

# As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar<sup>1</sup>

## Ninth grade students' social representations of school indiscipline

Adriano Charles Ferreira  
adrianoacfuepg@hotmail.com

Ademir José Rosso  
ajrosso@uepg.br

---

**Resumo:** O artigo analisa as representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. O aporte teórico utilizado foi a abordagem dimensional (Moscovici, 2012), interpretada à luz dos estudos do desenvolvimento moral (Piaget, 1994). A metodologia é qualitativa, com análise de conteúdo. As informações foram coletadas mediante entrevista (N=64) realizada em três colégios públicos estaduais da educação básica de Ponta Grossa (PR), com *script* preparado a partir de triagens sucessivas das evocações levantadas em fase anterior de pesquisa sobre a abordagem estrutural da indisciplina escolar. Os dados foram interpretados com o auxílio da análise de conteúdo. Os resultados apontam para representações causais, coladas às representações de professores, com predominância da moral heterônoma e marcada por características psitacistas.

**Palavras-chave:** indisciplina, abordagem dimensional, desenvolvimento moral.

**Abstract:** This paper analyzes 9<sup>th</sup> graders' social representations of school indiscipline. The theoretical background is based on the dimensional approach (Moscovici, 2012), interpreted under the light of the moral development studies (Piaget, 1994). The methodology is qualitative, with content analysis. The information was collected through interviews (N=64) conducted at three basic education state schools in Ponta Grossa (Paraná State, Brazil). Their script was prepared based on the successive screening of evocations raised in a previous phase of investigation on the structural approach to school indiscipline. The data was analyzed with the aid of content analysis. The results point to causal representations, linked to the representations of teachers, with the predominance of a heteronomous morality which is also marked by parroting characteristics.

**Keywords:** indiscipline, dimensional approach, moral development.

---

<sup>1</sup> Financiamento: Capes e CNPq.

## Introdução

Em pesquisa desenvolvida segundo a abordagem estrutural das representações sociais dos alunos sobre a indisciplina escolar, Ferreira e Santos (2012) apontam que a estruturação da indisciplina está centrada nas respostas/contestações dos discentes às normatizações impostas pelas escolas. Com o presente artigo, pretende-se avançar nas pesquisas sobre a indisciplina escolar, buscando aprofundar questões relativas aos simbolismos presentes nos conflitos interpessoais. Se, em estudo anterior, buscou-se a pronta lembrança dos alunos em relação às situações de indisciplina, no atual, pretende-se detalhar as representações discentes com base na abordagem dimensional, destacando as informações, atitudes e imagens (Moscovici, 2012).

A indisciplina escolar é uma queixa presente nas escolas brasileiras, revelando a “tensão que existe no processo educacional” (Naiff, 2009, p. 113). Ela está no cerne das lamúrias docentes (Santos, 2013), passando também pela gestão escolar (Moura *et al.*, 2013; Correia, 2007). É motivo de preocupação que dificulta as relações interpessoais, gerando desgaste aos professores (Rosso e Camargo, 2011, 2013) e produzindo atitudes defensivas dos mesmos quanto ao problema (Santos e Rosso, 2012).

Indisciplina é a quebra ou negação do contrato social estabelecido em sala de aula, configurando-se como um dos principais problemas didático-pedagógicos do ambiente escolar (Estrela, 2002). Ela é multiforme em seu contexto sócio-histórico, uma vez que está relacionada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais” (Parat-Dayan, 2008, p. 19). Constitui uma temática que é inter cruzada

por diversos condicionantes que, por vezes, se confundem com a violência, o *bullying* e o vandalismo, entre outros. Essa confusão é acelerada pelos meios de comunicação, que muitas vezes divulgam informações precipitadas e rápidas, sem muitos questionamentos (Guareschi e Biz, 2005). Com a indisciplina não é diferente, pois ela é um tema circulante que está sendo pensado e dito na voz dos educadores, não só nas conversações e trocas interpessoais em geral, mas nos meios midiáticos refletidos maciçamente nas redes sociais (Ferreira *et al.*, 2012).

A indisciplina de que se fala é a escolar, a qual ocorre nos intramuros da escola, espaço que contém não só a indisciplina, mas várias outras manifestações de conflito, não havendo como negar e desvirtuar as situações que nela acontecem. A escola é o lugar de encontro de diversas gerações, com sua heterogeneidade que a define enquanto *lócus* de saber, discussão e diálogo. Contudo, essas formas de socialização e convivência não acontecem de maneira cooperativa, já que são conteúdos distantes da realidade dos alunos, com ausência de discussões (a não ser discussões conflitantes!) e com ações antidiológicas que ocasionam formas de resistência e combate por parte dos alunos (Zechi, 2008). São ordenações e normatizações estabelecidas pela escola, que prendem os alunos nas suas cadeiras, sem dar a eles uma forma de participação na construção das regras escolares, dificultando a interação no espaço escolar.

A indisciplina escolar é um problema quente, mas que precisa ser abordado de cabeça fria para se evitar soluções imediatistas e pragmáticas. É uma situação que perpassa os espaços sociais e se instaura como objeto de representações sociais, visto que é uma questão circulante e compartilhada pelos “cientistas amadores” (Moscovici, 2012, p. 51).

As representações são saberes do senso comum que servem de chave de análise para os sujeitos darem explicações e significados ao mundo em que vivem, participam e atuam. Elas propiciam a compreensão do mundo social, de como os alunos interpretam e vivenciam as suas ações e experiências na escola e como as significam em suas falas. As representações fazem parte da ideação coletiva, pelo consenso entre os grupos sociais (Moscovici, 2012). Os alunos constituem um grupo que atua em sala de aula e convive com situações de indisciplina, agregando informações, atitudes e imagens que lhes servem de alicerce para descrever a temática.

As representações sociais não têm a mesma intenção que a ciência. De um lado, a ciência está preocupada com a reificação, com o conhecimento propriamente objetivo; por outro lado, as representações atuam no terreno consensual, do que é comum e significativo aos diversos grupos. Dessa forma, as representações não estão tão preocupadas com as especificidades, mas com o que se faz polivalente (Moscovici, 1981).

O estudo das representações sociais (do campo da Psicologia Social) é um campo aberto, entrecruzado por conceitos e proposições que unem “a dimensão subjetiva à dimensão objetiva, que possibilitam a construção social da realidade” (Guareschi, 2012, p. 8). A representação é social, uma vez que o social faz parte do sujeito, bem como o sujeito faz parte do social. Com isso, as representações sociais servem de aporte teórico para explicar as situações de indisciplina que afligem os sujeitos educacionais.

