



## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O NÚCLEO CENTRAL E O SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE ALUNOS INDISCIPLINADOS**

Edvanderson Ramalho dos Santos - UEPG

Ademir José Rosso - UEPG

Adriano Charles Ferreira – UEPG

Instituição Financiadora: CAPES

### **Resumo:**

A temática dessa pesquisa centra-se na investigação das representações sociais de professores sobre indisciplina. Seu objetivo é realizar algumas considerações sobre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos professores de Ponta Grossa-PR sobre alunos indisciplinados. Para isso, a metodologia de pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, englobando métodos quantitativos e qualitativos. Utilizou-se a técnica das evocações livres como método de levantamento do provável núcleo central das representações docentes. A análise processada no software EVOC indicou que o núcleo central da representação em tela pode ser composto por: mal educado, desrespeito, desinteresse, ausência de limites e ausência da família. Portanto, os professores, em suas evocações, destacaram que a indisciplina dos alunos é resultante de defeitos morais dos educandos resultantes de sua má formação familiar. Além disso, as representações docentes parecem visar apenas os aspectos exógenos das causas da indisciplina.

**Palavras-chave:** indisciplina escolar, autonomia, moral, representações sociais.

### **Introdução**

A indisciplina escolar é “um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 9). Neste sentido, Rosso e Camargo (2011) mostraram que os professores indicam que o desinteresse, o desrespeito e a indisciplina dos alunos são os elementos que mais têm causado desgaste na docência.

Assim, a indisciplina tornou-se motivo de incessantes discussões entre diretores, professores, pedagogos, familiares, alunos, entre outros, sendo um tema circulante e partilhado nas escolas. Apesar dessa relevância, raramente os agentes escolares recorrem aos conhecimentos da literatura científica para embasarem sua prática (REBELO, 2011).

Pelo contrário, muitas explicações e significações ao fenômeno em tela são derivadas das experiências sentidas pelos professores em seu cotidiano. São Representações Sociais

(RS) fruto de conhecimentos, atitudes e imagens construídas uns sobre os outros (MOSCOVICI, 1978). Essas representações não se localizam apenas nos planos subjetivos ou intrapessoais, mas são circulantes, sociais, ou seja, são idéias construídas em interações intersubjetivas e trans-subjetivas (JODELET, 2007). Assim, essas “teorias espontâneas” dos docentes, imersos no contexto escolar, carregam corpos teóricos com o objetivo consensual, de tradução ao incômodo e desagradável, aos papéis negados, de expectativas não cumpridas. São verdadeiras reconstruções buscando o consenso e a legitimação de posições, circulantes, partilhadas, portanto sociais. Nesse contexto, os professores constroem suas RS sobre a norma ou a sua violação; sobre a disciplina e a indisciplina.

Com base nisso, pergunta-se: Quais são as RS dos professores de Ponta Grossa-PR sobre indisciplina escolar? Partimos da premissa de que “toda intervenção centrada na mudança da realidade social implica uma valorização dos saberes populares” (JODELET, 2007, p. 53). Concordamos igualmente com Paulo Freire (1987) quando defende que toda mudança na realidade social deve acontecer de forma dialógica. Desta forma, se queremos vislumbrar mudanças na cultura escolar, o primeiro passo é ouvir a visão de mundo e as RS de seus agentes.

Vale lembrar que este trabalho é parte de nossa pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento. Assim sendo optou-se por realizar um recorte temático de nossa investigação, focando na abordagem estrutural da RS da indisciplina escolar dos docentes (ABRIC, 2003a). Desta forma, o presente texto tem por objetivo realizar algumas considerações iniciais sobre o núcleo central e o sistema periférico das RS dos docentes de Ponta Grossa-PR sobre a indisciplina escolar. Através de evocações das características e definições dos docentes sobre “alunos indisciplinados”, podemos ter os primeiros indícios da RS docente sobre indisciplina.

