
Indisciplina no ensino técnico: representações sociais de professores

Kátia Hatsue ENDO¹

Elizabeth Piemonte CONSTANTINO²

Resumo

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa de mestrado em Psicologia, que vem sendo desenvolvida com o objetivo de identificar as representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. Adotamos uma abordagem quali-quantitativa de pesquisa e a teoria das representações sociais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Os participantes foram três professores do ensino médio, três do ensino técnico e três de ambos os tipos de ensino, totalizando nove professores de uma escola técnica do interior paulista. Utilizando a análise de conteúdo, definimos três eixos temáticos para tratamento dos dados, a saber: causas atribuídas à indisciplina, alternativas para lidar com a questão e a concepção de indisciplina. A partir desses eixos caracterizamos categorias com as quais obtivemos a frequência e a porcentagem de respostas. Até o momento, analisamos os dados das entrevistas dos professores do ensino técnico. Podemos adiantar que as respostas sobre as causas da indisciplina foram direcionadas a fatores individuais e familiares dos alunos. Quanto às alternativas para lidar com a indisciplina, as respostas foram mais direcionadas à relação entre professor e aluno. De modo geral, podemos afirmar que os resultados parciais indicam uma diferença entre as causas apontadas para a indisciplina e as alternativas para lidar com a questão. Ou seja, os professores localizaram as causas da indisciplina no indivíduo e na família, mas as alternativas para lidar com a questão foram mais centradas na interação professor-aluno.

Palavras-chave: Indisciplina; Representações Sociais; Professores.

Indiscipline in technical studies: social representations of teachers

Abstract

The present study is a result of a Master's degree's research in Psychology, which has been developed with the objective of identifying the social representations of teachers about indiscipline in the classroom. We adopted a qualitative and quantitative approach and also the theory of Social Representations. Data were collected through individual semi-structured interviews. There were three high school teachers, three technical teachers and three teachers from both types of education, resulting in nine teach-

¹ Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). E-mail: katiaendo@bol.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). E-mail: bethpie@assis.unesp.br.

ers from a technical school in São Paulo countryside. We defined three themes to process data through a content analysis, which are: indiscipline causes, alternatives to deal with this issue and conception of indiscipline. This division into themes allowed us to identify categories and we were able to measure frequency and percentage of answers. So far, we analyzed data of interviews corresponding to technical teachers. We noted that most of the answers related to the indiscipline were due to individual and family factors of students. Regarding the alternatives to deal with indiscipline, the answers were mostly related to the relationship of teachers and students. In general, we can say these pre-results show us a difference between the indiscipline causes and the alternatives to deal with them: teachers tend to blame the students themselves and their family problems, but they also say the alternatives are centered on the interaction teacher-student.

Keywords: Indiscipline; Social Representations; Teachers.

Introdução

O presente estudo é decorrente de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp/Assis. O tema da disciplina teve influência de estudos anteriores realizados durante o Curso de Psicologia desta mesma universidade. Em 2004, o trabalho *Indisciplina e Juízo Moral em Sala de Aula: um estudo exploratório com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental* teve como objetivo investigar as representações que os alunos fizeram sobre a indisciplina. Os dados foram analisados considerando o referencial piagetiano e concluiu-se que os sujeitos conseguiram distinguir os atos disciplinados dos atos indisciplinados; a ação dos alunos indisciplinados não correspondeu ao juízo moral abstraído; os sujeitos atribuíram juízo de valor moral mesmo quando não se exigia o aspecto valorativo; os alunos indisciplinados e disciplinados fizeram julgamentos morais semelhantes, considerando a indisciplina como algo errado; a maioria dos juízos de valor presentes no julgamento moral das crianças da pesquisa se encontrava na fase de heteronomia³.

No ano seguinte, a pesquisa *Modelos organizadores do pensamento*⁴: *um estudo evolutivo a partir de representações sobre indisciplina no contexto escolar*⁵ teve como objetivo identificar os modelos organizadores de pensamento que alunos do ensino fundamental e médio utilizavam para resolução de conflito envolvendo a indisciplina na escola. Alguns resultados desse estudo foram:

³ Fase do desenvolvimento moral, por vezes denominada moral do dever, em que o indivíduo segue regras “de modo imitativo, por imposição dos mais velhos e sem ter consciência das origens e funções que as mesmas podem ter; a consciência é mais rígida que a prática e as regras permanecem exteriores à criança” (Menin, 2000, p. 23-24).

