar. Entretanto, a escola não é uma receptora passiva das influências externas podendo resistir e opor-se 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.

Além disso, destaca-se a concepção de educação moral dos professores. Para eles, a educação moral só pode ocorrer dentro da instituição familiar e de preferência na infância, pois o “que é bom já nasce feito, o aluno já vem do berço com aquele jeito dele”; “de pequenino se torce o pepino”. Nesse caso, cabe a escola complementar essa educação moral, apenas consolidando e “lapidando” o trabalho da família. É uma concepção que destoa dos princípios desenvolvimentistas da Epistemologia e Psicologia Genética, pois se ignora a existência das relações de cooperação social que podem levar ao desenvolvimento moral e intelectual, independentes da instituição social e da idade na qual são vividas, podendo ocorrer em diferentes momentos da vida, bem como em distintos espaços sociais, como a escola (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 1992).

As diferentes imagens apresentadas sugerem as decepções dos professores frente ao cenário educacional atual. Com isso, os docentes idealizam saudosamente o passado, o que demarca uma relação temporal, comparando que o passado era melhor que o presente. 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”; “que o professor pudesse fazer como antigamente, põe o aluno de castigo e acabou [...] se o aluno não obedeceu, expulsa”. Essa imagem da “escola de antigamente” remete a práticas pedagógicas que vigoraram, como prevalentes, durante grande parte do século XX, quando a disciplina era imposta à base do castigo e do medo (AQUINO, 1996a). 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 desenham 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”; “precisa policiar o aluno, e as câmeras são uma forma de policiamento”; “e cada vez menos o jovem é podado e limitado”, e desse modo, tem que se “retomar as rédeas”. 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 e controláveis. É uma leitura ancorada na visão que é apenas na base da heteronomia que a escola pode resolver os problemas. Logo, são imagens que objetivam a um saudosismo e desejo por um ambiente escolar demarcado por formas autoritárias e coercitivas de impor, manter e controlar a disciplina. As seguintes imagens sintetizam essas posições:

Falta na escola "autonomia" para disciplinar o aluno. Aplicar castigos ajudaria muito. Acredito que a escola deveria ser mais rigorosa assim como é o exército, por exemplo, aplicando penalidades para impor a disciplina, a ordem.

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.

Em oposição a essas imagens negativas, ressentidas e sem esperanças da escola, aparecem imagens de alguns professores que demonstram maior reflexão sobre o problema e sua complexidade, como também sobre o papel exercido pela escola e pelo professor 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”, “está viciado”, “engessado”, pois “está em déficit, que não acompanhou a modernidade, e isso não pode ser ocultado”; é o “falecimento do sistema de ensino”; que, além disso, estaria “mecanizando os alunos, transformando-os em robôs”. Ou seja, o professor representa uma rotina burocrática que impede e/ou dificulta o fluir de sua docência e a prevenção da indisciplina. Complementando o quadro de imagens que questionam os elementos do universo pedagógico emergem metáforas que problematizam o despreparo e a negligência de alguns professores e 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 (FREIRE, 1987), buscando, assim, uma “humanização” da escola. É uma atitude favorável à práticas pedagógicas horizontais de cooperação social (PIAGET, 1994). Nesses discursos, a escola e o professor aparecem como sujeitos da indisciplina escolar, como sintetizam essas metáforas:

A imagem da escola talvez seja de um modo de produção fordista, que tem lá a mercadoria e só se faz aquilo, com a mesma técnica 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, aí o aluno sente dificuldade. [...] A escola precisa ser mais humana, a escola parece que está trabalhando como uma empresa. [...] 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.

Indisciplina 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...

É uma concepção mais relacional da escola associada às questões disciplinares, que leva em consideração a interação de diversos fatores e atores. Atestam, assim, a complexidade do problema da indisciplina e o papel protagonista e corresponsável da escola e do professor no desenvolvimento moral discente. De tal modo, considera-se a necessidade de organização e trabalho em equipe dos atores escolares para a superação do problema. São imagens que traduzem a perspectiva de compromisso, profissionalismo e organização frente à educação. Essa ideia mais reflexiva e relacional sobre a escola é mais bem explicada pela metáfora dessa professora:

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, tem que estar tudo orquestrado [...]. Torcedores, impressa, técnicos, médicos e massagistas cada um em seu posto. E se algo dá errado aqui há todo aquele volume de torcedores, num agito só. Os espaços, as pessoas com suas funções, de uma maneira ágil para que a comunicação flua. Assim é a escola [...]. 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 detrás da escola.

