



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE INDISCIPLINA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: UMA BUSCA PELA AUTONOMIA

Adriano Charles Ferreira - UEPG

Edvanderson Ramalho dos Santos - UEPG

Agência Financiadora: CNPq.

Resumo

A indisciplina como um problema pedagógico fomenta no espaço escolar discussões e a circulação de informações entre educadores e educandos buscando explicações. O trabalho apresenta uma pesquisa em curso sobre as Representações Sociais (RS) dos alunos do ensino fundamental acerca da indisciplina. Parte-se da hipótese que é preciso compreender como os discentes percebem a indisciplina, para buscar subsídios que visem à melhoria das práticas pedagógicas. As RS são investigadas segundo a abordagem estrutural, proposta por Abric. A metodologia é exploratória-descritiva, com perspectivas quali-quantitativas. Os dados foram coletados mediante questionário (N=457), solicitando a evocação de palavras ou expressões que lembram indisciplina, posteriormente processadas no software *EVOC*. A coleta e análise revelam uma RS centrada num pólo normativo, com as evocações: bagunça e desrespeito, como possíveis núcleos centrais.

Palavras-chave: Discentes; Abordagem estrutural; Moral.

Introdução

A escola continua sendo - apesar da falta de apoio - uma instituição social preservada e respeitada, que perpassa e se adapta as constantes mudanças temporais, constituindo-se no sustentáculo da sociedade (JUSTO, 2010). Em seu espaço, se inserem discentes das mais diversas faixas etárias, costumes, crenças, atitudes e comportamentos, gerando, muitas vezes, atritos e incidentes, entre os mesmos, com a equipe pedagógica, funcionários e professores (PARRAT-DAYAN, 2008). Esse “conflito de gerações” (NETO; FRANCO, 2010), mais freqüente entre professores e alunos - já que estão inseridos em sala de aula - são manifestações que fogem ao habitual.

Nesse sentido, a indisciplina é um dos fenômenos que se manifestam com freqüência nas escolas, uma constante preocupação entre os educadores nos últimos tempos (LIMA, 2009). Motivo de vários estudos e debates, onde muitos professores sentem-se confusos diante esse fato, que vem se agravando cotidianamente, de tal maneira que nem escola, e muito menos a família, conseguem resolver essa problemática (TREVISOL, 2007).

Esse fenômeno é presença constante no cotidiano dos alunos, assim como também, na circulação dos sentidos atribuídos entre eles. Os discentes através de seus conhecimentos e experiências em sala de aula constroem imagens, idéias, opiniões e significações, acerca da indisciplina, que acabam sendo compartilhadas socialmente (em grupo), uma vez que os alunos se comunicam e conversam entre si, se estabelecem RS.

Apesar das produções enfocando a indisciplina, nem sempre o tema é debatido com a clareza e a representatividade necessária (TREVISOL, 2007). Questões tais como: O que gera a indisciplina nas escolas? Como identificá-la? Por que os alunos são indisciplinados? São questionamentos que permeiam o campo escolar e acabam gerando relações conflituosas entre os principais atores do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, uma compreensão mais densa sobre a indisciplina é imprescindível ao contexto escolar.

O presente artigo tem como objetivo investigar as RS dos alunos de escolas estaduais do último ano do ensino fundamental acerca da indisciplina. Parte-se do pressuposto, de que se quisermos intervir na realidade educacional é necessário conhecer a forma como os discentes compreendem e vivenciam suas práticas, ou seja, levando em conta às suas percepções, o olhar que conduzem sobre o tema, e assim “conseguiremos tomar consciência de onde deve iniciar o processo de intervenção” (TREVISOL, 2007, p.17).

Entende-se que é um tema que tem preocupado e questionado vários autores (as) como: Araújo (1996); La Taille, (1996); Rego (1996); Aquino (1998); Tigre (2002); Silva, Passeggi, Carvalho (2004); Santos e Nunes (2006); Trevisol (2007); Dozena (2008); Parrat-Dayan (2008) entre outros.