Para explicar as representações sociais discentes, pode ser necessário cruzá-las pela interpretação dos estudos do desenvolvimento moral, o qual se constitui num modelo de explicação sobre a moralidade dos

sujeitos. A moralidade é um sistema de regras, e o cerne dela está no respeito que o sujeito tem ou adquire por essas regras (Piaget, 1994).

O desenvolvimento da moral é contínuo, um método científico descrito em *creodos*, ou seja, em fases que os alunos necessariamente circunscrevem em sua vida (La Taille, 1994). Não são fases estáticas e inertes que seguem uma ordem cronológica exata; elas ocorrem em momentos distintos e são chamadas de anomia, heteronomia e autonomia. A primeira pressupõe uma ausência das regras, pois o sujeito não tem desenvolvido o discernimento necessário para distinguir o que pode ou não pode ser feito. Na moral da heteronomia (moral da coação) há regras, mas elas são impostas ao sujeito de fora para dentro, isto é, são externas a ele. A autonomia moral está na participação e colaboração entre os sujeitos na construção das regras (Piaget, 1994). É uma atividade moral alicerçada nas ações de cooperação, alteridade e altruísmo.

Muitos duelos travados na escola, ocasionados pela indisciplina, podem ser motivados por ações coercitivas, que acabam tornando os alunos em sujeitos passivos, “homogeneizados e adaptados” (Naiff, 2009, p. 110). A escola está centrada em normas e menos em ações altruístas e recíprocas, contribuindo para atrofiar as capacidades construtivas dos alunos, enclausurando-os dentro das salas de aula, quando não oferta espaços de cooperação. Ao agir dessa forma, a instituição escolar parece não ter significado na vida dos alunos, bem como acaba impondo ordens aos alunos, sem ao menos consultá-los nas suas contribuições (Abramovay *et al.*, 2009). Entretanto, entende-se que a escola pode ser “um local

para se criar um discurso crítico” (Giroux, 1986, p. 157), para deixar de ser exclusivamente a reprodutora de ações indisciplinadas.

De tudo o que foi apontado, questiona-se: o que ocorre em sala de aula para as manifestações de indisciplina? A causa pode estar nas aulas massivas dos professores, com conteúdos distantes dos alunos? Ou, quem sabe, essa indisciplina advém das normatizações impostas pela escola? Dessa forma, alguns alunos questionam os afazeres escolares, demonstrando formas de resistência (Dinali e Ferrari, 2011), fazendo com que apresentem ações que são chamadas de *indisciplinas*. Por isso, a pesquisa ora apresentada – que foi realizada em escolas públicas do município de Ponta Grossa (Paraná, Brasil), com as devidas autorizações dos pais, da escola e dos alunos<sup>2</sup> – teve como objetivo compreender as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar, com ênfase nas suas informações, atitudes e imagens.

### As representações sociais e os simbolismos nelas contidos

A representação social é uma teoria do senso comum, que norteia para a ação dos sujeitos e na significação do mundo que os cerca. As pessoas sentem a vontade de estar constantemente atualizadas e informadas sobre os acontecimentos e, para isso, comunicam-se, compartilham suas vivências, experiências e situações cotidianas (Jodelet, 2009). Assim, a representação social “designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais

socialmente marcados” (Jodelet, 1984, p. 361). As representações sociais estão no consenso entre os grupos sociais; além do mais, toda representação social é representação de alguma coisa ou objeto (Jodelet, 2009).

Nesta pesquisa, a indisciplina escolar é objeto de representações sociais porque está presente na vida dos alunos, atuante e participante nas trocas comunicativas interpessoais e simbólicas. A indisciplina não é uma temática estática e isolada, mas está como um objeto que perturba e causa transtornos na sociedade, apresentando-se como uma situação circulante e que por isso pode ser interpretada por quem tem opiniões, crenças, informações, vivências e experiências presenciadas pelos alunos.

As representações são sistemas que circulam e interagem, servindo de molde para uma nova situação. Elas são formadas em conjunto e consenso por um processo disposto em redes (Breakwell, 1993). Há movimentos que são espalhados em diferentes situações, pois as representações são um conjunto de elementos que se deslocam e onde se encaixam outras representações. São conjuntos ativos que auxiliam na produção de comportamentos e de relações com o meio, “[...] da ação que modifica uns e outros, e não a *reprodução* de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo” (Moscovici, 2012, p. 47).

Os alunos partilham de atitudes, informações e imagens que compõem a abordagem dimensional das representações sociais (Moscovici, 2012). As atitudes são ações internas do sujeito, apontam para o seu posicionamento frente a uma ocasião, constituem uma escolha, isto é, “a orientação global em relação

<sup>2</sup> Foram feitos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pedindo as respectivas autorizações dos sujeitos.

ao objeto da representação social” (Moscovici, 2012, p. 65). As atitudes guiam, pois há ação dos sujeitos. Quando se representa alguma coisa, há um posicionamento sobre o objeto e/ou sujeito e em função do que foi dito. Já as informações se apresentam como “a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (Moscovici, 2012, p. 62), aqui em foco a indisciplina escolar. Essas informações podem aparecer por meio de uma “pluralidade de representações sobre um mesmo objeto” (Vala, 1993, p. 363), em circunstâncias e momentos em que elas não circulam do mesmo modo; além do mais, a ambiguidade das informações não é entendida da mesma forma entre os grupos sociais. Por fim, a imagem ou campo de representação 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 análoga às comparações, já que o sujeito tenta trazer as explicações o mais próximo possível de seu entendimento. É uma busca de interpretação que é familiar, para entender o que incomoda e causa estranhamento. As representações sociais permeiam as vidas dos sujeitos sociais e apontam para um quadro de imagens agrupadas que refletem a preocupação dos alunos e as angústias existentes na escola.

As imagens se destacam pela sua metáfora social, associada às situações e experiências vividas em sala de aula. Os discursos dos sujeitos estão povoados de simbolismos, projetados em metáforas que geram “uma pluralidade de olhares” (Vala, 1993, p. 914) sobre os objetos sociais. Elas não se apresentam apenas nos discursos, “mas os organizam,

estruturando sua lógica interna, ao mesmo tempo que seus conteúdos”<sup>3</sup> (Lizcano, 1999, p. 29), articulando o estranho ao conhecido. São materializações de uma ideia, as quais são construídas no pensamento, pelas relações sociais, sendo elaborações mentais que se alteram e se transformam continuamente, entrelaçadas por planos simbólicos e imaginários. São como mosaicos que adicionados de atitudes e informações produzem representações que se transformam constantemente, proporcionando signos e significantes. Também fazem parte de um dicionário pessoal em que as pessoas significam as situações e objeções para que possam familiarizar subjetivamente, intersubjetivamente e transsubjetivamente o mundo (Jodelet, 2009).