Por sua vez, da escala da *sala de aula* nos deparamos com imagens que demonstram a força da indisciplina como um fenômeno estranho e perigoso aos docentes, pois ela é como o “caos da sociedade”. Isso porque a sala de aula indisciplinada é concebida pelos professores como uma mistura de situações em absoluta desarmonia, periculosidade e confusão, parecendo incompreensível e irremediável para os docentes: “a situação no ensino é caótica”; “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”.

Além dessas imagens caóticas, aparecem metáforas que comparam a sala de aula indisciplinada a eventos e/ou situações de agitação e tumulto: “a indisciplina é que nem um show de rock (metal)”, “muito barulhento, agitado”, “um show de gritos”, “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”. De tal modo, 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”, onde “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” e é “aquele vucovuco, correria”. São imagens do cotidiano da sala de aula que revelam um ambiente com poucas possibilidades educativas, o que causa sentimentos de frustração e desânimo nos professores, visto que eles não estão conseguindo cumprir seu papel pedagógico em sala de aula devido ao contexto de indisciplina.

Encontramos também imagens sobre o *professor*, associadas a sua atuação em sala de aula e seus sentimentos frente à situação caótica e desordeira proporcionada pela indisciplina. São 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 a sua função, parte dos professores pesquisados também parece perdida, 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”. Posto isso, percebe-se que 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 da aula. 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, gerando um sentimento de inadequação dos esforços empreendidos, que ocasiona um desgaste mental ao docente, pois ele não sente o retorno de seu trabalho despendido. Com isso, gera-se o sentimento de frustração, desânimo e impotência, que resultam no desgaste psicossomático do docente. Noutras palavras: 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 à relação pedagógica, como as manifestações de indisciplina escolar. Portanto, nota-se que a indisciplina escolar é, sem dúvida, um fator de estresse no ambiente educacional. Percebe-se aqui a função de obstrução das manifestações de indisciplina (ESTRELA, 1992), a qual tem por finalidade impedir parcial ou totalmente o desenvolvimento das atividades pedagógicas. As seguintes metáforas iluminam intuitivamente essas questões:

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.

Representando a indisciplina como algo insolúvel e irresistível os professores apresentam-se frustrados e impotentes, visto que eles sentem-se presos e sem alternativas 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”. Com a falência das formas autoritárias de manter e controlar a indisciplina (PEDRO-SILVA, 2010), esses professores sentem-se sem parâmetros de ação, mostrando fragilidades da formação inicial e continuada (RAMALHO; ÑUNEZ, 2011). Isso sugere que o tema da indisciplina não é abordado ou trabalhado de modo problematizador 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.

Porém, também encontramos imagens de um grupo de professores que busca uma atuação crítica para superar a indisciplina escolar. Com isso, em vez assumirem a derrota, esses professores evocam imagens que exprimem perspectivas de futuro e desenvolvimento; compromisso e necessidade; profissionalismo e organização frente à educação. Há nisso uma perspectiva 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, já que se buscam meios para superá-lo. Logo, aparecem imagens que sublinham 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” e “sempre ter um coringa, uma carta na manga”, 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 e da necessidade de atualização docente, esse grupo de professores 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 como a chave 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 esses professores, para se alcançar esse quadro seria necessário 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, pois parecem guiar os professores em suas práticas e ações. Tenta-se com isso dar a melhor resposta de caráter pedagógico para a indisciplina.

De modo semelhante, encontramos imagens dicotômicas sobre os *alunos* associados à indisciplina. A maioria dos professores evocaram imagens denotando a total ausência de regras dos alunos, pois metaforizaram situações onde é impossível a comunicação e a instituição de regras sociais. São imagens que sugerem estados de anomia absoluta (PIAGET, 1994) 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”. 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 descontrolados”; que dentro “de uma sala lotada parece animais indo para o matadouro”. Diante esse contexto, a sala de aula, sem comunicação, resulta numa grande confusão, como “uma comunidade incapaz de se comunicar”, parecendo a “torre de babel, onde ninguém se entende”, pois “cada um fala uma linguagem”. Essas imagens ilustram déficits morais dos alunos, denotando planos morais de anomia ou de heteronomia neles. Com isso, presume-se que a escola não vem conseguindo aglutinar estratégias eficazes de desenvolvimento moral nos alunos. Em razão disso, os professores elaboram representações superlativas da indisciplina discente, objetivando-a em situações pautadas pela animalidade e/ou selvageria, como demonstram essas duas metáforas:

Comparo a minha sala de aula à como viviam os homens das cavernas. Lembrei da cena de um filme, onde 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.