A indisciplina implica uma violação as normas internas, ou seja, uma ofensiva as boas maneiras. Ainda, “é a manifestação de um conflito” (PARRAT-DAYAN, 2008, p.8), presente nos diversos níveis de escolaridade. Ela está relacionada a “um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais” (PARRAT-DAYAN, 2008, p.19). Ou seja, carrega consigo as marcas temporais e culturais. O que é considerado um ato indisciplinado hoje, em alguns anos atrás poderia não ser, já que as condições históricas e sociais eram outras, tornando-se difícil defini-la.

Por exemplo, para um professor, o fato de um aluno não ter seu caderno organizado é considerado indisciplina. Já, para outro, uma turma será caracterizada indisciplinada se não houver silêncio absoluto, e assim até para um terceiro, pode ser vista como positiva, pois é apresentada como criatividade, interatividade e construção de conhecimentos.

As causas indisciplinadas podem ser endógenas e exógenas. As primeiras estão no ambiente escolar e nas condições ensino- aprendizagem, na relação do professor e aluno, na

cultura que o aluno tem e na capacidade de adaptação a escola. Já, as externas podem receber influências da mídia, da violência social e mesmo do espaço familiar (PARRAT-DAYAN, 2008).

Em relação às causas e sujeitos da indisciplina escolar, Rebelo (2011), analisando uma escola pública da zona leste de São Paulo conclui que a maioria dos professores mostra-se ajustados a uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), culpando os alunos pela indisciplina. Esses professores inferem ainda que os pais não educam os filhos, antes de levá-los para a escola, sendo os pais responsáveis pela educação dos filhos. Portanto, para a autora as causas e sujeitos da indisciplina são diversos. A participação dos pais na vida dos alunos, o currículo, políticas públicas, a formação, a prática e a resistência docente são elementos que agravam ainda mais a problemática. Assim, as razões e motivos da indisciplina são múltiplos (PARRAT-DAYAN, 2008).

Porém em Aquino (1998, p.8), a indisciplina parece ser “uma resposta clara ao abandono [...] das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel [...] que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel”. Seria uma forma de resistência dos alunos ante os professores. Isso acaba gerando atos caracterizados indisciplinados, que estariam relacionados, na maioria das vezes, às atitudes dos alunos frente à concepção bancária, que leva o aluno simplesmente memorizar os conteúdos transmitidos (REBELO, 2011).

Nessa concepção bancária, o professor ocupa um papel central e exclusivo, apresentando-se como “o único detentor do saber no processo ensino/aprendizagem e em poder da palavra, ocupa posição superior em relação ao aluno que espera, passivamente, receber todos os ensinamentos” (REBELO, 2011, p. 47). Priorizam-se aqui os conteúdos da cultura dominante. Essa prática é entendida como “antidialógica” (FREIRE, 1987), já que não leva em conta à práxis e as manifestações culturais dos alunos. Nessa visão, acaba-se por agravar ainda mais a indisciplina escolar.

Quando os alunos apresentam um comportamento indisciplinado é sinal que algo na escola ou em sala de aula, não está ocorrendo de maneira satisfatória para eles, que acabam “reivindicando” mudanças, para que se realizem os propósitos da escola (uma educação que desperte o interesse dos alunos). Ou seja, quando não estão integrados ao processo ensino-aprendizagem, passam a apresentar atitudes que causam preocupação á escola, são manifestações que surgem na forma de agitação ou, contrária a ela, comportamentos de apatia e descomprometimento (TREVISOL, 2007).

Nesse sentido, há outros motivos - desinteresse, professores desmotivados, pais ausentes, condições financeiras, sociais e outros - que podem ser eventos desencadeadores da indisciplina, e não simplesmente o aluno. Desta maneira, torna-se necessário acabar com a “fábula” que responsabiliza o aluno como principal causador da indisciplina.

O aluno atualmente é diferente, “mas a escola continua com seus métodos de ensino como a décadas atrás” (TREVISOL, 2007, p.5). Isto é, com procedimentos arcaicos baseados na transmissão/recepção. Agora, o aluno é produto das novas tecnologias, novas formas de cultura, novas visões de mundo marcadas pelo consumismo e pela injustiça social (SZENCZUK, 2004). Assim, é necessário pensar o aluno no presente contexto histórico e social, o qual está inserido.