A indisciplina escolar não é uma problemática recente. Pelo contrário, é um fenômeno cujo conceito, as causas e a razão de ser variam no espaço e no tempo (ESTRELA, 1992). Nas últimas décadas, várias pesquisas procuraram conceituar e explicar o fenômeno em tela. Parrat-Dayán (2008, p. 15) salienta que o tema da indisciplina “é complexo porque ela tem múltiplas causas, uma vez que articula várias dimensões”. Visão compartilhada por Pedro-Silva (2010) e La Taille (1996), que acrescentam que a indisciplina também está ligada a uma ferida moral. Já Rebelo (2011) embasada em leituras de Paulo Freire, considera que a indisciplina escolar está relacionada com a concepção bancária de educação desenvolvida na maioria das escolas, e sugere, como proposta de superação dessa indisciplina, a concepção

problematizadora de educação. Rebelo ainda salienta que o aluno não é o único culpado pela indisciplina escolar, e defende diversas causas e sujeitos da indisciplina.

As hipóteses iniciais de pesquisa são de que a disciplina é supervalorizada, assumindo um caráter de finalidade; de que são poucos considerados os aspectos pedagógicos da docência promotores de situações de indisciplina em sala de aula; e que, o desenvolvimento da prática pedagógica dá-se em quadros heterônomos. Espera-se com o desenvolvimento da pesquisa obter elementos que subsidiem ações visando à gestão escolar, a formação de professores e de pesquisadores em educação.

Para responder as questões de pesquisa, nos apropriaremos da teoria das RS e da Epistemologia e Psicologia Genética (EPG). Na seção a seguir, mostraremos que há uma complementaridade teórica e diálogo entre esses dois campos de estudos.

### **Representações Sociais e Epistemologia e Psicologia Genética: Aproximações teóricas**

O termo RS designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que o engloba e a teoria usada para explicá-lo (SÁ, 1998). O campo de estudo das RS foi inaugurado por Serge Moscovici na apresentação de sua tese de doutoramento, *La psychanalyse, son image et son public* (1961/1978). Essa pretendia “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social” (p. 14). Isso porque Moscovici defende uma nova maneira de analisar a relação de mútuo condicionamento entre indivíduo e sociedade. O autor argumenta também sobre a visão de sujeito que embasa a teoria das RS: “Podemos assumir que indivíduos e grupos são qualquer coisa, menos receptores passivos, e que eles pensam de forma autônoma, constantemente produzindo e reproduzindo representações” (MOSCOVICI, 1981, p. 2).

Desta maneira, para Moscovici (1978, p. 54), as RS são uma forma de conhecimento pela qual as pessoas no cotidiano compreendem a realidade, tendo como objetivo “tornar familiar algo não familiar ou a própria não familiaridade”. Sua finalidade é a “elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 28). Como saber prático, adquire fundamental importância guiando os indivíduos ou grupos sociais no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, favorecendo a tomada de decisões e escolhas (JODELET, 2001).

De acordo com Torres (2010), o campo de estudo da teoria das RS apresenta três abordagens diferentes e complementares (Figura 1). Cada uma delas parte de diferentes enfoques para compreender o pensamento social e o processo de construção das RS.

A abordagem dimensional das RS, originalmente desenvolvida por Moscovici (1978), está preocupada com os processos de gênese e formação das RS. Além disso, essa abordagem indica que toda RS está estruturada ao longo de três dimensões articuladas: informação, atitude e campo de representação.