Essas imagens relatadas revelam desafetos que o professor possui sobre os alunos ao culpá-los por suas vicissitudes. É o que Nietzsche (2005) chamou de má consciência: tendo seus esforços bloqueados pela indisciplina discente, os professores voltam contra o próprio grupo de alunos as ofensas e mágoas recebidas. Há nisso um “medo dos alunos” (LACERDA, 2012, p. 1). A partir desse sentimento negativo de afeto, nota-se nesses professores uma representação 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 usadas para descrever os alunos, tais como: “um bando de animais lutando pela sobrevivência, segundo seus instintos”; “povo primitivo”; “indivíduos antissociais”; “pequenos monstros, sem limites, armados, tentando acertar um alvo”, que 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 hiperaproveitados”; “rebelde sem causa”; “infeliz”; “cheios de birra”; que “se faz de coitado”. 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”.

Tais imagens de diabolização da juventude ilustram como os professores passam de vítima ao ataque. É um desejo de vingança e rancor contra os alunos que opõem resistência a sua prática e conduta, constituindo-se, assim, o cerne do ressentimento docente. Nesse contexto, a aula e o encontro entre professores e alunos torna-se uma geopolítica imaginária (AQUINO, 1996b): antes de ser um encontro entre sujeitos na busca do conhecimento, a aula vira o palco de uma disputa de poder, levando a um permanente campo de luta 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).

As imagens evocadas pelos professores que denotam essa geopolítica imaginária ilustram um impacto físico entre professores e alunos, causando um sentimento de irritação e inimizade. Por tudo isso, a imagem que os docentes compartilham da relação professor-aluno mediatizada pela indisciplina é como “uma guerra de poderes”; “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 olham o professor como uma pessoa a ser derrubada (...) eles querem realmente magoar e machucar o professor”, ou seja, professor e aluno se “batem de frente”. São manifestações de indisciplina que expressam a função de contestação (ESTRELA, 1992), já que procuram colocar a autoridade do professor em xeque, de um modo direto. Essa contestação se personifica numa batalha e faz com que o processo de ensino e aprendizagem fique 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”; “o último bimestre é pancadão [...] é muito pesado [...] os alunos vem com artilharia pesada”.

Por outro lado, encontramos imagens que destoam desse modo de ver a relação professor-aluno. São imagens que destacam outros aspectos dessa relação e com uma carga afetiva positiva dos alunos. Nesse caso, a atenção à afetividade nas inter-relações com os alunos e a preocupação no desenvolvimento da autonomia discente são materializadas em imagens por esse grupo de docentes: “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”. São imagens que se afastam da frieza e distanciamento 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, desse modo, se potencialize o respeito mútuo pela regra e o desenvolvimento autônomo dos educandos, para que eles não gastem sua energia lutando contra a autoridade.

Além disso, a construção de relações de cooperação social parece ser o caminho encontrado por esses professores para driblar a geopolítica imaginária entre professores e alunos. Mediante o diálogo, a atenção à afetividade e o respeito pelo educando, evita-se “criar atrito” ou “bater de frente” com os alunos, o que acaba “desarmando-os”. É a tentativa de instauração de uma nova ordem pedagógica, na qual professores e alunos deixam de se perceberem enquanto oponentes hostis 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 eles me conheçam e vejam que eu não sou assim”. Notando a rede de relações que cercam a sala de aula, os professores percebem que a atenção para a afetividade é um fator decisivo para um ambiente interativo de cooperação e de aprendizagem satisfatórios (ULLER, 2006). Nesse processo, o diálogo e a negociação com o aluno são peças vitais para o desenvolvimento de sua autonomia:

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.