Relação entre moral e indisciplina

As regras e normas são importantes para uma boa convivência em sociedade, e na escola, o caso não é diferente. Assim, Yves de La Taille (1996) associa que a indisciplina, pode ter relação com a *desobediência às regras*; todavia, a não observância das normas pode ter por motivos a revolta contra as regras ou o desconhecimento delas.

Segundo o mesmo autor, os alunos precisam sim ter regras (morais e de conduta) essas advindas dos pais e professores, e que precisam ser seguidas. Os limites que essas regras implicam, não podem ser vistos pelo aspecto negativo, isto é, “o que não pode ser feito ou ultrapassado”. Mas devem também ser percebidas no sentido positivo, pois o “limite situa, dá consciência” ao indivíduo sobre sua disposição no espaço social -escola, família e sociedade em geral (LA TAILLE, 1996, p.117).

Compreende-se assim, que os obstáculos disciplinares “estão associados com problemas de moral” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 31). Os alunos acabam infringindo as regras e as “boas maneiras” da escola. Se existem regras e normas na escola, o aluno conhece-as? Entende o porquê dessas regras? Ou simplesmente é obrigado a respeitá-las, sem ao menos saber as razões e motivos? Dessa forma construção de regras e o desenvolvimento da autonomia do aluno associa-se ao referencial de Piaget (1994).

A indisciplina em sala de aula pode ser abordada, conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois segundo o autor “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23). Assim sendo, a disciplina consiste em assentir reciprocamente às regras entre os pares. Já, a indisciplina, pode ser entendida,

como toda ação moral efetuada pelo indivíduo que se apresenta em desacordo com as normas e regras impostas ou construídas coletivamente (PEDRO-SILVA, 2010).

Em relação à moralidade, essa é descrita por Piaget, em fases, na qual a criança necessariamente circunscreve em sua vida, onde as regras iniciam-se “com a fase da anomia, passando pela heteronomia, em direção à autonomia” (PIAGET, 1994). Então, *a-nomia* denota a *ausência de regras*, ou seja, uma criança recém-nascida e nas fases iniciais da vida, que não entende as regras da sociedade e não sabe o que deve ou não ser feito. Já, o prefixo *hetero*, significa vários, assim a heteronomia (ou moral da coação), sugere a existência de regras a criança, mas com fonte variada, isto é, as regras são exteriores. Sabem que existem regras que devem ou não ser feitas, porém quem as determina são os outros (ARAÚJO, 1996), característico dessa abordagem é o respeito unilateral, que se consolida no temor e na afeição. Por fim, tem-se a *auto-nomia*, o sujeito sabe que existem regras para conviver em sociedade, e essas estão intrínsecas nele. Essa fase é caracterizada pela cooperação e respeito mútuo, ao qual a primeira pode conduzir à ética da solidariedade e de reciprocidade, que conduzirá a uma *autonomia* progressiva da consciência. Portanto, essa pode ser compreendida como resultante do processo de socialização, que leva o indivíduo a sair do seu egocentrismo (PIAGET, 1994), característico dos estados de heteronomia, para cooperar com os outros e submeter-se (ou não) conscientemente as regras sociais, e isso será possível a partir do tipo das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros.

Do mesmo modo, essa pré-disposição de se colocar no lugar do outro, se torna possível através da descentração. Capacidade essa “de despojar-se das próprias características pessoais as dos outros iguais”. Por exemplo, compreender que dificultando a aula do professor, estaria prejudicando a si mesmo e aos demais colegas. Nesse enfoque, “assinala-se a importância dos relacionamentos entre os iguais ou pares que vão facilitar e propiciar a descentração ou aprender a colocar-se na perspectiva dos outros” (ULLER, 2006, p. 50). Essas relações necessitam do respeito mútuo, pautados na reciprocidade entre professor e aluno. Logo, o professor necessita pensar o aluno não como um “acidente de percurso”, mas como o principal sujeito do processo de ensino, pois se ensina a pessoas, não a objetos inertes.

A construção das regras conjuntamente – entre professor e aluno – facilita a relação entre os mesmos, e pode atenuar ou amenizar os atos de indisciplina. Pois, participando da construção das regras o discente “aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo em que se desenvolve sua autonomia” (FERREIRA, 2001, p.175). Desse modo, com a presença de todos os partícipes do contexto escolar na construção das regras, pode-se ter um ensino que priorize “as organizações

coletivas e que contribua para a construção da autonomia e para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (SANTOS, NUNES, 2008, p.26).