⁴ A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento tem como principais autoras Montserrat Moreno, Genoveva Sastre e Aurora Leal. Essa teoria procura destacar o papel dos conteúdos na elaboração de modelos que permitem ao ser humano organizar suas representações mentais e construir o seu conhecimento. Modelos organizadores são representações elaboradas sobre uma determinada situação, compostos pelos elementos destacados pelo sujeito, os significados atribuídos a esses elementos e as implicações estabelecidas entre os elementos e os significados. São construções mentais que permitem ao sujeito elaborar suas explicações e pautas de conduta.

⁵ Iniciação Científica financiada pelo PIBIC/CNPq/UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos (pesquisador responsável do projeto).

os modelos abstraídos refletiram diversidade e regularidade presentes nos raciocínios elaborados para resolver os conflitos apresentados e variedade de modelos organizadores identificados evidenciando a importância dos conteúdos sociais na construção dos raciocínios morais.

A análise desses trabalhos mostrou a possibilidade de interlocução entre a abordagem piagetiana e a teoria das representações sociais. Duveen (1995) menciona um diálogo construtivo entre essas teorias, afirmando a existência de uma harmonia entre Moscovici e Piaget, visto que, para eles, o mundo que nós conhecemos é construído por meio de nossas operações psicológicas.

Segundo Duveen (1995), a perspectiva das representações sociais se articula com a noção de desenvolvimento cognitivo, pois as estruturas que emergem são produtos sociais e culturais. Assim, enquanto as elaborações cognitivas acontecem, as crianças unem as representações, as quais revelam a sua estrutura cognitiva, que não são produto imediato do pensamento adulto, ou seja, não se trata simplesmente de um conhecimento recebido, mas sim, um conhecimento social que decorreu de processo de formação e transformação.

Para Duveen (1995), há necessidade de ressaltar que a questão central de Piaget sempre foi investigar como o sujeito constrói o conhecimento, ou seja, o foco de seu trabalho foi compreender os processos envolvidos na construção do conhecimento do mundo.

Assim, para a perspectiva piagetiana, as variações no conteúdo do conhecimento são menos importantes que a uniformidade que se sustenta através de contextos sociais e culturais. Podemos, então, entender qual o aspecto que uma leitura crítica de Piaget necessita reconhecer, qual seja, que Piaget constrói, como universal, formas de organização cognitiva que são, em si mesmas, representações sociais particulares (DUVEEN, 1995, p. 271).

Duveen (1995) esclarece que o conhecimento “[...] é expressão de uma identidade social”, ou seja, “[...] o uso da lógica na construção do conhecimento fornece ao sujeito um lugar [...]” (p. 271). Então, a criança se constitui por meio das representações à sua volta, e assim, identifica seu próprio lugar no mundo.

A partir das considerações acima, novas indagações emergiram sobre a indisciplina do ponto de vista dos professores. Como eles compreendem a indisciplina em sala de aula? Quais os sentidos que atribuem à mesma e suas causas? E quais as alternativas para lidar com ela? A partir dessas indagações, a pesquisa, à qual se refere este texto, pretende identificar, principalmente, as representações sociais de professores de ensino médio e técnico a respeito da indisciplina no contexto escolar.

O termo indisciplina pode assumir vários sentidos, considerando seus diversos aspectos: social, cultural, histórico, subjetivo. La Taille (1996) aborda a questão no sentido da moralidade; a perspectiva vygotskiana de Rego (1996) analisa o fenômeno pelo sentido das interações sociais e culturais; De Lajonquière (1996), em sua visão psicanalítica, discute a indisciplina no campo da subjetividade; Guirado (1996) estuda o tema com um sentido de que há uma relação entre poder e indisciplina; Aquino (1996, 1998) compreende a problemática no sentido das relações escolares; Guimarães (1996, 2006) considera o termo por meio da ambiguidade entre o controle homogeneizador e as forças heterogêneas.

Por atribuímos um sentido social à indisciplina, encarando-a como um processo que acontece nas relações interpessoais, adotamos, na atual investigação, o referencial da Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici em sua obra *La psychanalyse, son image et son public* de 1961 (publicada no Brasil em 1978, com o título *A representação social da Psicanálise*).