Outro grupo de metáforas coletadas diz respeito às “*imagens pessimistas*” da indisciplina. Como já se pode perceber, grande parte das metáforas apresentadas alude que a indisciplina escolar se apresenta como um dos principais obstáculos pedagógicos da contemporaneidade, perante a qual os docentes parecem não possuir ferramentas didático-pedagógicas de ação. Assim, a indisciplina 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 docente acumula experiências psicossomáticas, que geram desgaste e estresse mental (ROSSO; CAMARGO, 2011). Ou seja, a indisciplina é representada enquanto um pesadelo incontrolável para o professor. Em consequência disso, os docentes elaboram representações sociais com função defensiva, que objetivam diminuir essa experiência psicossomática, na medida em que manifestam atitudes de recuo, desistência, descrença, descomprometimento, desesperança e queixume perante as situações de indisciplina.

De tal modo, os professores constroem e partilham imagens negativas e pessimistas que expressam o fracasso da instituição escolar, denotando uma atitude de desesperança frente à educação. São representações que traduzem o sofrimento docente e os sentimentos

de afeto negativo que emergem perante os contextos de indisciplina. Com isso, há a 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 docentes 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 1) trazido por um dos informantes é representativa desses sentimentos: “a indisciplina lembra a ‘jangada de medusa’ (1797-1824) Géricault. Se assemelha ao caos. Lembra naufrago”.

Figura 1 – A jangada de medusa



Fonte: Géricault (1818-1819).

De acordo com o informante, esse quadro lembra a indisciplina, expressando desse modo 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. O quadro mostra a embarcação afundando, pessoas desesperadas, se devorando, em um episódio que predominou o egoísmo, o pânico, o canibalismo 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 ao acaso. Assim, é como se professores e alunos também estivessem a bordo da jangada da Medusa, lançados a própria sorte, digladiando-se e torturando-se uns aos outros, o que resulta no naufrago do processo de ensino e aprendizagem, onde apenas alguns conseguem resistir e mantêm-se esperançosos perante essa situação de caos e destruição. Assim, devido à indisciplina, tudo parece perdido, como se não houvessem 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.

Buscando contextualizar e justificar seus sofrimentos, os professores evocam imagens explicativas das causas e razões da indisciplina. Aqui, ganham destaque as imagens que associam a indisciplina a eventos e/ou desastres naturais, denotando que a indisciplina seria algo incontrollável, 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 isso sobre a “indisciplina, nem queiram saber. É sobrenatural”. Contudo, a metáfora mais recorrente é aquela que associa a indisciplina a uma “bola de neve”: “a indisciplina é uma bola de neve que se estende até a escola”; “está acontecendo assim uma bola de neve. Eu já reclamei muito, porque não tem o que fazer. [...] A indisciplina está cada vez pior”.

Essas imagens associadas a desastres naturais traduzem o sentido de que a indisciplina é “naturalizada” pelos professores. Em outras palavras: é como ela emanasse de fora, surgisse longe da esfera escolar, e viesse se acumulando por diversos fatores, alastrando-se até a escola. Nesse caso, a indisciplina *apenas se manifesta na escola*. Ou seja, para os professores ela é algo muito grande, até certo ponto inevitável, “natural”, a qual apenas vai aumentando de expressão e gravidade. Perante esse “fenômeno natural”, a escola e o professor sentem-se sem parâmetros de ação para contê-la, impotentes, pois as causas externas seriam determinantes, do mesmo modo como é impossível parar um tsunami ou um terremoto, que tem entre suas principais razões os movimentos naturais internos da Terra pautados pelo movimento tectônico. Posto isso, fica claro que tais imagens traduzem atitudes de recuo e descomprometimento, onde os docentes procuram negar-se como sujeitos da indisciplina. Indicam uma posição defensiva do professor e, conseqüentemente, uma representação social de negação de corresponsabilidade do problema, já que se concebe que a escola apenas reproduz as mazelas e desigualdades sociais e, assim, o poder de resistência seria nulo. Com base nessas representações, os docentes podem reduzir seus sentimentos psicossomáticos, já que eles não se sentem “culpados”. Além disso, os professores podem manter suas práticas e condutas habituais, visto que eles não as problematizam, pois não se enxergam como parte do

problema da indisciplina. Logo, essas representações sociais podem conduzir os professores ao imobilismo e ao comodismo.