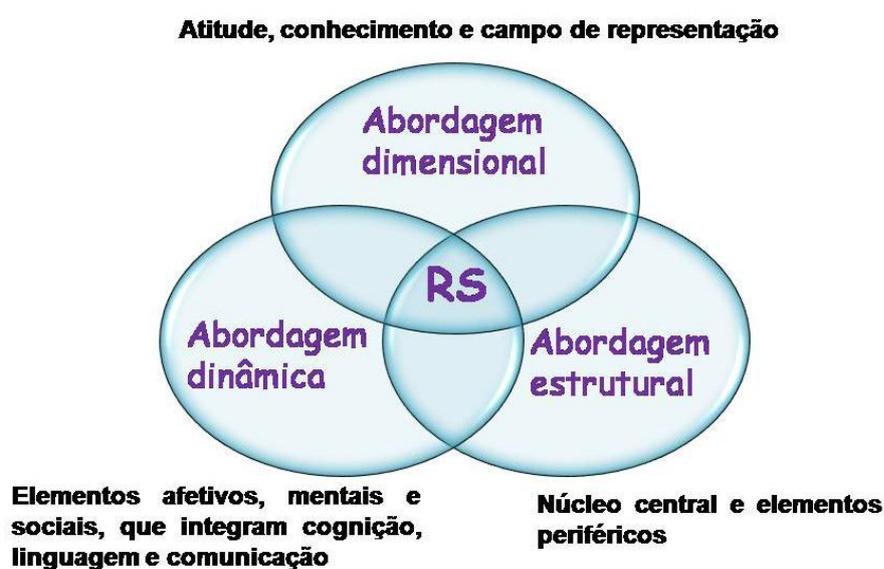


Figura 1: Abordagens da teoria das RS. Adaptado de Torres (2010). Organização do autor.

Já a abordagem dinâmica, de Jodelet (2001), além de considerar as dimensões das RS, procura enfatizar como elas interferem na vida cotidiana das pessoas. Tendo um caráter etnográfico, a abordagem dinâmica considera que as RS devem ser estudadas através da articulação entre elementos afetivos, mentais e sociais, integrando a cognição, linguagem e comunicação.

Por fim, a abordagem estrutural – principal base teórica desse artigo –, proposta por Abric (2003a) e seus colaboradores de Aix-em-Provence, busca descrever a estrutura e organização das RS. Devido a suas especificidades, a abordagem estrutural chegou a se formalizar em teoria, a chamada teoria complementar do núcleo central (SÁ, 1998). Assim, ao desenvolver a idéia dimensional de campo de representação, Abric e seus colaboradores (2003a) detalham que as RS são formadas por dois sistemas complementares com funções distintas: o núcleo central e o sistema periférico. O núcleo central é estável, coerente, consensual, rígido, historicamente condicionado e mais resistente a mudanças. Já o sistema periférico é flexível, adaptativo, relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo e mais

sensível a mudanças. Desta forma, para esses pesquisadores a identificação apenas do conteúdo de determinada RS não basta para se conhecê-la e defini-la. É a organização estrutural desse conteúdo que é essencial e deve ser buscada. (ABRIC, 2003a).

A indisciplina escolar, além de ser uma RS para a Psicologia Social, é uma construção moral na EPG. Na EPG, a norma é fruto de construções de práticas sociais, não estática ou supra social. Assim, os sujeitos não são “esponjas” (LA TAILLE, 1998) que apenas absorvem, internalizam ou submetem-se unilateralmente as regras. Pelo contrário, os sujeitos participam ativamente na construção das regras, processo que se inicia pela ausência ou incompreensão da regra até a plena autonomia. (PIAGET, 1977).

Piaget notou um caminho psicogenético no desenvolvimento infantil da moralidade. Este caminho, que não é automático, e sim uma possibilidade, inicia-se com a a-nomia, passando pela heteronomia, em direção à autonomia. A a-nomia, a ausência de regras, é própria de recém nascidos e crianças pequenas que não entendem as regras da sociedade e não sabem o que deve ou não ser feito. Já a hetero-nomia, remete a existência de regras aos sujeitos, mas com fontes variadas ou externas a eles. Os sujeitos sabem da existência de regras que devem ou não ser feitas, porém quem as determina são os outros. Por fim, tem-se a autonomia, na qual o sujeito sabe que existem regras para se conviver em sociedade, e estas regras estão nele próprio. Esta fase é caracterizada pela cooperação e respeito mútuo, ao qual a cooperação pode conduzir à ética da solidariedade e de reciprocidade, que conduzirá a uma autonomia progressiva da consciência. (ARAÚJO, 1996; PAIGET, 1977).