Portanto, para que o indivíduo alcance a autonomia, respeite as regras e as normas, é necessário que o espaço escolar se apresente como um lugar cooperativo “pois as virtudes morais não são transmitidas verbalmente, mas, construída nas relações interpessoais” (ZANDONATO, 2003, p.3).

No próximo tópico, estudaremos as RS dos alunos acerca da indisciplina escolar, a fim de contribuir para uma melhor elucidação dos procedimentos pedagógicos e as relações de ensino e aprendizagem na escola.

RS: diferentes abordagens

O aporte teórico utilizado para a compreensão dos discentes acerca da indisciplina são as RS de Serge Moscovici e autores posteriores. Essa teoria está de certa forma, solidificada no campo acadêmico, ramifica-se em pelo menos “três correntes teóricas complementares” (SÁ, 1998, p. 65), sendo a primeira, seqüência da obra precursora, com uma perspectiva antropológica - relacionada às experiências -, idealizada por Jodelet (2001). Já, a segunda concentra-se na produção e circulação das RS, numa ênfase sociológica, mais difundida por Doise (1990) e por fim, a terceira enfatiza a matriz cognitivo - estrutural, versada também como teoria do núcleo central, proposta por Abric (1994, 1998). Na qual, essa - abordagem estrutural - será priorizada no presente artigo.

Em Moscovici (1978, p. 28) “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Isto é, um modo de saber particular presente no senso comum, composto de conhecimento, imagem e linguagem (significado), que norteia para a ação, proporcionando diretriz para a comunicação entre indivíduos e o pensamento socialmente elaborado.

Em relação aos autores posteriores, da obra seminal de Moscovici. Esses abordam o tema, sobre outros pontos de vista, mas tendo sempre como referência a “grande teoria” (SÁ, 1996).

Jodelet (2001) baseia-se nas experiências antropológicas dos grupos e sujeitos. Nesse caso, no processo de construção das RS, ficam incluídas as crenças e as percepções, ou seja, estão atreladas às experiências (REIGOTA, 2004).

As pessoas têm grande necessidade de estar sempre informadas sobre o mundo que as cerca, em decorrência de não viver num “vazio social”. Elas compartilham o mundo e suas “vivências” com os outros – comunicando RS–, logo administrá-lo e enfrentá-lo é necessário. Dessa forma, a RS “designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados” (JODELET, 2001, p.361).

A sociedade e os sujeitos ao representarem algo, referem-se a um sujeito e/ou objeto. Esse pode ser, desde uma pessoa, até uma coisa, ou seja, um acontecimento, uma imagem, uma opinião, um conceito, entre outros, podendo “ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto” (JODELET, 2001, p. 22). Entretanto, não devemos “generalizá-lo”, pois nem tudo é RS. Moscovici (1978) previne que, esse (objeto) necessita ser alvo de interesse e assimilação, de um certo grupo de pessoas, para que se construa uma RS.

Assim, no caso em tela, os alunos inseridos em sala de aula, partilham de experiências e conhecimentos similares, ou seja, estão imbuídos no mesmo ambiente, cercados pelos mesmos enfrentamentos, constituindo RS diárias, socialmente compartilhadas.

Já, para Jean Claude Abric (1994) as RS são abordadas a partir de uma abordagem estrutural. Na qual se prestam em duas dimensões “os conteúdos, informações, atitudes, opiniões relativas ao objeto representado e uma estrutura, a organização interna desses conteúdos” (MENIN, 2007, p.123), isto é, uma dimensão funcional e outra normativa.

Na funcional vão ser “privilegiados na representação e constituindo o seu núcleo central os elementos mais importantes para a realização da tarefa”. Já, na função normativa, estão inseridas “dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Nesse tipo de situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação” (ABRIC, 1994, p. 23).