Segundo Moscovici (2004), as representações dão uma forma definitiva para objetos, pessoas ou acontecimentos e encontram determinadas categorias, colocadas gradualmente como modelos, partilhados por um grupo de pessoas. Para o autor, todas as interações humanas, entre pessoas ou grupos, implicam em representações.

Conforme Sá (1996), Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição das representações sociais, por acreditar que poderia reduzir seu alcance conceitual. Mas, em um de seus comentários sobre o que sejam as representações sociais, sugere:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici⁶, 1981 citado por Sá, 1996, p.31).

Para Moscovici (1978) as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade”, sendo “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” e “sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa”. As representações sociais são conhecimentos ou “teorias do senso comum” sobre a realidade. Conhecimentos que são construídos em práticas sociais e marcados pelo meio social, no qual foram construídos e reconstruídos nas mais diversas interações de seus agentes entre si e destes com as instituições e a cultura que os envolvem. O elemento de representação traz para os indivíduos aspectos novos, que determinam modificações em representações antigas (MENIN, 2000).

A formação das representações refere-se ao movimento de compreender o novo a partir de modelos velhos. Esse movimento acontece por

⁶ MOSCOVICI, S. On Social Representation. In: FORGAS, J. P. (ed.). **Social cognition; perspectives on everyday understanding**. Londres, Academic Press, 1981.

dois processos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é a concretização de um conceito e sua transformação em uma imagem. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, reproduzir um conceito em uma imagem. Suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a associá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas (Moscovici, 2004). A ancoragem faz referência à incorporação cognitiva do objeto representado (ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc.) a um sistema de pensamento social (Jodelet, 1984 citado por Sá, 1995, p.37).

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoas em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (Moscovici, 2004, p. 61).

Entretanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens. Desta forma, as imagens selecionadas, devido a sua capacidade de serem representadas, misturam-se e são integradas no núcleo figurativo, que de acordo com Moscovici (2004), trata-se de um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias, sendo produzido pela sociedade.

Tendo em vista tais proposições, acredita-se que esse referencial se apresenta como um importante recurso para compreender como os indivíduos se apropriam de uma determinada realidade e formam suas representações, no nosso caso, a respeito do fenômeno da indisciplina escolar.

Metodologia

A metodologia empregada para coleta de dados foi baseada no paradigma quali-quantitativo. Tal abordagem apresenta aspectos de ambas as perspectivas e permite a criação de um modelo metodológico alternativo (MARTINS, 2006).

Segundo Demo (1995), a metodologia alternativa consiste em buscar caminhos novos diante de uma realidade que sempre é nova, ou seja, as metodologias alternativas procuram partir da realidade social incluindo sua complexidade, sua totalidade quantitativa e qualitativa, seus aspectos históricos, humanos e subjetivos, para depois construir métodos apropriados para captá-la e transformá-la.

Como afirmam Gomes e Araújo (2005), o campo científico aponta uma tendência para o aparecimento de um novo paradigma metodológico. A dicotomia existente entre as perspectivas positivista/quantitativa e interpretativa/qualitativa parece estar cedendo espaço para um modelo alternativo de pesquisa, o denominado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho.

Conforme Minayo (1994), os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade envolvida por eles interage dinamicamente, eliminando qualquer dicotomia. Sendo assim, optou-se neste projeto por uma metodologia quali-quantitativa, visto que o objeto de estudo se refere a representações sociais e identificações de posicionamentos.

Participantes

Essa pesquisa foi realizada em uma escola técnica do interior paulista. Em junho de 2011, atuavam na escola um total de 36 professores. Desse, selecionamos uma amostra constituída de 9 professores, 3 professores do ensino técnico, 3 professores do ensino médio e 3 professores de ambos os tipos de ensino.

O quadro a seguir apresenta os dados da amostra de maneira sucinta, permitindo visualizar as características dos sujeitos, preservando seus nomes.