As pessoas utilizam vocabulários próprios que se criam a partir de uma cultura, na inserção em diversos espaços sociais (Moscovici, 2012). Elas nomeiam um mundo de significações para dar sentido às suas explicações, suas tomadas de decisões. Esses vocabulários estão permeados por experiências, novidades e informações socialmente construídas.

### **O desenvolvimento moral na interpretação das representações sociais**

Os estudos sobre o desenvolvimento moral abordados nesta pesquisa têm base nas descobertas realizadas pelo epistemólogo Jean Piaget (1994). Em pesquisas realizadas sobre a moralidade, a preocupação de Piaget não foi simplesmente compreender a moralidade infantil em si, mas por meio dela entender a moralidade humana (La Taille, 1994). Ele faz isso descrevendo a

forma como as crianças aderem às regras nos jogos infantis<sup>4</sup> ou as constroem, a fim de abordar os juízos morais que os sujeitos apresentam em certas situações, em dilemas morais.

Das pesquisas realizadas sobre a moralidade, há duas formas de compreensão da moral que têm base na coação e cooperação. De um lado, a coação é toda relação que envolve dois ou mais sujeitos, na qual interfere “um elemento de autoridade ou prestígio” (Piaget, 1973, p. 225). Por outro lado, a cooperação é “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebiam como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade e prestígio” (Piaget, 1973, p. 226). No que elas diferem, é que a coação tem base no respeito unilateral, com regras unicamente feitas e dadas como prontas, para serem incorporadas pelo grupo na sua forma assimétrica; a cooperação se firma pelo respeito mútuo, por um “um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (Piaget, 1973, p. 83). Por isso, a moral autônoma tem força por meio do sujeito, que pode tomar suas conclusões e decisões sem precisar se submeter passivamente às lógicas da sociedade. O sujeito resiste e não é comandado pela dominação do social, ele é atuante.

A moral da coação é a heteronomia, que implica a imposição de uma autoridade sobre o indivíduo: o sujeito é um espectador das regras. Já a autonomia pressupõe a cooperação e a predisposição em participar da construção e da elaboração das regras: o sujeito é protagonista. Quando a autonomia se estrutura, ela passa pela independência do sujeito; se o indivíduo já aprendeu algo, ele

<sup>3</sup> Tradução livre de “sino que los organizan, estructurando su lógica interna a la par que sus contenidos”.

<sup>4</sup> Com os meninos percebeu-se como evolui a prática e a consciência das regras nos jogos de bolinha de gude; já para as meninas essa percepção aconteceu por meio da brincadeira de pique-esconde.

não necessita estar sendo o tempo todo vigiado por uma ordenação coercitiva (Piaget, 1994). Por isso, as pessoas agem e atuam, e não apenas recebem informações e as reproduzem; os sujeitos são ativos na moral da autonomia.

## Metodologia

As imagens e atitudes possuem um significado subjacente ao discurso concreto e necessitam ser interpretadas (Marková, 2006). Para melhor compreendê-las, precisa-se de uma abordagem hermenêutica e qualitativa (Ferrare, 2011; Camargo, 2005), levando em conta a totalidade discursiva do sujeito e do contexto social (Spink, 1995). Assim, trabalha-se com uma perspectiva qualitativa visando ao aprofundamento e detalhamento de dados descritivos que servem para a construção de significações.

A análise das representações sociais leva em conta duas importantes chaves de análise: a objetivação e a ancoragem. A partir da objetivação buscam-se as produções discursivas que reproduzem um conceito associando-o a uma imagem, a fim de torná-lo físico e acessível. Parte do movimento de conceitos e ideias a esquemas concretos ou imagens reais (Moscovici, 2012). A ancoragem é a ação de transformar o que é compartilhado socialmente, no mundo privado de classificação, confrontando-a com um paradigma de categoria que se ajuíza ser apropriada e fazê-la comum à sua significação, entremeando valores e situações sociais. Isso é feito com o propósito de familiarizá-la, aproximando-a da realidade do sujeito, no contexto em que vive.

A coleta de dados ocorreu em três colégios públicos estaduais do

município de Ponta Grossa (Paraná, Brasil), com a realização de 64 entrevistas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse estudo aprofunda as informações coletadas sobre as prontas lembranças da indisciplina escolar (Ferreira e Santos, 2012). O roteiro das entrevistas foi organizado como uma variante do método das triagens hierarquizadas sucessivas (Sá, 1996; Wachelke e Wolter, 2011), que se realizou para descobrir a estruturação das representações sociais dos alunos do 9º ano acerca da indisciplina escolar. No estudo anterior foram aplicados 402 questionários que, após serem analisados pelo programa EVOC<sup>5</sup>, apontaram para a estrutura das representações discentes. As 32 palavras evocadas pelos alunos com maior frequência serviram de base para dar início às entrevistas. Com fichas, mostravam-se ao entrevistado as palavras geradoras de indisciplina, pedindo-lhe que fizesse a escolha. A metade era escolhida como as situações que mais preocupavam em sala de aula. Dessa forma, seguiu-se com a sucessão de 32 para 16; de 16 para oito; e, por fim, foram solicitadas as quatro fichas mais significativas para o sujeito, pela sua ordem de importância. Essas escolhas e a ordem de importância escolhida pelo sujeito formaram o roteiro de entrevista. Posteriormente, o entrevistado explicava a escolha das fichas, as causas da indisciplina, as suas consequências, as motivações, as concordâncias ou discordâncias. E, por fim, pedia-se que o sujeito se colocasse no papel de professor para compreender como se atuaria na amenização de casos de indisciplina escolar, isto é, por meio da troca de papéis (Kohlberg, 1992).

As 32 fichas utilizadas nas triagens sucessivas foram: má compa-

nhia, ausência dos pais, desinteresse, desrespeito aos colegas, notas baixas, bagunça, discórdia, faltas, comida, falta de colaboração, preconceito, grosseria, violência, irresponsabilidade, desordem, desobediência, preguiça, sem educação, problemas familiares, reprovação, desrespeito aos professores, deboche, desatenção, xingamento, rebeldia, drogas, vandalismo, aparelhos eletrônicos, conversa, atraso, gritaria e *bullying*.

Foi escolhida a entrevista para este artigo, já que ela permite o maior alcance dos simbolismos intrínsecos às representações sociais e porque ela tem base nas teorias subjetivas, as quais compreendem que os sujeitos possuem “significados” sobre certos assuntos. Por exemplo, quando os alunos são indagados sobre a indisciplina escolar, verifica-se que eles possuem saberes e algum entendimento em relação ao tema, “suposições que são explícitas e imediatas” (Flick, 2009, p. 148).