Essas dimensões podem ser destacadas, a partir de dois princípios complementares: o núcleo central e o sistema periférico. Ambos interdependentes, e com aspectos normativos. O primeiro tem a função de abrigo, ou seja, “preservar” a significação da representação; aqui as palavras são primeiramente lembradas e com frequência elevada; já a periferia tem o papel de “defesa”, em relação ao objeto representado pelo núcleo central, às palavras nesse caso, são evocadas tardiamente e com frequência baixa. Conforme a figura 1:

Núcleo Central Frequência elevada (f) Pronta evocação (OME)	Elementos Intermediários Frequência elevada (f) Evocação tardia (OME)
Elementos Intermediários Frequência baixa (f) Pronta evocação (OME)	Elementos Periféricos Frequência baixa (f) Evocação tardia (OME)

Figura 1 - Distribuição dos elementos da RS.

Fonte: Batista e Candido, 2008.

O núcleo central apresenta-se duro, coeso, consensual, ríspido e historicamente determinado (SÁ, 1996). Para que ocorra uma possível mudança da representação, é necessário que se inicie pela periferia. Pois, o sistema periférico é maleável, adaptativo e relativamente diversificado quanto ao seu conteúdo.

Abric (1994, p.78) corrobora que “o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional”, ou seja, é a partir deles que a RS “pode se ancorar na realidade do momento” (MENIN, 2007, p. 125). Portanto, há um papel normativo no núcleo central, categoricamente consensual, por outro lado um aspecto pueril, funcional, inserido no sistema periférico.

Dessa maneira, nas buscas sobre RS, a identificação apenas de seu teor não é suficiente para se reconhecê-la e determiná-la. Assim, tem-se como imperativo compreender e atuar no campo da RS, levando em conta sua organização, isto é, a “hierarquia dos elementos” constituintes, bem como as relações desses elementos entre si (ABRIC, 2003).

Metodologia

A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, bem como fenomenológica. Essa tem a finalidade de analisar as subjetividades, ou seja, “dar voz” aos alunos para melhor compreender a realidade. Para Creswell (1998), tal método busca a definição das experiências vividas, dos sentidos e valores dos diversos sujeitos sobre um fenômeno qualquer, explorando a formação da consciência humana.

Na concepção de Holanda (2006) – o qual salienta sobre a constituição e os objetivos do processo fenomenológico –, o método possui uma “abordagem descritiva”, intentando que o caso ou fenômeno pode “falar por si”, com a finalidade de chegar à compreensão da experiência, isto é, “o que a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta” (p. 371), já que estão inseridas no fenômeno, podem compreender densamente sobre a situação.

Quanto aos procedimentos adotados, foram aplicados 457 questionários com perguntas semi-abertas, em 4 escolas estaduais do município de Ponta Grossa – PR. A partir disso,

foram tabuladas as informações e posteriormente processadas no software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations (EVOC)*.

O *EVOC* é um programa, desenvolvido por Vergés (2000), que permite o cálculo de dados quantitativos, “construindo matrizes de co-ocorrências, os quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas” (MACHADO, ANICETO, 2010, p.353).

Resultados

Do total dos 457 questionários utilizaram-se apenas 402. Foram descartados 55, devido apresentarem dados insuficientes e incompletos. Em seguida, foram apuradas 1650 palavras, que após analisadas e processadas, organizaram um universo de 33 vocábulos diferentes. No tratamento realizado pelo *EVOC*, palavras com frequência menor que 25% foram recusadas. Das 33 palavras diferentes, evocadas pelos discentes, 13 agregam os quadrantes e estão divulgadas na tabela 1, onde se nota que a OME (Ordem Média de Evocações) computada pelo software é de 2,8 e que a frequência média de evocações foi de 123 palavras.

Os quadrantes superiores acima da linha pontilhada contêm palavras com frequência ≥ 123 e os inferiores, < 123 . Os elementos que possivelmente compõem o núcleo central das RS discentes estão inseridos no quadro superior à esquerda, composto pelas evocações: bagunça e desrespeito. Já o quadrante superior direito e o inferior esquerdo são os núcleos intermediários. Por fim, o quadro inferior esquerdo se encontra a periferia das RS, devido a sua baixa frequência de evocações e sua elevada OME.