Quadro de identificação dos professores

	Pro-fessor	Idade	Sexo	Tempo de Docência na instituição	Tempo de docência	Ano de Gradu-ação	Pós-Gradu-ação	Traba-lha em outra escola
Prof ^{os} . do ensi- no téc- nico	P1	39	F	8 anos	10 anos	1998	Sim	Não
	P2	26	F	3 anos	4 anos	2008	Não	Não
	P3	54	F	32 anos	32 anos	1978	Sim	Não
Prof ^{os} . do ensi- no mé- dio	P4	50	M	16 anos	20 anos	1985	Sim	Sim
	P5	26	M	1 ano	5 anos	2008	Não	Sim
	P6	57	F	11 anos	24 anos	1979	Não	Não
Prof ^{os} . do ensi- no mé- dio e técnico	P7	48	F	8 anos	8 anos	1992	Sim	Não
	P8	39	F	4 anos	18 anos	1995	Sim	Sim
	P9	43	F	9 anos	10 anos	1996	Sim	Sim

Instrumento e procedimento de pesquisa

Para a coleta dos dados, utilizamos a entrevista individual semi-estruturada. Esse tipo de entrevista caracteriza-se como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações da parte do entrevistado (GLINA e ROCHA, 2000)⁷. A escolha por esse tipo de entrevista justifica-se pela valorização da presença do investigador e, além disso, permite a exploração dos temas da pesquisa sem as limitações impostas por questionários (MARTINS, 2006).

Realizamos uma entrevista piloto para a adequação das questões e estimativa do tempo de duração das entrevistas, as quais foram efetuadas na instituição escolar, no período entre setembro e outubro de 2011.

⁷ Glina e Rocha pesquisam na área da Saúde Mental no Trabalho. Na graduação realizei um estudo nesta área da Psicologia, o que me possibilitou uma experiência importante em pesquisa com entrevistas. A referência a estas duas pesquisadoras justifica-se por ser esta pesquisa um estudo com trabalhadores do sistema educacional.

Utilizamos como instrumento um roteiro de entrevista, constituído de questionamentos que interessam à pesquisa, tendo como base as pesquisas de Menin (2000), Souza (2005), Belém (2008), Shimizu (1998), Pappa (2004), Zandonato (2004), Schicotti (2005). Esse instrumento constituiu-se de um levantamento de dados pessoais e profissionais, cuja finalidade referiu-se à caracterização dos participantes, além de perguntas sobre indisciplina em sala de aula, com três eixos: Causas da indisciplina, Alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula e Concepção de indisciplina.

As entrevistas foram realizadas na escola, antes das quais explicamos aos participantes os objetivos da pesquisa, com o cuidado de tentar estabelecer uma relação de empatia com os entrevistados, apresentando a pesquisa e esclarecendo sobre a desvinculação do estudo com a escola, além de explicar acerca do compromisso ético de sigilo referente à não identificação dos participantes e de respeito à decisão de participar ou não da pesquisa.

Para fins deste estudo, analisamos os dados de entrevistas relativos aos três eixos temáticos dos três professores que atuam no ensino técnico.

Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, definida por Bardin (2000) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

A organização da análise obedeceu à seguinte ordem:

- Pré-análise: fase de organização das ideias iniciais, reunião dos dados.
- Exploração do material: operações de codificação, ou seja, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise categorial foi escolhida dentre o conjunto das técnicas de análise de conteúdo. Este tipo de análise “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2000, p. 36-37).

Os dados foram hierarquicamente organizados em eixos temáticos e categorias. Os eixos empregados para a análise dos dados foram os mesmos do roteiro de entrevista. A partir dos eixos analisados, caracterizamos categorias, utilizando assim, uma espécie de rubricas ou classes que permitem o agrupamento de elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 2009). Nesse tipo de categorização, não fornecemos previamente um sistema de categorias, pois os elementos foram classificados de forma analógica e o título de cada categoria foi definido somente no final da operação (BARDIN, 2009). Assim, definimos três eixos temáticos: causas da indisciplina, alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula e concepção de indisciplina. Cada eixo incluiu questões do roteiro de entrevista, a partir das quais foram elaboradas tabelas com as categorias, suas frequências de respostas e respectivas porcentagens.

Resultados e discussão

A seguir, apresentamos os resultados e a análise parciais das entrevistas realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa. Tais resultados serão apresentados de acordo com os seguintes eixos temáticos: causas da indisciplina em sala de aula, alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula e concepção de indisciplina. Para cada eixo temático, foram definidas categorias elaboradas mediante a análise do sentido das palavras que respondiam às questões sobre o tema (BARDIN, 2009).