O tipo de entrevista eleita foi a semiestruturada (Cannel e Kahn, 1974), a qual é uma técnica de coleta de dados que prevê a conversação entre o pesquisado e o pesquisador, sendo dirigida por este de acordo com seus pressupostos teóricos. Permite que o informante estabeleça a resposta livremente, mas vinculado aos objetivos do estudo (Queiroz, 1987). Assim, no transcorrer da entrevista, solicitava-se aos alunos que fornecessem as atitudes, as imagens e os conhecimentos em relação à indisciplina, segundo a ordem dos temas escolhidos pelos entrevistados.

O material retirado das entrevistas permitiu a leitura apurada e crítica dos temas que contemplassem as informações, atitudes e imagens, as quais contêm os simbolismos referentes ao campo de dimensões das repre-

<sup>5</sup> *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* é um programa que facilita a análise da associação livre de palavras, fornecendo quatro casas que compõem a estrutura das representações sociais.

sentenças sociais. Por isso, devido à extensão das informações, este artigo prioriza as questões referentes aos simbolismos da indisciplina escolar. Os elementos simbólicos valorizam o caráter heurístico e metafórico da construção dos discursos utilizados pelos alunos para se manifestarem sobre as vivências e discursos concretos, sobre como esse dialogismo se realiza em seu cotidiano. Assim, as entrevistas, ao serem analisadas a partir das imagens, dos conhecimentos e atitudes dos alunos participantes, são desveladas a partir desse foco.

Os dados também foram tabulados e interpretados criticamente com o auxílio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), o que possibilitou fazer recortes de comparação expressos pelos alunos espontaneamente, propiciando a compreensão do quadro de imagens de suas vivências. A análise de conteúdo possibilita inferências sobre a visibilidade que o pesquisador pode desenvolver ao realizar a leitura das informações, a fim de categorizá-las pelo seu conteúdo e pelo conjunto do qual fazem parte. A análise procura compreender, por meio das vozes dos sujeitos, sua dimensão singular (sujeito) e plural (grupo), na sua complementaridade. A partir disso, ela apresenta a totalidade de informações que fazem parte de um determinado grupo, fazendo uso de procedimentos objetivos e coordenados que descrevem o teor da mensagem.

## Resultados e discussões

Os resultados obtidos pela análise de conteúdo apontam para um quadro de representações sociais que está permeando as vivências e experiências dos alunos. Essas representações estão carregadas de conteúdos e simbolismos que tanto são internos ao ambiente escolar como externos a ele.

As informações que os alunos expressam advêm do convívio com

o mundo social e aparecem como psitacismos representacionais do círculo de representações das autoridades de prestígio. As regras escolares são externas aos alunos, e quem dita a eles as normatizações são os professores, a gestão escolar, os pais e outros. As informações demonstram que a fala dos alunos está fortemente alicerçada na moral heterônoma, de contribuição dos sujeitos adultos que os cercam, como poderá ser visto na discussão sobre as atitudes.

As atitudes dos alunos expressam o seu posicionamento frente às ações indisciplinadas, sendo explicadas pela negatividade e recusa dos alunos quanto ao problema. Além disso, essas atitudes são marcadas pela tentativa dos alunos em conter as ações de indisciplina, mas eles não podem fazer nada para atuar com os alunos indisciplinados.

Os alunos percebem a falta de uma postura docente ou pedagógica expressa no papel do professor (Golba, 2008). Há um desejo emergencial em fazer alguma coisa para que se resolvam ou amenizem os casos de indisciplina, como se pode verificar nas seguintes falas dos alunos:

Minha atitude é negativa, eu mando ficar quieto, falo: “Gente, vamos respeitar o professor”, se os alunos não respeitam, *eu não posso fazer nada* porque não sou o professor (Suj. 23).

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

As atitudes dos alunos demonstram uma ausência de autoridade docente em sala de aula, em situações em que eles tentam fazer alguma coisa, já que ninguém faz algo a respeito. Os professores descumprem com o seu papel de educadores e simplesmente tergiversam sobre

o assunto (Santos e Rosso, 2012), quando não responsabilizam a família ou o aluno (Penna, 2010).

As carências dos professores ao se esquivarem da problemática refletem suas necessidades formativas, pois desde o processo formativo apontam falhas e apresentam desafios por terem que abranger uma gama de requisições, demandas, inserções e acontecimentos. Não é uma questão apenas formativa, mas uma gama de situações que mostram as fendas estruturais, simbólicas, físicas, sociais e econômicas, entre outras que afloram na sociedade (Galindo, 2012).

A indisciplina aparece também como uma forma de resistência dos alunos às ordenações dos professores. Quando indagados sobre o modo de agir indisciplinado nas salas de aula, os alunos apontam, em alguns casos, formas de ousadia e oposição ao se sentirem prejudicados sobre uma determinada situação.

Porque eu sou muito revoltada, sei lá! Quando *não gosto do professor*, quando ele *falta com respeito com a gente (grupo)*, eu começo a não gostar da pessoa e começo a ser indisciplinada com os professores. Não consigo ser comportada nas aulas deles (professores) (Suj. 29).

Os professores gostam de prejudicar os alunos também. *Os professores tentam fazer de tudo para a gente sair da sala*, para prejudicarem a gente, mandam para o diretor ou diretoria (Suj. 38).

Quando *os professores começam a “encher o saco”*, quando vejo que *os professores não têm razão*, eu falo. Tem uns professores, igual o professor de Geografia, que já querem “tirar de frente”. O professor chama a gente e começa a conversar, pega e fala: “Quer tirar de frente já”? Eu sou professor e você é aluno, aqui (na escola) eu tenho mais direito. Dá vontade de falar: vamos para fora

que é cada um por si, fora do colégio não tem direito, não dá para baixar a cabeça (Suj. 37).

O choque interpessoal é evidente, demonstrando que as formas de resistência por parte dos alunos são habituais nas escolas. O discente tenta resistir às lógicas de poder dos professores e parte para o contra-ataque, opondo-se às determinações dos docentes. É um jogo de empurra, em que os professores culpam a família ou os alunos pelo seu desinteresse (Santos, 2013), enquanto os alunos apontam os professores como sujeitos autoritários que os prejudicam (Dinali e Ferrari, 2011).