Há uma complementaridade teórica entre a teoria das RS e a EPG. A primeira nos dá o contexto das produções e significações dos sujeitos e grupos sociais permeadas pelos conhecimentos, atitudes e imagens circulantes. Já a EPG nos apresenta os planos possíveis dessas construções como expressão de práticas e experiências heterônomas ou autônomas. Assim, ela é um traçado possível de como os sujeitos podem em relações cotidianas irem integrando e construindo formas relacionais baseadas na cooperação, reciprocidade e na justiça.

### **Metodologia e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo e busca a descrição feita pelos professores sobre indisciplina escolar. Quanto aos procedimentos, a investigação configura-se por ser uma abordagem metodológica mista, englobando métodos quantitativos e qualitativos. Assim, os procedimentos quantitativos e qualitativos serão tomados como abordagens complementares e constitutivas uma da outra, perpassados pela interpretação qualitativa e

hermenêutica, pois a indisciplina integra uma totalidade complexa no contexto escolar. (FERRARE, 2011)

Da mesma forma, “o discurso espontâneo não é a representação social” (FLAMENT, 1994, p. 116). Assim, torna-se essencial a combinação de vários métodos e técnicas de coleta de dados, que possibilitem desvelar a estrutura das RS. De tal modo, através da aplicação de questionário, utilizou-se a técnica das evocações como método de levantamento do provável núcleo central das RS docentes.

A técnica das evocações ou associações livre, “é uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (ABRIC, 1994, p. 66). Ela consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador (no nosso caso: “aluno indisciplinado”), digam palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança. As palavras que tenham a maior frequência de evocação e a menor ordem média de evocação (quando a palavra é lembrada prontamente) são as que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da RS.

Assim sendo, solicitou-se no questionário que os sujeitos listassem 5 palavras ou expressões que descrevessem um “aluno indisciplinado”. Após as evocações, os docentes deveriam justificar em algumas frases a palavra ou expressão evocada, que era para eles, a mais relevante. Esse procedimento permite a recontextualização da evocação. Assim, num primeiro momento a presente técnica descontextualiza os dados, para posteriormente – através das justificativas – recontextualizar o objeto de pesquisa (ROSSO e CAMARGO, 2011). Deste modo, a técnica das evocações permite o acesso a elementos que não estariam facilmente identificados no nível discursivo. Além disso, é aplicável a grandes escalas, permitindo a comparação de diferenças e contraste entre RS de subgrupos sociais (ABRIC, 1994).

Após coletadas, as evocações foram agrupadas e substantivadas segundo núcleos de significados comuns. (BATISTA, 2007). Em seguida, as evocações coletadas nos questionários foram analisadas com o apoio do software de análise de evocações EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* de Vergés (1992). O presente instrumento de análise ajuda a identificar os prováveis elementos que compõem o núcleo central, pois analisa a frequência e ordem média de evocação das palavras. (PEREIRA, 1997).

Os sujeitos participantes da pesquisa até o momento totalizam 180 docentes da rede pública de ensino de Ponta Grossa – nível fundamental e médio – de 13 escolas diferentes da cidade. Desses, 82% são do gênero feminino e 18% do masculino. 65% deles estão na faixa

etária de 30 a 49 anos, 20% têm 50 anos ou mais e 8% tem até 29 anos. A maioria dos docentes apresenta-se na metade ou final de carreira: 36% estão a mais de 15 anos no magistério, 40% estão entre 6 a 15 anos e apenas 22% estão a menos de 5 anos no magistério. Quanto ao contrato de trabalho, 72% são professores efetivos do plano de carreira e 26% têm contrato PSS (Processo Seletivo Simplificado). Igualmente, 72% dos professores se declaram casados e/ou equivalente e 29% solteiros e/ou equivalente. Já relativo ao nível de formação profissional: 66% possuem especialização, 18% têm apenas a licenciatura completa, 10% apresentam PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), e apenas 4% dos docentes possuem o título de mestrado acadêmico. Por fim, 67% dos sujeitos de pesquisas se dizem religiosos praticantes, 27% se declaram religiosos, mas que não freqüentam a Igreja, e 4% se dizem agnósticos ou ateus.