Com um problema caótico, sem solução, naturalizado, onde parece inútil querer resistir, as imagens docentes de afeto negativo são abundantes. Elas aludem a sentimentos de impotência, raiva, estresse e frustração: “é horrível dar aula para alunos indisciplinados. Eu me sinto uma palhaça ridícula”; há um “sentimento de derrota”; “fracasso!”; “raiva, solidão”. E mais, 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 adocece 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 fica extremamente azedo”; “você sofre muito”; e assim “minha saúde está de mal a pior”; “acho que o professor vai ter um infarto”. Conseqüentemente, 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 esse contexto, o professor sente-se pequeno, menor, invisível: “o professor chega à sala de aula e a turma nem percebe [...] não enxerga o professor”; “e, daqui a pouco, o professor está dando aula sozinho”; “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”. São imagens que revelam um discurso vitimizante e de queixume, que desvela parte da ancoragem e objetivação das representações sociais de teor defensiva dos professores, resultantes da articulação entre os elementos afetivos, mentais e sociais dos seus universos mentais.

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 ao sofrimento. Em um sentido parecido, outro docente 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. Ou seja, essa metáfora da indisciplina delinea 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, ou os alunos indisciplinados, 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, se eximindo de sua corresponsabilidade na criação desses fenômenos.

A imagem da indisciplina como uma “caixa de pandora” que leva “ao desconcerto do mundo” denota a força negativa desse fenômeno para o professor, que se sente enquanto um refém das manifestações de indisciplina, devido sua impotência e desilusão. Noutras palavras, se expressa uma derrota psicológica que abate e deprime os docentes, na medida em que eles sentem que ficam, contra sua vontade, sob o poder dos alunos: “o professor até tem que se sujeitar ao aluno”; “o professor acaba sendo refém da situação e do sistema”; “os professores são vítimas e refém desses filhos que vieram de uma família falida e desestruturada”; “cada dia é uma derrota, cada vez que entro na sala de aula estou sendo derrotada. Como os alunos vão chegando assim e se impondo?”. Com essa postura, acuados e apreensivos, os professores tornam-se ressentidos frente aos alunos, isto é, ofendidos, magoados e melindrosos. Como já observamos nas imagens negativas do aluno associados à indisciplina, os professores, tendo seus esforços bloqueados pela indisciplina, voltam contra o próprio grupo de discentes as ofensas e mágoas recebidas.

Entretanto, na contramão dessas representações sociais negativas e com uma particularidade pouco frequente, encontramos imagens “*otimistas e esperançosas*” associadas às questões disciplinares. Esse grupo de imagens sugerem atitudes mais reflexivas e contextualizadas que podem ser o prenúncio para a compreensão da

problemática. Agora, às questões do universo pedagógico e às políticas educacionais são consideradas como fatores que podem promover, potencializar ou diminuir as manifestações de indisciplina.

Nessas imagens, mesmo frente a tantas contingências, dificuldades e reveses, representa-se o professor 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 atuar frente ao contexto de indisciplina. Nesse sentido, surgem imagens do educador enquanto semeador, ponte e caminho, que traduzem as perspectivas de futuro e desenvolvimento, esperança e persistência, necessidade e compulsão. São imagens que dão força e energia ao professor, focando os aspectos positivos e de sucesso da docência, guiando e conduzindo suas condutas. 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 representações 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, ou seja, imagens de um educador semeador e persistente para atuar frente à indisciplina escolar. É a educação rimada com esperança, como ilustram as seguintes metáforas:

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. [...] 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 tento fazer como professor, a minha parte eu estou fazendo. Cada um tem que dar o primeiro passo, eu estou dando o meu primeiro passo.

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.

Essas imagens de compromisso e perspectiva culminam em metáforas sonhadoras e revolucionárias e o desejo pela mudança estrutural do sistema educacional para superar a indisciplina. Espera-se, assim, por uma reinvenção do trabalho docente e da escola na contemporaneidade. Nessas representações, 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 mais ativo ao aluno. É uma representação 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.