A partir da definição dessas categorias, os dados obtidos foram apresentados em tabelas, sendo que o número de respostas não correspondem ao número de sujeitos da pesquisa, mas sim às respostas múltiplas de cada professor às questões formuladas. O material foi lido novamente para registrar a frequência das respostas em cada categoria e obter as respectivas porcentagens, por meio de operações simples de estatística (SOUZA, 2005).

Os dados coletados pelas entrevistas, organizados pelos eixos acima referidos, foram divididos em categorias, descritas em tabelas, as quais apresentam as frequências encontradas, que não correspondem ao número de sujeitos, mas sim, às múltiplas respostas.

Eixo: Causas da indisciplina em sala de aula

- Definição das categorias

No primeiro eixo, foram definidas quatro categorias, conforme apresentadas no quadro, a seguir.

Quadro de categorias sobre as causas da indisciplina

Eixo	Categorias
Causas da indisciplina em sala de aula	1. Causas atribuídas ao aluno
	2. Causas atribuídas à família
	3. Causas atribuídas ao professor
	4. Causas atribuídas a um conjunto de fatores

A primeira categoria referiu-se às causas apontadas diretamente ao aluno, por exemplo, a idade, a adolescência, o desinteresse, os problemas pessoais, o fato do aluno querer chamar atenção, ou sentir-se excluído perante os colegas.

A segunda categoria incluiu as causas referentes à falta de orientação e educação transferida pela família, à falta de limites em casa e conflitos familiares.

A terceira categoria reuniu causas atribuídas ao docente, como, por exemplo, as aulas não serem elaboradas de forma que despertem o interesse dos alunos, o limite que o professor deve colocar em sala de aula, a falta de acompanhamento do aluno por parte do docente, e necessidade de ser dinâmico e gostar da profissão.

A última categoria referiu-se a vários fatores indicados como causas para a indisciplina, incluindo, a família, a escola, o aluno, a política e outras. Não priorizando uma única causa para a indisciplina.

A partir dessas definições das categorias nesse eixo, construímos a Tabela 1, na qual organizamos as frequências e porcentagens de cada uma delas.

Tabela 1 - Causas da indisciplina em sala de aula

Categorias	F(n)	%
Causas atribuídas ao aluno	21	50
Causas atribuídas à família	12	28,6
Causas atribuídas ao professor	5	11,9
Causas atribuídas a um conjunto de fatores	4	9,5
Total	42	100

Observa-se que as *Causas atribuídas ao aluno* representaram 50% do total de respostas, a *família*, 28,6%, totalizando 78,6%. As *Causas atribuídas ao professor* obtiveram apenas 11,9% e ao *conjunto de fatores*, 9,5%.

Tais resultados indicaram que os professores entrevistados do ensino técnico compartilharam da mesma representação sobre indisciplina, visto que a grande maioria apontou como causas da indisciplina, principalmente, as direcionadas aos fatores individuais e familiares dos alunos.

No que se refere às *Causas atribuídas ao aluno*, podemos inferir que as respostas indicaram uma visão, na qual se associa a indisciplina como natural ao adolescente e não como um fato social que pode sofrer transformações. Isso pode indicar um olhar naturalizante e abstrato da adolescência. Como afirmam Aguiar, Bock e Ozella (2001, p.171) “É preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais [...]”. Para esses autores, a visão preconceituosa da adolescência como um período de crise, rebeldia e turbulência deveria ser repensada, pois a considera como uma fase natural.

Neste sentido, as concepções que naturalizam a adolescência ocultam as determinações sociais que a constituem, ignorando as condições históricas e culturais de seu aparecimento. Isto significa que não se pode falar de uma concepção generalizada da adolescência, mas sim considerá-la como dependente da história e das condições da vida de um determinado grupo social. Talvez, como decorrente dessa concepção, pudemos observar que não foi esse o sentido atribuído à adolescência e ao adolescente pelos sujeitos pesquisados. De modo geral, as respostas indicaram uma visão que associa a indisciplina como natural ao adolescente e não como um fato também social e que pode sofrer transformações.