### Resultados de pesquisa

Os resultados de pesquisa são parciais. Porém, os dados aqui apresentados já sugerem e até confirmam algumas hipóteses de pesquisa. Logo quando os professores foram desafiados a escreverem as palavras que viessem à mente quando expostos ao termo indutor “aluno indisciplinado”, uma gama de expressões veio à tona. Algumas foram mais freqüentes e prontamente evocadas, já outras não tão freqüentes e lembradas por último. A Tabela 1 demonstra como se organizaram as respostas docentes sobre “aluno indisciplinado”, indicando a freqüência (F) e a ordem média das evocações (OM) e a possível composição estrutural dessa RS:

<b>NÚCLEO CENTRAL</b>			<b>1° PERIFERIA</b>		
F >= 29 e OM < 2,9			F > 29 e OM >= 2,9		
	F	OM		F	OM
Ausência da família	49	2,694			
Ausência de limites	34	2,353			
Desinteresse	74	2,716			
Desrespeito	57	2,404			
Mal educado	80	2,150			
<b>ZONA DE CONTRASTE</b>			<b>2° PERIFERIA</b>		
F <= 29 e OM < 2,9			F < 29 e OM >= 2,9		
	F	OM		F	OM
Agressividade	26	2,808	Agitação	13	3,642
Bagunça	16	2,750	Ausência de perspectivas	21	3,143
Desmotivação	26	2,769	Carência	12	3,083
Inconveniência	13	2,846	Conversa	19	3,211
Irresponsabilidade	27	2,889	Deboche	15	3,000
Violência	12	2,167	Desatenção	16	3,375
			Descompromisso	16	3,250
			Dificuldade aprendizagem	20	3,450
			Grosseria	28	3,107
			Inquietação	27	3,235

			Preguiça	22	3,500
--	--	--	----------	----	-------

Tabela 01: Composição estrutural da RS dos docentes sobre aluno indisciplinado.

No núcleo central encontram-se as palavras mais freqüentes e prontamente evocadas, que são os termos mais consensuais e fundantes da RS de aluno indisciplinado. É composto pelas evocações “Ausência da família”, “Ausência de limites”, “Desinteresse”, “Desrespeito” e “Mal educado”. Abric (2003b) lembra que esse primeiro quadrante não é o núcleo central, mas que o núcleo central da RS provavelmente se encontra nele. Ou seja, quanto maior a freqüência e menor a ordem média de evocação de determinada palavra, maior sua probabilidade de ser um elemento central da representação.

Já a 1º periferia congrega as evocações mais freqüentes, mas que dificilmente foram lembradas prontamente. No nosso caso, nenhuma evocação se encaixou nessa categoria. Por sua vez, na zona de contraste encontram-se as evocações que, embora tenham uma menor freqüência de citação, foram em média citadas mais prontamente. As evocações “agressividade”, “bagunça”, “desmotivação”, “inconveniência”, “irresponsabilidade” e “violência” compõem a presente zona de contraste. Essa revela as evocações que são lembradas por poucas pessoas, com um grau diferenciado de importância para elas. Assim, essa zona pode revelar a presença de subgrupos dentro do grupo social estudado (ABRIC, 2003b).

Por fim, a 2º periferia reúne os elementos mais periféricos da RS, ou seja, as evocações menos freqüentes e evocadas em média em último lugar. No nosso caso, nesse quadrante ficaram as evocações: “agitação”, “ausência de perspectivas”, “carência”, “conversa”, “deboche”, “desatenção”, “descompromisso”, “dificuldade de aprendizagem”, “grosseria”, “inquietação” e “preguiça”.

No possível núcleo central da RS do aluno indisciplinado, após recuperarmos o contexto das palavras evocadas através das justificativas dadas pelos docentes, observamos que os elementos centrais estão entrelaçados. “Ausência da família”, “ausência de limites”, “desinteresse”, “desrespeito” e “mal educado” se completam e explicam-se mutuamente.