A análise das imagens apresentadas demonstra a presença de duas tendências. A primeira, mais abundante, são as imagens de *teor negativo* associado às questões disciplinares: representa-se a escola como um espaço licencioso, destoado de sua função oficial; da sala de aula são evocadas imagens caóticas que expressam desordem e anomia; do professor concebe-se as vertentes negativas de seu trabalho, associando-o ao sofrimento e a impotência; e do aluno metaforizam-se imagens de diabolização e de afeto negativo. São imagens que traduzem um desabafo dos professores, cumprindo uma função quase terapêutica. Em suma, desenha-se a indisciplina de modo causal, com um quadro negativo e sem esperança. Por outro lado, a segunda tendência, menos frequente, mas bem delimitada, diz respeito às imagens evocadas por um grupo de professores que focalizam os *aspectos positivos* da escola e do trabalho docente perante a indisciplina, o que levanta a problemática da necessidade de formas cooperativas e horizontais de relacionamento com os alunos. Considera-se a complexidade da indisciplina de modo relacional e é guiada por sentimentos esperançosos de mudança. 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 no trato com a indisciplina. Nesse sentido, o

“quebra-cabeça” da indisciplina constitui um painel complexo e multifocal, que pode ser hermeneuticamente interpretado, que está longe de estar completamente desvelado, que, contudo, fornece pistas fecundas àqueles interessados na luta pela democratização da escola, já que fornecem perspectivas de mudança e esperança em relação à educação na contemporaneidade e em sua resistência perante o contexto de hegemonia cultural.

Considerações finais

Objetivou-se analisar a representação social da indisciplina levando-se em consideração as dimensões que a compõem – conhecimentos, imagens e atitudes – e os mecanismos formadores – objetivação e ancoragem. O ângulo de apresentação das informações predominou a análise das imagens e das metáforas, e em segundo, as atitudes e conhecimentos e com isso, as objetivações da indisciplina. Mas, apesar desse plano de apresentação, as imagens do campo prenunciam a complexidade, inter-relacionando conhecimentos, ações, sentimentos e atitudes frente à indisciplina, da mesma forma que as objetivações, as ancoragens possíveis.

As imagens carregadas revelam a presença desse objeto que se constitui, cotidianamente, num grande desafio pedagógico e esforços nem sempre exitosos. Essas imagens condensam-se em dois campos distintos. O primeiro campo, dominante e central, agrega imagens de teor negativo, que traduzem atitudes e sentimentos de confusão, apreensão, medo, exaustão, desânimo, frustração e impotência associadas a um forte desgaste e sofrimento desses professores. Nesse contexto, reproduzem e defendem as atitudes de controle social, heterônomas, por meio da coação, ameaças e castigo. Todo esse quadro resulta em desejos de afeto negativo, que conservam um ressentimento e desesperança frente aos alunos e à educação, o que colabora para a constituição e compartilhamento de discursos de diabolização da juventude e uma geopolítica imaginária entre professores e alunos.

Essas imagens partilhadas filtram os elementos que poderiam questionar as contribuições pessoais e os contextos que envolvem o problema, defendendo uma pretensa inocência frente às manifestações da indisciplina escolar. Nessa representação defensiva, eles seriam vítimas passivas e impotentes; inocentes, por isso repassam a culpa. É a “*representação causal da indisciplina*” sem a clareza de seu papel ante o problema. Nesse contexto, ao analisarem as suas práticas pedagógicas carecem de uma revisão interna, pois as

causas da indisciplina são “naturalizadas” e “individualizadas”, isto é, deslocadas para fora do domínio escolar e pedagógico. Assim, eles “permanecem paralisados, reeditando, todos os dias, as mesmas coisas que os atormentam, nada fazendo para que suas vidas e seus trabalhos sigam outro destino” (LACERDA, 2012, p. 9). Essa representação dominante cumpre o papel de justificar as práticas pedagógicas e o imobilismo pedagógico.

Por outro lado, o segundo campo, periférico e menos partilhado, mas mais reflexivo, traduz expectativas de esperança, compromisso, futuro e persistência para prevenir e vencer a indisciplina escolar. Concebe-se o educador enquanto um semeador, ponte e caminho, expresso pelos sentimentos de amor, idealismo, luta, persistência, comprometimento e esperança na docência. Esse grupo de docentes percebe que não se trata de colocar a culpa em alguém ou instituição, mas, sim de envidar esforços para lidar com uma situação multidimensional a partir dos contextos que a condicionam. É a “*representação relacional da indisciplina*” em que se colocam diante de uma possibilidade educativa, da qual fazem parte e buscam transformá-la em sua rede de relações.