As atitudes dos alunos frente aos professores, ou de professores frente aos alunos, ocasionam ações conflitantes, como demonstra a pesquisa de Escalante e Xavier (2011). As autoras apontam que os alunos entendem a qualidade professoral (positiva ou negativa) de acordo com as atitudes dos professores. Há dois tipos de professores: o comprometido e o descomprometido. O professor comprometido tem uma ação participativa e colaborativa com os alunos, é um profissional que respeita e se interessa pelos alunos, enquanto que o descomprometido fica sentado em sala e não busca chamar a atenção e o interesse dos alunos para a aprendizagem.

Seguindo com a discussão sobre as atitudes dos alunos, pode-se afirmar que elas dependem da gravidade do ato, isto é, quanto mais grave for a ação indisciplinada, maior será a punição; do mesmo modo, uma ação mais leve terá menor punição. Por isso, há sanções expiatórias para casos graves e sanções por reciprocidade para atos leves (Piaget, 1994). A sanção expiatória ocorre quando “não há relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado” (Freitas, 2003, p. 90), e os alunos pesquisados

têm esse tipo de sanção como o mais adequado para prevenir a reincidência de maus atos. De outro modo, a sanção por reciprocidade resguarda “a proporcionalidade entre a gravidade do ato e o rigor da sanção” (Freitas, 2003, p. 91), sendo pouco utilizada pelos discentes.

As sanções remetem a questões de justiça, sendo que, conforme Piaget (1994), há três tipos de justiça para refletir o convívio dos alunos nas situações morais: a justiça retributiva, a distributiva e a imanente. A justiça retributiva está associada às sanções puramente coercitivas, em que o ato deve ser corrigido na mesma proporção do que se fez. A justiça distributiva tem a finalidade de refletir sobre o ato, tem uma função de reposição, na qual se levam em conta as intenções e as condições. Por sua vez, a justiça imanente está alicerçada na autoridade hierárquica, imbricada na coação adulta, que exerce poder e imutabilidade, tendo base no respeito unilateral (Lima, 2004). Em muitos casos, a indisciplina escolar está pautada na justiça retributiva; e, em poucos casos, na justiça distributiva. Alguns exemplos ilustram as atitudes dos alunos frente à gravidade da indisciplina escolar.

Se a indisciplina for muito exagerada, é um pouco ruim, mas se a pessoa tem aquela *indisciplina leve*, que chega a ser um pouco engraçada, não tem problema (Suj. 55).

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

Os indisciplinados são punidos, só se for *muito grave*, extremamente

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

A gravidade da indisciplina escolar está mais pautada no ato propriamente dito do que na intenção do mesmo, como já apontado (Piaget, 1994). Por um lado, há uma responsabilidade objetiva, em que se julgam os atos pelas suas consequências, e não pelas intenções. Por outro lado, a responsabilidade subjetiva é descentrativa, o sujeito percebe a intencionalidade dos atos (Lima, 2004). Assim, há duas formas de indisciplina: leve e exagerada.

A indisciplina leve ocasiona pequenos atritos que não chegam a ser prejudiciais, sendo encarada, por vezes, como algo engraçado. Ainda, ela é leve devido às suas implicações, como a conversa, as notas baixas e a irresponsabilidade com as atividades escolares, as quais demonstram formas de resistência e, por isso, são atitudes que refletem a indisciplina considerada como legítima (Freller, 2001) e, em alguns casos, como simples pontualidades. Já a indisciplina exagerada extrapola os limites de aceitação do grupo, fato esse que implica a suspensão do autor do ato indisciplinado. Muitas brigas, muitos xingamentos e muitas advertências são ações caracterizadas como indisciplinas exageradas, as quais são geralmente atreladas a advérbios que denotam intensidade.

As imagens que os alunos possuem sobre a indisciplina remetem à *ausência de perspectiva* na vida,

*desobediência e bolinhas de papel.*

A primeira situação denota que não há uma projeção de futuro por parte dos alunos que apresentam ações de indisciplina; grosso modo, eles são elencados com o vocábulo *nada*. ZA segunda diz respeito ao embate travado entre professores e alunos, isto é, ao conflito docente/discente. Por fim, as bolinhas de papel atrapalham o andamento da aula, por situações perturbadoras ao convívio escolar. A seguir, alguns exemplos são ilustrativos da primeira situação.

Um aluno que *não faz nada na sala* e só quer fazer bagunça, e se acha no direito que está certo (Suj. 01).

Aluno que *não quer nada com a vida*, só faz bagunça, acha que só pensa no agora, só pensa agora, depois é que vê as coisas erradas (Suj. 02).

A imagem de uma pessoa que *não quer nada com nada* (Suj. 07).

Há um descontentamento imbricado na fala dos alunos, em geral, de que para os discentes indisciplinados está faltando algo. As situações mencionadas apontam para um vazio, em que os alunos estão carentes de uma escola motivadora ou de uma instituição que os incentive a seguir nos estudos. Parece que há um desconforto dos alunos em estar na escola, já que a bagunça está acontecendo, e essa falta de perspectiva aponta para um repensar sobre o papel da escola, visto que as influências midiáticas e econômicas legitimam o *status quo*, perpetuando valores ligados à glória, como status financeiro, prestígio social, poder, etc. (Pedro-Silva, 2010).

A desobediência é outra situação presente nas escolas, marcada pelos conflitos entre professores e alunos, travados por uma geopolítica imaginária (Aquino, 1996). Os combates ocorrem nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais, nas quais cada um dos lados tenta instituir sua

regra para se firmar no contexto escolar. A obediência está na forma de disciplinarização das condutas dos alunos, por meio do temor e coação que são impostos a eles. As ações indisciplinadas constituídas pela desobediência servem para evidenciar que algo está acontecendo na escola, já que são atos “que têm como potencialidades apontar, por exemplo, que essa escola, ou a prática de um professor, não está bem” (Dinali e Ferrari, 2011, p. 238).

Não se obedece pelo conhecimento, ou pela necessidade de respeito em relação à sua própria aprendizagem e, em geral, à aprendizagem dos colegas, mas sim pelo medo de sofrer uma punição. Por isso, a indisciplina escolar é vista como uma forma de desobediência que a compõe, causando uma ruptura e protesto aos “ideais de certa disciplina [...], estrutura de controle e punição que se quer estabelecer ou manter na escola por intermédio da autoridade da instituição ou [...] do professor” (Simon, 2008, p. 58). Desse modo, a indisciplina é uma resistência aos ditames escolares e à autoridade docente, enquanto exercem um papel autoritarista e não dispõem de ações cooperativas e altruístas para com os alunos.