Palavras	Freq. OME		Palavras	Freq. OME	
	≥ 123	$< 2,8$		≥ 123	$\geq 2,8$
Bagunça	293	2,365			
Desrespeito	350	2,314			
	< 123	$< 2,8$		< 123	$\geq 2,8$
Grosseria	111	2,360	Conversa	112	2,884
Irresponsabilidade	33	2,667	Deboche	37	3,757
			Desatenção	54	3,204
			Desinteresse	41	3,537
			Desordem	33	3,364
			Preguiça	107	3,262
			Rebeldia	74	3,230
			Violência	97	2,845
			Xingamento	77	2,922

Tabela 1 – Evocações discentes que lembram à indisciplina.

Fonte: Os autores.

As RS discentes estão fortemente marcadas pela disciplinarização. Parece que o aluno “ideal” é aquele que se subordina às ações do professor, ou seja, categoricamente passivo e disciplinado, ao contrário do núcleo central, que não faça bagunça e respeite. Suas expectativas são contribuintes das supostas imagens idealizadas pelos docentes. Assim, não bagunçar e respeitar, são atitudes extremamente coladas as dos professores (AQUINO, 1996).

São evocações pautadas pela normatização, onde o descumprimento de regras, estorvo no andamento da aula, não conseguir ouvir a explicação são ações indisciplinadas que seriam abrandadas pela “ordem” conferida pelo professor.

Nesse caso, a indisciplina tem a função de obstrução e contestação (ESTRELA, 2002). A primeira caracterizando-se por quebras e rupturas no andamento da aula, prejudicando a turma toda, isto é, impossibilitando o professor de ministrar sua aula. Com base na ação dos sujeitos: fazer barulho, jogar bolinhas de papel, sair do lugar, etc (AQUINO, 1996). Já a segunda mostra-se como afrontamento a autoridade do professor, podendo esse recuar ou administrar a situação.

Através da análise das justificativas discentes às evocações listadas no núcleo central vislumbra-se expandir o contexto e o entendimento dos termos que têm a predisposição de conectar e explicar a indisciplina escolar. Abaixo algumas frases dos alunos:

Bagunça é uma forma de expressar indisciplina por que quem faz bagunça não aprende nada e *prejudica* seu colega.

Coloquei fazer bagunça em primeiro lugar, por que tem mais a ver com a indisciplina.

Bagunça é uma das piores coisas que *atrapalha* as aulas.

No provável núcleo central também está presente a palavra desrespeito. Com um total de 350 palavras. Essa expressão demonstra que as palavras do provável núcleo central se conectam com as demais, uma vez que, os elementos intermediários e da periferia podem ser fatores que desencadeiam as evocações centrais. Pois, “xingamento” e “deboche” são motivações de desrespeito.

Desrespeitar acaba dificultando não só o aprendizado dos discentes, como também o trabalho do professor (ROSSO, CAMARGO, 2011). Nesse sentido, o ensejo do desrespeito está na sociedade, e sua manifestação aflige professores e colegas da turma. Nas justificativas dos estudantes:

Quando você desrespeita o outro está desrespeitando a si próprio.

Uma pessoa que não tem educação, que não respeita que prejudica seus colegas.

Desrespeito com professores e colegas.

Alguns alunos não respeitam ninguém dentro do colégio, nem mesmo fora dele. [...] Se tem desrespeito, tem palavrões, desordem, barulho, conversa.

Por que quando você desrespeita qualquer pessoa você é indisciplinado.

Ainda, alguns alunos apresentam características altruístas, ou seja, se colocam no lugar do outro e percebem que desrespeitando estão prejudicando e afetando a si mesmos e aos demais sujeitos da sala de aula.

Os próprios alunos validam a existência de certos meios de controle, legitimando-os e controlando-os através de um simulacro de conduta desejável, ser respeitoso, não ser bagunceiro, ser atencioso, prestativo, etc. Alunos e professores parecem ser controladores e controlados. Ambos são interdependentes da normatização: “o professor imagina disciplinarizar o corpo do aluno (o aluno dócil), enquanto o aluno imagina regular a ação docente no sentido da disciplinarização (o professor austero)” (AQUINO, 1996, p. 60).

Assim, desrespeito e a bagunça são expressões muito intensas e evidenciadas, nos relatos e evocações dos discentes, constituindo o núcleo central das RS desses. Portanto, não se deve atingir diretamente o núcleo central das RS, mas iniciar o processo de mudança, pelos elementos periféricos, para que aconteça uma possível amenização ou diminuição dos atos de indisciplina.