A categoria “ausência da família” englobou, entre outras tanto, as evocações: “abandonado (pela família)”, “desajustes da família”, “desestrutura familiar”, “falta de formação familiar”, “negligência dos pais”, etc. Em suas justificativas, os docentes explicam os comportamentos indisciplinados de seus alunos pela ausência ou desestrutura familiar, pois para eles “a família é a suposta responsável pela socialização primárias dos seus filhos e pela sua formação nos esquemas básicos de civilidade” (GARCIA, 2006, p. 126). A indisciplina apresentada por esses alunos seria o reflexo de sua casa, de seu ambiente familiar.

A família desestruturada não está cumprindo seu dever de educar ensinando valores básicos, como respeito e responsabilidades. (Prof. 05)

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

Por sua vez, a categoria substantivada “ausência de limites” foi usada para descrever as evocações “falta de limite (pelos pais)”, “falta de limites em casa”, “sem limites na criação (casa)”, “falta de limites”, etc. As seguintes justificativas exemplificam a presente categoria:

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

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

Essas evocações e suas justificativas remetem a idéia de que o aluno indisciplinado não possui e nem conhece limites. De acordo com essas RS, essa “falta” seria decorrente de sua formação familiar. Nessas RS, o comportamento dos alunos não seriam fruto das relações que se constroem no dia a dia, e sim pré-condição para a atividade pedagógica – a disciplina é supervalorizada (BERTON, 2005). Disso decorre que “a disciplina é entendida como fim e não como meio do processo educativo” (p. 13).

Já entre as evocações agrupadas na categoria “desinteresse”, citamos: “desinteressado”, “não quer estudar”, etc. Nas justificativas pode-se perceber a explicação dos docentes desse desinteresse dos alunos indisciplinados:

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

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

Apesar de o desinteresse remeter ao âmbito pedagógico, nas justificativas observa-se que as explicações do mesmo advêm de fora do universo escolar. O interesse, nessas RS, não é resultado do processo relacional de ensino e aprendizagem, e sim, um pré-requisito pedagógico: caberia a família despertar esse “interesse” nos alunos (ROSSO e CAMARGO, 2011). Assim, os docentes projetam uma postura defensiva, onde se esquivam como causa do fenômeno em tela.

Quanto à categoria substantivada “desrespeito”, entre as evocações que a configuraram estão: “Desrespeita (todos)”, “sem respeito”, “desrespeitar colegas e professores”, etc.

Denotando uma ferida moral do aluno indisciplinado, o desrespeito é um fator que promove o desgaste do docente, conforme indicam as justificativas. As explicações docentes também mostram que essa ausência moral é culpa da má formação familiar – como indicado nas categorias anteriores. Além disso, os professores lamentam a falta de estima e respeito reservado a eles, ligado a desvalorização e precarização do trabalho docente pela sociedade, família e governo (MAFRA, 1998).

Quem não respeita o professor em sala de aula, não respeitará ninguém de qualquer segmento da sociedade. A educação é essencial para qualquer ser humano. Em todos os lugares deve-se haver regras. O descompromisso está vindo das famílias. Existem vários fatores de intervenção do aluno não ficar quieto. (Prof. 16)

Porque a maior causa da indisciplina é o desrespeito. Isso devido à desvalorização dos professores enquanto profissionais da educação. (Prof. 94).

Por fim, a categoria substantivada “mal educado” foi a mais freqüente e que teve a menor ordem média de evocação. Ela foi formada a partir das evocações: “falta de educação”, “mal criado”, “má educação familiar”, etc. O aluno indisciplinado teria uma ferida moral, pois não recebeu formação familiar adequada (REGO, 1996). Assim, ele é mal educado, por causa da família ausente, e por isso, não tem limites, é desinteressado e desrespeita a todos. Com essas explicações, os docentes parecem atribuir única e exclusivamente a família a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola. Nisso, “a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio” (p. 89).