A pesquisa realizada sobre a estrutura das representações discentes (Ferreira e Santos, 2012) aponta como nucleação central as palavras bagunça e desrespeito, propondo que a escola está muito pautada nos aspectos normativos e que a desobediência marca a postura dos alunos. As normas são dadas como prontas, sem diálogo e conversação entre todos os sujeitos escolares, detonando a revolta contra essas normatizações arbitrárias e/ou o desconhecimento das mesmas. Traduz-se por uma desobediência insolente, ou pelo caos das atitudes indisciplinadas e o conflito das relações interpessoais (La Taille, 2010).

Todo mundo *conversando* na hora do professor dar aula (Suj. 09).

Indisciplina quando o professor pede para fazer alguma coisa, o aluno faz, e depois fica *conversando* e responde ao professor (Suj. 20).

Eu (aluno) *discutindo* com um professor (Suj. 29).

Uma *discussão* entre professor e aluno (Suj. 11).

Não há muitos espaços para os alunos serem “desobedientes civis”, e a escola acaba tornando-se a válvula de escape para suas ações de indisciplina. Os alunos se encontram num período escolar e cronológico no qual possuem uma energia potencial e ativa, mas, quando não há espaços para as suas contribuições enquanto sujeitos históricos, a escola torna-se um lugar de ações colidentes. Os alunos resistem e têm, mesmo que raras vezes, o apoio do grupo para que suas indisciplinas sejam consideradas legítimas (Freller, 2001). Os discentes querem falar e também ser ouvidos, contudo as escolas desacreditam que eles possam contribuir, favorecendo assim a ocorrência de mais ações de indisciplina.

A fim de expressar as imagens sobre a indisciplina escolar, os alunos imaginaram situações nas quais se encontram as suas criações e representações. Acabam moldando as imagens em quadros experienciais e colocando-se em alguns momentos como personagens ou colaboradores dessas imagens. Tais imagens se assemelham a lembranças dos alunos, a situações ou acontecimentos que eles já presenciaram, ou dos quais ouviram falar. Por exemplo, ao comentarem sobre as bolinhas de papel, os alunos se colocam como sujeitos de uma situação, ou como alguém que percebeu de fora o fato.

As bolinhas de papel parecem ser os artefatos usados pelos alunos nos



conflitos indisciplinados, ou seja, as “armas” que são utilizadas no embate geopolítico. As guerras de papel ocorrem entre os alunos e seus colegas, tendo um caráter imediato que é a interferência na prática docente e nos encaminhamentos das aulas. O ato de jogar as bolinhas de papel está atrelado a outras situações que o compõem. São elas: a bagunça, a conversa, os xingamentos, as brigas e o uso de aparelhos eletrônicos durante a aula.

Os alunos fazendo guerra de papel, eu estaria na imagem, o professor, os meus amigos (Suj. 30).

Eu e mais uns quatro ou cinco amigos, conversando e jogando bolinha de papel no lixo (Suj. 31).

A imagem de gente jogando bolinha de papel, se xingando, brincando, se estapeando, se agarrando (Suj. 44).

A imagem ter um monte de garotos, brincando de lutinha, e jogando bolinhas de papel nos outros (Suj. 38).

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

As imagens dos alunos são espelhos do vivido, refletindo suas práticas sociais cotidianas. As suas vivências, como se mostra, advêm das esferas subjetiva e intersubjetiva (Jodelet, 2009). A esfera subjetiva possui vários fatores que nela interferem, entre os quais estão as experiências, as emoções, os afetos, os sentimentos, o imaginário e o pertencimento social ao grupo. A esfera intersubjetiva faz parte dos acontecimentos de um contexto, sendo formada pelas conversações entre os sujeitos. Constitui espaços de interlocução por meio de trocas dialógicas (Freire, 1987) que pro-

piciam “a construção de saber, a expressão de acordos ou de divergências a propósito de objetos de interesse comum” (Jodelet, 2009, p. 697). Desse modo, as esferas se inter cruzam e os alunos demonstram imagens que interferem nas suas práticas diárias.

Para conseguir maiores informações a respeito das imagens, pediu-se que os alunos respondessem à seguinte questão: se você (aluno) fosse professor, o que faria para conter a indisciplina? Essa pergunta fez com que os alunos se descontextualizassem e se colocassem no papel do outro, isto é, numa troca de papéis (Kohlberg, 1992). Com essa alternativa metodológica, os alunos puderam se expressar de modo mais aberto, com menos constrangimentos, e sem que constituíssem o foco principal da entrevista. O que se pode compreender é que os alunos agiriam da mesma forma que muitos professores já atuaram com eles. Nesse sentido, acabam reforçando a moral da heteronomia, evidenciando o distanciamento do diálogo nas escolas (Naiff, 2009), como se pode observar nos trechos a seguir.

Eu matava os alunos (brincadeira). Eu xingava e, se não melhorasse, fazia ata. Se não melhorasse, eu expulsava da escola (Suj. 21).

*Afrouxava tudo no cacete*, eu não tenho paciência. Eu levaria na direção, chamaria os pais; se os alunos não obedecessem na minha aula, os alunos não entrariam mais (Suj. 29).

Eu falava assim, tirava os indisciplinados para fora da sala, só vou ensinar para quem está a fim; se tiverem a fim de aprender, podem vir (Suj. 33).

As imagens demonstram que estão muito coladas às representações dos professores, sendo próximas ao procedimento dos ventríloquos. Utilizou-se dessa imagem do ventrílo-

quo a fim de descrever as repetições dos alunos, porque a impressão que transparece é a de que os alunos estão falando, mas na verdade é o outro (professor) que parece falar por eles. Desse modo, as representações dos professores interferem nas representações hegemônicas dos alunos, pois as representações são sistemas de encaixe, que ora atuam ora são afetadas. Elas interagem e são cruzadas por outras representações, o que faz com que um grupo com certa autoridade exerça força sobre outros com menos alcance.

Pode-se dizer que as representações dos alunos são hegemônicas, já que são fortemente partilhadas pelo grupo e extremamente estruturadas. Além do mais, são uniformes e coercivas (Vala, 1993), mostrando que os alunos são mais opressores quando se colocam no papel de professores (Freire, 1987).

A descentração realizada pelos alunos no papel de professores fez com que exercessem uma atuação mais autoritária, expressando metaforicamente “a morte dos alunos indisciplinados”, apontando para uma forma de exaustão da relação professor e aluno. Ao que parece, não é possível uma convivência harmônica com o outro, e somente a metáfora da “morte” seria a forma mais adequada para se resolver os conflitos interpessoais. Além disso, atrelados à morte simbólica dos alunos indisciplinados estão os meios de controle, expressos na ata e expulsão, que servem de mecanismos exemplares, pois quem recebe uma punição como essa (ata ou expulsão) serve de “exemplo” para os demais colegas.