Encontramos nos estudos de Oliveira (2002), Souza (2005) e Belém (2008), os quais também investigaram representações sociais sobre indisciplina, resultados semelhantes com os encontrados em nossa pesquisa. Oliveira (2002) identificou, dentre os fatores mais apontados pelos professores como responsáveis pela indisciplina, a família, o meio social e os problemas emocionais do aluno, ou seja, fatores externos à escola, os quais isentam a escola de sua responsabilidade. No estudo de Souza (2005), os professores apontaram o aluno e a família como principais responsáveis pela indisciplina. Dado também presente na pesquisa de Belém (2008), que indicou, como principais causas aponta-

das para a indisciplina, o aluno e a família. Meletti (2010) ilustra muito bem esse dado:

Esta perspectiva de análise da indisciplina reduzida ao aluno também atinge sua família. O aluno é indisciplinado em função da precariedade, da desestrutura, do desinteresse de sua família. Esta é tomada como incompetente na tarefa de educar sua prole. Observa-se que o estigma impingido ao aluno sustenta a análise preconceituosa e estereotipada de sua família (p.93).

Aquino (1998) também afirma que a família é uma das explicações mais comuns sobre as supostas causas da indisciplina, assim, tal interpretação estereotipada precisa ser desconstruída para que seja possível um novo olhar sobre a indisciplina.

Souza (2005), que trabalhou com professores do ensino fundamental, ao indicar o aluno e sua família como principais causas da indisciplina, apresentou a possibilidade de que esses professores avaliaram que não existem alternativas de ação escolar. Tal afirmativa parece corroborar com a presente pesquisa, uma vez que a responsabilidade dos professores apareceu em menor número de respostas e a escola nem sequer foi mencionada dentre as causas.

As respostas dos professores quanto às causas da indisciplina atribuídas a um *conjunto de fatores*, que incluíram a família, a escola, a política, entre outras, demonstraram que os mesmos reconheceram a influência desses vários fatores sobre a indisciplina em sala de aula. Essas respostas não excluem totalmente o contexto social em que se constitui o fenômeno da indisciplina, mas ainda não o considera como um processo que vai se constituindo nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar. Com base em tais considerações, podemos concordar com Meletti (2010, p.92) ao afirmar que:

[...] podemos analisar que o indivíduo só pode se constituir aluno no cotidiano escolar, onde este papel é significado socialmente. Nesse sentido, o entendimento é de que tanto o “bom” aluno quanto o “mau” aluno constituem-se por meio das interações tecidas no interior da escola.

Nesse sentido, Zechi (2008) afirma que é necessária atenção para não reduzir o tema a explicações de uma única dimensão, agrupando a problemática da indisciplina em uma causa única, considerando-a de maneira isolada, desconsiderando o contexto em que está inserida, como características sociais, culturais e históricas. Desse modo, é importante reconhecer a complexidade da temática com suas inúmeras variáveis e interferências que abrangem seu entendimento.

Eixo: Alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula

- Definição das categorias

Este eixo abrangeu três categorias: *Democráticas*, *Autoritárias* e *Ambíguas*, conforme o quadro a seguir. Neste eixo, apresentamos as respostas dos professores sobre as ações para lidar com a indisciplina em sala de aula.

Quadro de categorias sobre as alternativas para lidar com a indisciplina

Eixo	Categorias
Alternativas pra lidar com a indisciplina	1. Democráticas
	2. Autoritárias
	3. Ambíguas

A primeira categoria reuniu atitudes e alternativas que consideram o diálogo, a participação do aluno e o respeito a sua presença como, por exemplo, a atitude de ter calma e tranquilidade, a interação entre professor e aluno, aulas diferenciadas e mais criativas, que atendem o interesse dos alunos.

A segunda categoria reuniu atitudes e alternativas que desconsideram a presença e participação do aluno, tais quais, por exemplo, as ações de colocar o aluno para fora da sala de aula ou de mandar para a diretoria, gritar, fazer ocorrência, posturas rígidas por parte do professor, chamar os pais, entre outras.

A terceira categoria incluiu atitudes e alternativas que demonstraram uma mistura de ações autoritárias e democráticas, como, por exemplo, chamar a atenção, aumentar o tom de voz, pouco diálogo com o aluno, ter interação com os alunos e ao mesmo tempo uma postura rígida, pedir silêncio, falar para o aluno sair da sala, contudo oferecendo a oportunidade de voltar após um tempo de reflexão. A atitude de falar para o aluno sair e depois voltar pode ser considerada menos autoritária se comparada com a ação de colocar o aluno para fora de forma definitiva, pois, apesar de colocar o aluno para fora, apresenta a possibilidade de retornar à sala de aula. Faz-se necessária, aqui, uma explicação que se refere à denominação dessa terceira categoria, para a qual a categorização desse tipo de resposta também poderia depender do contexto em que o professor lida com os alunos indisciplinados.