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

Um aluno indisciplinado é aquele que não recebe formação adequada da família na qual está inserido. (Prof. 84)

Dos cinco núcleos de significados comuns presentes no núcleo central, três destacam uma ferida moral do aluno indisciplinado: ausência de limites, desrespeito e mal educado. Já as outras duas evocações, desinteressado e família ausente, funcionam com características explicativas desse defeito moral. Como visto, essas explicações situam-se fora do universo pedagógico: são exteriorizadas da escola, vindas do ambiente familiar dos alunos.

Além disso, tínhamos como pergunta se haviam subgrupos que interfeririam nas RS sobre indisciplina escolar. Dessa forma, realizamos uma análise de contraste utilizando as variáveis gênero, idade, área de atuação (humanas e exatas), se lecionavam ou não na oitava série, se possuíam ou não filhos, o nível de formação profissional, a religião e se tinham ou não recebido formação para trabalhar com a indisciplina escolar. O tratamento dos dados se deu através do recurso COMPLEX, do software EVOC, que analisa as especificidades dos

subgrupos, gerando uma lista comparativa que apresenta as palavras que foram comuns nos dois grupos e as específicas de cada subgrupo (BATISTA, 2007).

Após analisarmos as evocações do núcleo central – ausência da família, ausência de limites, desinteresse, desrespeito e mal educado – notamos que não havia diferença estatística em nenhuma delas. Ou seja, a RS dos docentes sobre o aluno indisciplinado é hegemônica, fortemente compartilhada e consensual: não varia e independe das variáveis selecionadas para análise. Os poucos elementos que se diferenciam encontram-se no possível sistema periférico – que tem por função aflorar as divergências contextuais e entre grupos.

Dessa forma, a gênese da RS de aluno indisciplinado como ferida moral causada pela ausência da família, remete a idealizações docentes quanto ao modelo de funcionamento da sociedade e da família, do trabalho docente e quanto ao modelo ideal de aluno (AQUINO, 1996). É como se o professor, cotidianamente, tivesse um choque de realidade entre o que ele considera o “ideal” com o que realmente é.

Entre as idealizações docentes, os professores compartilham um modelo ideal de sociedade, na qual a família é alicerce sagrado e célula da sociedade. Epicentro social, os docentes a consideram como determinante e inexorável da moralidade social. Nessas RS, a sociedade seguiria um modelo básico e automático: Indivíduo > Família > Sociedade. A vida social seria uma repercussão direta da vida familiar, ou seja, o universo público seria uma projeção direta do universo privado. Pouco se reflete de que as relações sociais podem ter outras regras das relações privadas (ARENDT, 1997).

Já as concepções do interesse e da disciplina como pré-requisitos pedagógicos podem ter sua gênese na própria RS do “ser professor”: um trabalho de pouco envolvimento, técnico e automatizado. Nessas RS, o trabalho do professor se resumiria apenas a “passar o conteúdo”, ignorando a complexidade e a riqueza de possibilidades do trabalho docente. Da mesma maneira, Rosso e Camargo (2011) notaram que os professores aderem a “processos didáticos econômicos”, mediante as condições precárias do trabalho docente. Aliado a isso tudo, a gênese da RS em tela está também à concepção bancária de educação que guiam muitos educadores (FREIRE, 1987; REBELO, 2011).

Por fim, outras concepções que podem estar por trás da gênese da RS aluno indisciplinado são as idealizações do “aluno ideal”. Em suas RS os professores expressam o aluno indisciplinado com “faltas” e carência. Nesse contexto, os professores possuem um modelo ideal do que seja um aluno perfeito, que, muitas vezes, não corresponde com a realidade de sua classe. Essas idealizações já foram constatadas por Aquino (1996, p. 43),

quando salienta que guardamos como padrão pedagógico a imagem de um aluno alheio aos novos dias: “Temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso”. Assim, a escola e as relações pedagógicas parecem ser regidas para um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos.

Logo, o trabalho docente na atual conjuntura é tarefa pesada, altamente complexa e exigente, tendo por função intermediar o conhecimento perante um grupo de alunos peculiares, cada qual com sua história e geografia. Porém, para isso, os docentes deveriam ter as condições objetivas necessárias para esse encargo, tais como um bom salário, horas de planejamento e avaliação compatíveis, turmas reduzidas, estabilidade no contrato e continuidade na escola, etc. (COOL *et. al.*, 2006).