O ato de “afrouxar no cacete” é uma metáfora que denota a violência exercida por parte do aluno, em que apenas algumas “cacetadas” resolveriam o problema da indisciplina. É uma visão majoritariamente heterônoma, pois só proporcionaria

o imediatismo na resolução do problema. Além disso, as ações de ordem violenta fazem com que o indivíduo respeite pelo medo, e não pela consideração que tem pela pessoa enquanto sujeito de conhecimento ou sujeito de autoridade (La Taille, 2010).

Noutro caso, “tirar para fora da sala de aula” é uma imagem estritamente de ventríloquo, já que a ação dos alunos se assemelha a de muitos professores, na forma pragmática, na qual se tira o aluno da sala pensando resolver assim os casos de indisciplina. Porém, há uma tentativa frustrada por parte do professor, pois o aluno voltará novamente à sala ainda mais forte do que quando saiu, já que o restante dos colegas perceberá que não se fez nada a respeito, como já se mostrou nas discussões acima realizadas.

Do que foi exposto quanto às imagens dos alunos, elas mostraram formas evidentes e claras de heteronomia, apontando para uma representação de ventríloquo, pois está muito ligada ao modo de ver e de se portar de muitos professores.

Na contramão das imagens de heteronomia, aparecem com uma pequena margem formas dialógicas e cooperativas de soluções para a problemática indisciplinar. Vale ressaltar que as falas apresentadas a seguir não apontam para campos de representação ou imagens, mas para casos em que existem informações e atitudes.

Conversava com a direção e com o aluno para ver o que está acontecendo com o aluno, para ver por que o aluno está agindo de forma indisciplinada (Suj. 11).

Eu tentaria compreender os alunos, porque, às vezes, tem alguns professores que acham que o aluno é indisciplinado porque quer, às vezes, o aluno tem um problema fora da escola e é bom procurar saber (Suj. 20).

Eu tentaria ensinar os alunos que não fizessem muita bagunça, não levassem para o lado do vandalismo, também procurava orientação da diretora para que me ajudasse, para conter os alunos bagunceiros e procurar chamar os pais para conversar, para tomar uma providência (Suj. 24).

As atitudes dos alunos dão indícios de uma moral autônoma e condissem com expectativas relacionais quanto à indisciplina, já que elas demandam uma conversação e uma complexidade dos fatos. Aqui, os alunos agiriam de modo que difere das ações coercitivas dos professores, apresentando outras formas de atuação respaldadas no respeito.

Há uma compreensão da indisciplina por outro viés interpretativo, que entende os alunos como sujeitos de processos mais complexos, nos quais eles, no papel de professores, se colocariam no lugar do discente indisciplinado, na tentativa de descentrar e perceber que a ação do indisciplinado não se limitaria a uma “culpa” dele.

O que se pôde compreender é que há a valorização de uma postura ética docente, baseada no diálogo, na compreensão e orientação, os quais contêm elementos que favorecem um ambiente harmonioso e propício a uma boa aprendizagem (Vinha e Tognetta, 2006). Agindo de modo altruísta, os alunos compreendem que as ações de indisciplina são multicausais e que o aluno é parte de um todo maior. Além do mais, os alunos que apresentam indícios de autonomia se esquivariam das normatizações unilaterais e direcionariam suas ações na resolução da indisciplina escolar com base em valores morais universais.

## Considerações finais

As informações, atitudes e imagens formam a abordagem dimen-

sional das representações sociais, as quais possibilitaram a compreensão da indisciplina na visão dos alunos, além das articulações com os estudos sobre o desenvolvimento moral. O que os aportes teóricos favoreceram alcançar é que as representações sociais dos alunos estão pautadas numa lógica da moral heterônoma, fortemente influenciada pelos professores. Sendo sistemas de encaixe e socialmente circulantes, as representações dos professores acabam interferindo nas representações dos alunos, as quais se assemelham à imagem de ventríloquos.

No que se refere a cada dimensão em si das representações, – informações, atitudes e imagens –, as informações advêm das experiências no contexto escolar, que propiciam o entendimento de fatos e acontecimentos diários. As atitudes seguem a mesma tendência, em que há uma aceitação por parte dos alunos quanto à indisciplina e outra parte que a nega, além de formas de consentimento e aversão por parte dos alunos, dependendo da gravidade da indisciplina: a indisciplina leve foi mais aceita e positiva para os alunos, enquanto que a indisciplina exagerada foi rejeitada por eles, sendo vista como negativa. As imagens refletiram a criação de um quadro de vivência, como se fossem lembranças do dia a dia dos alunos, sendo compostas por visões de mundo, de experiências, de conversações e de práticas sociais.

As três dimensões estão alicerçadas na visão dos professores. A proximidade com as representações sociais dos professores favorece a hegemonia e o grau da heteronomia, e secundariza as representações da moral autônoma. Isso permite constatar que a interferência dos professores não é determinista, já que nem todos possuem uma visão heterônoma, e que tanto alunos quanto professores possuem uma

forma de resistência e tentam fazer a diferença no modo de agir. Por isso, alguns são subversivos e não aceitam passivamente a lógica de reprodução da escola pela sociedade capitalista.

Nessa linha de pensamento, os alunos precisam ter a oportunidade de, em algum momento, passarem de coadjuvantes a protagonistas e, além disso, de criticar os significados da aula, a fim de que faça sentido o que está sendo abordado, causando-lhes conflitos cognitivos. Também, é necessário o repensar da atuação pedagógica do educador, a fim de que a escola possa favorecer um ambiente propício à construção de valores morais, de práticas solidárias, de tomada de decisões para facilitar a autodisciplina do aluno, em um processo no qual ele vai “regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente” (Vinha e Tognetta, 2006, p. 54).

Os alunos são responsáveis e corresponsáveis pela indisciplina escolar, bem como os demais atores educacionais têm sua parcela de contribuição. A indisciplina escolar não se resume ao *eu*, mas faz parte do *tu*, *ele*, *nós*, *vós* e *eles*, todos com suas atribuições e condutas. Além do mais, é imprescindível despertar a capacidade crítica dos alunos para que sejam atuantes e criadores de sua própria história, desenvolvam um modo crítico de raciocínio e, sobretudo, apreendam valores e reconheçam a sua necessidade para uma boa convivência (Giroux, 1986).