Ante o problema, esse grupo de professores, em vez de se ressentir, vê a oportunidade de crescer, enfrentando os problemas disciplinares como desafios a serem superados, que lhe pedem uma interpretação constante. Pode-se dizer com Sacristán (1995, p. 74) que o professor assume “uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”. Com isso, o professor deixa de ser uma vítima passiva e impotente da indisciplina para ser um dos atores na sua superação. De tal modo, não há desistência de pensar o problema, mas a busca da promoção de relações pedagógicas horizontais, dialógicas, de cooperação social, objetivando a compreensão do aluno. Por tudo isso, para esses professores a indisciplina é um convite para instaurar ambientes escolares mais corresponsáveis, cooperativos e autônomos.

Apesar de minoritário, esse grupo de professores pode promover uma influência social ativa que conduza à escola democrática e plural. Como a escola é um contexto dinâmico onde se configuram uma teia de relações complexas, a influência social não é unilateral. Com isso, uma minoria ativa de professores pode colaborar para a mudança de perspectiva crítica; inspirar a inovação das relações sociais presentes na escola frente às questões disciplinares. Além disso, a influência terá mais chances de sucessos se ela se pautar em um estilo de negociação flexível a uma cultura de autonomia nas relações escolares e não emanadas de resoluções unilaterais e externas.

A representação social da indisciplina, ao ser traduzido no universo consensual da escola materializa-se em figuras como expressão de sentidos, abundantemente discutido no texto, e dos conteúdos e dos princípios circulantes entre os docentes. As imagens materializam e objetivam a representação. A ancoragem transforma a compreensão da indisciplina em conhecimento útil a todos, ligando-se aos esquemas de conhecimentos existentes. Uma retomada do quadro em que as representações descritas são apreendidas permite destacar duas vias de conhecimentos. Do funcionalismo, dos determinismos – biológico ou social – seu foco é a normatização e o controle. Nessa via as cognições se referem a um estado em que pouco ou nada pode ser feito; buscam a causa determinística. A segunda via, dinâmica, genética, refletindo sobre o conjunto de fatores e as relações entre eles que podem gerar a indisciplina. Essa via está preocupada com o processo e as interações. Nesse ponto a contribuição da Psicologia Genética de Piaget se constitui simultaneamente em parâmetro de análise e de ações ao propor que assimilação das normas sociais é progressiva e dependente de processos de cooperação e alteridade.

As representações sociais como produtos sociais do tipo mental e simbólico foram analisadas no artigo a partir dos elementos simbólicos, mas que expressam simultaneamente as atitudes e os conhecimentos circulantes. O retorno ao contexto escolar, como toda a intervenção “supõe necessariamente a consideração das representações sociais” (JODELET, 2007, p. 49). As duas representações sociais levantadas contemplam ambiguidades com um foco de resistência e, outro, de abertura e possibilidades educativas; as potencialidades em que se situam os saberes e as filtragens que fatalmente atuarão quando se propõe o enfrentamento do fenômeno representacional. As resistências não advêm somente da cultura de controle social ou das precariedades do trabalho docente, mas deve-se levar em consideração, também, a contribuição/limitações da formação docente. Os achados dessa pesquisa, debatidos e comparados com outras pesquisas, podem sinalizar pistas aos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Referências

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.

_____. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996b.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

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.

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.

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.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

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.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 270 p.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3. ed. atual. Porto: Porto Codex, 1992. 141 p.

EVANS, María Cecilia Fierro. El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 10, n. 27, p. 1133-1148, Out./Dez. 2005.

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 220 p.

GARCIA, Joe. 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.

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.

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.

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 (Org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais*. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. cap. 2. p. 45-74.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento de título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes (Org.). *Representações Sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. cap. 1. p. 11-33.

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.

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.

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.

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.

LLUISA, Andreu Solsona; PETRA, Eusebio López. La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 5, n. 4, p. 1-3, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogia da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207 p.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 309 p.

MAZZOTTI, Tarso. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF SOCIAL REPRESENTATION, 6., 2002, Stirling (Escócia). *Anais...* Stirling (Escócia), 2002. p. 1-5.

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.

_____. *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.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, 2009. 308 p.

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.

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, 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.

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.

_____. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009.

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.

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.

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.

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.

SANTOS, Edvander Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jan./jun. 2012.

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.

SZENCZUK, Dorotéa 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.

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.

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.

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.

Submetido em 12/11/2013.