Considerações

Longe de se chegar a um consenso acerca da indisciplina, o que se pretendeu aqui, foi esboçar algumas RS dos discentes concluintes do ensino fundamental, a fim de contribuir nas pesquisas da área e nas relações pedagógicas na escola. Há uma hipótese de que essas RS dos alunos podem estar ancoradas na dos professores, visto que essas focaram unicamente nos alunos: bagunça, desrespeito, grosseria, irresponsabilidade, desordem, etc. Os alunos assumem que são os desencadeadores da indisciplina. Nesse sentido, será que as expressões discentes são influenciadas pelos professores e posteriormente reproduzidas pelos alunos?

O objetivo da educação é a formação de estudantes que sejam autônomos, e não submissos às ordens dos professores. Pautados pela perspectiva de Piaget, o que se sugere é que sejam alunos criadores, inventores, inovadores e não conformistas e obedientes (PARRAT-DAYAN, 2008). Isto é, pensar os discentes, longe do papel imaginado pelo professor, onde os alunos são vistos como sujeitos dóceis, conformados e atentos ao que o docente lhes fala (AQUINO, 1996).

Entretanto, não “deixar o aluno fazer o que quer” por um fim em si mesmo, pois constituiria anomia, mas sim construindo e respeitando as regras e normas, junto aos adultos. Esse seria o perfil das interações produtivas e disciplinadas que se esperaria de uma boa educação e da interação professor-aluno.

Enfim, levando em conta as RS dos alunos podemos compreender o que eles pensam e percebem sobre o caso, com o intuito de proporcionar uma escola democrática (PARRAT-DAYAN, 2008), tendo o discente, como princípio, meio e fim do processo educativo (SILVA, 1997), para sua participação ativa e cidadã.

Referências

ABRIC, J. C. (Org). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Ed, 1998.

_____. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003.

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

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez.1998.

ARAÚJO, U. F. de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. *In*: AQUINO, J. G (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BATISTA, C. M. P; CANDIDO. F. **Ouvindo professores**. Cuiabá: Edufmt, 2008.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

DOISE, W. Les représentations sociales. *In*: GHIGLIONE, R.; BONNET, C.; RICHARD, J. F. **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990.

DOZENA, A. Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina. **Geografia**. v. 17, n. 2, jul./dez. 2008.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto editora, 2002.

FERREIRA, M. C. R. (Org). **Os fazeres na educação infantil**: São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, (XXIV): 363-372. 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: Jodelet D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. *In*: LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LIMA, P. G. Indisciplina na escola. **Educere et Educere, Revista de Educação**. v. 4. n. 8. jul./dez. 2009.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação política pública Educativa**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010.

MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, E. S; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME**. ano.19. n. 36, jan./jun. 2010.

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

PEDRO-SILVA, N. Ética, (In) disciplina e relação professor-aluno. *In*: LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 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**. São Paulo: Summus, 1996.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSO, A. J; CAMARGO, B. V. As representações sociais das considerações de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação temática digital (ETD)**. Campinas, v.13, n.1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SANTOS, C. F. dos; NUNES, M. F. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá – Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 14-23, jan./jun 2006.

SILVA, M. L. A docência é uma ocupação ética. *In*: ESTRELA, M. T. (Org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto Editora, 1997.

SILVA, T. R. L. G. da ; PASSEGGI, M. C. ; CARVALHO, M. R de F de . Representações sociais das causas da indisciplina: retransformações de conceitos. CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2004. **Anais...** Teresina, 2004.

SZENCZUK, D. P. A (in) disciplina na escola pública: um convite à reflexão sobre as práticas educativas atuais. **Revista eletrônica de ciências da educação**. v.3.n.1.2004.

TIGRE, M das G do E. S. **Violência na escola**: representações sociais dos sujeitos envolvidos, 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

TREVISOL, M. T.C. Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007.. **Anais...** Concórdia-SC : Editora Universidade do Contestado, 2007.

ULLER, W. **Afetividade e cognição no ensino médio**: a desconstrução do racionalismo pedagógico. 2006, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2006.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**: EVOC: manual. 2000.

ZANDONATO, Z. L. Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob a ótica moral e institucional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003.**Anais...** Poços de Caldas. Novo governo, novas políticas? 2003.