Quanto à função defensiva das RS docentes, ela pode estar ligada ao que Aquino (1996b, p. 156) intitula de “geopolítica imaginária” que cerca as relações escolares, “imbuindo e esquadrinhando a ocupação dos lugares instituídos de docentes e discentes. Disso resulta um ininterrupto campo de lutas, sujeito a perdas e danos...”. Dessa forma, através de suas interações intersubjetivas os docentes criam uma forte identidade, atitudes e scripts frente aos alunos. Expressa em suas RS, essa “geopolítica imaginária” faz com que os professores se esquivem de parte do problema da indisciplina, focando as suas causas apenas nos aspectos exógenos da escola.

### **Considerações finais**

Quais as RS dos professores sobre indisciplina escolar? Quais são os elementos que compõe o núcleo central e o sistema periférico da RS docente em tela? Apesar dos resultados parciais, já temos os primeiros indícios sobre a composição e organização estrutural da RS sobre indisciplina escolar. Os professores, em suas evocações, destacam que a indisciplina dos alunos é resultante de “defeitos morais” dos educandos resultantes de sua má formação familiar. Além disso, a RS docente sobre a indisciplina escolar parecem visar apenas os aspectos exógenos das causas da indisciplina.

Na gênese dessas RS, parecem estar idealizações docentes quanto aos alunos e a família, considerada como reserva moral e produtora da moralidade social. Isso parece indicar que a escola se mostra apta apenas para trabalhar com seres “sem rosto”, ou melhor, com face única, padronizada e homogeneizada. Trata-se de um corpo discente que falaria sempre a mesma linguagem, compartilha os mesmos valores, monolítico, monológico e monocultural.

Dessa forma, essas RS docentes possuem um caráter defensivo na geopolítica imaginária que intermedeia as relações escolares: os professores se esquivam como parte do problema e de serem uma das “causas e sujeitos” da indisciplina. A sala de aula, as relações pedagógicas e a escola são ignoradas como parte do problema da indisciplina escolar. Esses locais pedagógicos seriam apenas o receptáculo dos efeitos e manifestações da indisciplina. Vale lembrar que os resultados de pesquisa são parciais, mas os dados e reflexões até aqui apresentados, servem bom referencial para as próximas etapas da pesquisa que incluem entrevistas e observações.

### Referências

- ABRIC, J. C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 59-82.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003a. p. 37-57.
- \_\_\_\_\_. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville-Saint-Agne: ÉRÈS, 2003b. p. 59-80.
- AQUINO, J. G. 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. p. 39-56.
- \_\_\_\_\_. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996b.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BATISTA, C. M. P. **As Representações Sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes**. 2007, 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.
- BERTON, D. R. **Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional**. 2005, 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro – SP. Rio Claro – SP, 2005.
- COOL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, Disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 1992.
- FERRARE, J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 512-529.
- FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 85-118.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: PAREDES, A. S. M.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2007. p. 45-73.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.
- \_\_\_\_\_. Você da conta deles? **IstoÉ**. São Paulo, 08 abr., p. 96-100, 1998. Entrevista concedida a Carla Gullo e Gisele Vitória.
- MAFRA, N. D. F. O professor se perde a face. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1 p. 25-28, out. 1998.
- MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. On social representation. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social Cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology / Academic Press, 1981. p. 181-209.
- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina & Violência nas escolas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.
- PEREIRA, C. Análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, 1 (XV): 49-62, 1997.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.
- REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-102.
- ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As Representações Sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.
- SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- TORRES, T. L. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010, 392 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2010.
- TREVISOL, M. T. C. Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007, Concórdia – SC. **Anais...** Concórdia – SC: Universidade do Contestado, 2007. p. 01-18.
- VERGÈS, P. **Programas informáticos para análise de semelhanças e evocações**. Aix en Provence: LAMES-CNRS, 1992.