Enfim, a indisciplina foi e é um tema quente, que inflama e causa feridas, mas, para deixar de ser doloroso, é necessário rever posturas e ações, que visam ditar e controlar as ações dos alunos com normas verticalizadas. É preciso, também, que os atores escolares pensem de cabeça fria sobre o assunto, pois a indisciplina, além de ser uma forma ousada de resistir, possibilita um

novo olhar sobre a prática docente, a formação continuada, a estruturação/gestão escolar e uma multiplicidade de outras situações. Para tanto, a fim de se evitar as queimaduras expressas pela indisciplina escolar, as ações altruístas e autônomas podem servir de apoio à “cicatrização”, propiciando a dialogização e compreensão relacional dos conflitos.

## Referências

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A.L.; CALAF, P.P. 2009. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília, Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 495 p.
- AQUINO, J.R.G. 1996. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo, Summus, 160 p.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 280 p.
- BREAKWELL, G.M. 1993. Social representations and social identity. *Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 2(3):1-20.
- CAMARGO, B.V. 2005. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: A.S.P. MOREIRA; B.V. CAMARGO; J.C. JESUINO; S.M. NÓBREGA (org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, Universitária – UFPB, p. 511-539. (Coleção Pensando o Cotidiano).
- CANNEL, C.F.; KAHN, R.L. 1974. Coleta de dados por entrevista. In: L. FESTINGER; D. KATZ (ed.), *A pesquisa da psicologia social*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, p. 319-364.
- CORREIA, M.L. 2007. *Papel social do diretor com relação à indisciplina escolar*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 169 p.
- DINALI, W.; FERRARI, A. 2011. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(12):229-246.
- ESCALANTE, R.K.; XAVIER, R.P. 2011. Alunos de escola básica e suas representações de professores. *Práxis Educativa*, 6(2):265-276. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i2.0008>
- ESTRELA, M.T. 2002. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3ª ed., Porto, Porto Codex, 160 p.
- FERRARE, J.J. 2011. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: M.W. APPLE; W. AU; L. GANDIN (ed.), *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre, Artmed, p. 512-529.
- FERREIRA, A.C.; SANTOS, E.R. 2012. Representações sociais dos alunos do 9º ano sobre indisciplina nas escolas públicas paranaenses: uma busca pela autonomia. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL, 9, Caxias do Sul, 2012. *Anais... Caxias do Sul*, 1:1-14.
- FERREIRA, A.C.; SANTOS, E.R.; ROSSO, A.J. 2012. Representações sociais dos atores educacionais sobre indisciplina: comentários nas redes sociais. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 11, Maringá, 2012. *Anais... Maringá*, 1:1-12.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 164 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 184 p.
- FRELLER, C.C. 2001. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 253 p.
- FREITAS, L.B.L. 2003. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo, Cortez, 126 p.
- GALINDO, C.J. 2012. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1):38-50.
- GIROUX, H. 1986. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Vozes, 336 p.
- GOLBA, M.A.M. 2008. *A indisciplina escolar na perspectiva de alunos*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 104 p.
- GUARESCHI, P.A. 2012. Apresentação à edição brasileira. In: S. MOSCOVICI, *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, p. 7-8.
- GUARESCHI, P.A.; BIZ, O. 2005. *Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 213 p.
- JODELET, D. 2009. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, 24(3):679-712.

- JODELET, D. 1984. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: S. MOSCOVICI (ed.), *Psychology sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 357-378.
- KOHLBERG, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 664 p.
- LA TAILLE, Y. 2010. A escola e os valores: a ação do professor. In: Y. LA TAILLE; N. PEDRO-SILVA; J.S. JUSTO (ed.), *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3ª ed., Porto Alegre, Mediação, p. 5-21.
- LA TAILLE, Y. 1994. Prefácio à edição brasileira. In: J. PIAGET, *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, p. 7-20.
- LIMA, V.A.A. 2004. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em Psicologia: um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, **24**(3):12-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000300003>
- LIZCANO, E. 1999. La metáfora como canalizador social. *EMPIRIA – Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, **2**:29-60.
- MARKOVÁ, I. 2006. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Rio de Janeiro, Vozes, 309 p.
- MOSCOVICI, S. 2012. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 456 p.
- MOSCOVICI, S. 1981. On social representation. In: J.P. FORGAS (ed.), *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London, European Association of Experimental Social Psychology/Academic Press, p. 181-209. [Tradução para circulação interna de Clélia Maria Nascimento-Schulze, Sobre representações sociais, 1985. p. 1-17. Não publicado].
- MOURA, F.O.; SERPE, B.M.; FERREIRA, A.C.; ROSSO, A.J. 2013. As representações sociais das pedagogas paranaenses sobre indisciplina escolar. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 11, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, 2, Curitiba, 2013. *Anais...* Curitiba, **1**:28053- 28065.
- NAIFF, L.A. M. 2009. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação Unisinos*, **13**(2):110-116. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2009.132.02>
- PARRAT-DAYAN, S. 2008. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo, Contexto, 144 p.
- PEDRO-SILVA, N. 2010. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 216 p.
- PENNA, M.G.O. 2010. Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, **14**(1):11-16. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2010.141.02>
- PIAGET, J. 1973. *Estudos sociológicos*. São Paulo, Forense.
- PIAGET, J. 1994. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 302 p.
- QUEIROZ, M.I.P. 1987. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, **39**(3):272-286.
- ROSSO, A.J.; CAMARGO, B.V. 2011. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. *Educação Temática Digital – ETD*, **13**(1):269-289.
- ROSSO, A.J.; CAMARGO, B.V. 2013. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *Educação Temática Digital – ETD*, **15**(1):179-200.
- SÁ, C.P. 1996. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 189 p.
- SANTOS, E.R. 2013. *Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar*. Ponta Grossa, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 312 p.
- SANTOS, E.R.; ROSSO, A.J. 2012. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, **34**:127-157.
- SIMON, I. 2008. *Indisciplina escolar e auto-riedade docente*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 109 p.
- SPINK, M.J. 1995. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: P. GUARESCHI; S. JOVCHELOVITCH (ed.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, p. 117-145.
- VALA, J. 1993. Representações sociais: para uma Psicologia Social do pensamento social. In: J. VALA; M.B. MONTEIRO (ed.), *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 457-502.
- VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. 2006. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Educação Unisinos*, **10**(1):45-55.
- WACHELKE, J.; WOLTER; R. 2011. Critérios de construção e relato da análise prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, **27**(4):521-526. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>
- ZECHI, J.A.M. 2008. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 147 p.

Submetido: 27/11/2013

Aceito: 11/08/2014

Adriano Charles Ferreira  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748,  
84030-900, Ponta Grossa, PR, Brasil

Ademir José Rosso  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748,  
84030-900, Ponta Grossa, PR, Brasil