A partir da definição das categorias, neste eixo, construímos as Tabelas 2, 3, 4 e 5, nas quais organizamos as frequências e porcentagens de cada uma delas. A Tabela 2 mostra a frequência de respostas relativas às atitudes para lidar com a indisciplina que os professores observam nos colegas docentes.

Tabela 2 - Atitudes de outros professores para lidar com a indisciplina

Categorias	F(n)	%
Atitudes autoritárias	8	57,1
Atitudes democráticas	5	35,7
Atitudes ambíguas	1	7,1
Total	14	100

Nota-se que as *Atitudes autoritárias* representaram 57,1% do total de respostas, as *democráticas*, 35,7% e as *ambíguas*, 7,1%.

Os professores entrevistados percebem que a maioria de seus colegas docentes lida com a indisciplina por meio de *atitudes autoritárias*, como

colocar o aluno para fora da sala de aula, mandar para a coordenação e gritar. As *atitudes democráticas* foram pouco mencionadas, como aconselhar ou tentar dialogar com o aluno e a atitude do professor de ajudar o aluno. As *atitudes ambíguas* foram pouco significativas.

Entretanto, quando questionados sobre o que eles próprios fazem para lidar com a indisciplina, ou seja, o ponto de vista deles sobre sua própria prática, as respostas mostraram *atitudes autoritárias, democráticas e ambíguas*, com proporções próximas, isto é, não houve uma tendência mais acentuada. Isso parece revelar que, do ponto de vista dos professores sobre eles mesmos, há uma oscilação entre atitudes autoritárias e uma maneira mais democrática de agir frente à indisciplina, indicando um movimento de ações ora numa tendência ora noutra, como um pêndulo que busca uma posição de equilíbrio. A Tabela 3, a seguir, expõe esses dados:

Tabela 3 - Atitudes do próprio professor para lidar com a indisciplina

Categorias	F(n)	%
Atitudes democráticas	7	36,8
Atitudes autoritárias	6	31,6
Atitudes ambíguas	6	31,6
Total	19	100

As *atitudes democráticas* representaram 36,8% do total de respostas, as *autoritárias* e as *ambíguas* apresentaram a mesma porcentagem, 31,6%.

Nas *atitudes democráticas*, os professores mencionaram como respostas a interação entre professor e aluno e a atitude de fazer aulas diferenciadas, mais criativas. Dentre as *atitudes autoritárias* as respostas foram: ser rígido, gritar, colocar o aluno para fora, a atitude de apresentar acordos no primeiro dia de aula, sem mencionar um diálogo para isso, simplesmente apontar que

tais acordos são colocados, mas não são formulados em conjunto. E, nas *atitudes ambíguas* foram relatadas respostas como chamar a atenção, falar alto, pedir silêncio e falar para o aluno sair da sala, contudo oferecendo a oportunidade para voltar após um tempo de reflexão. Tais atitudes dependem da maneira como o professor se posiciona em sua fala, para que sejam denominadas de autoritárias ou democráticas.

Aqui também encontramos resultados semelhantes ao pesquisado por Souza (2005), pois, ao investigar representações sociais sobre a indisciplina, apontou que os professores tentam resolver a questão de forma pontual e individualizada, sem envolvimento dos colegas, da direção da escola e da família.

Após analisar o que os professores fazem para lidar com a indisciplina, podemos observar o que eles poderiam fazer em relação à questão, pois as respostas representaram 100% de *atitudes democráticas*.

As respostas sobre o que o professor pode fazer em relação à indisciplina referem-se predominantemente às ações democráticas, como lidar com a didática de aula e o diálogo com o aluno. Vale lembrar que, a família, tão citada dentre as causas da indisciplina, foi pouco mencionada como uma forma de lidar com a temática, fato que pode apontar para uma diferença encontrada entre as causas mais apontadas e as alternativas para lidar com a questão. Podemos observar essa diferença entre as respostas dos professores sobre as causas da indisciplina e as formas de lidar com ela, pois os fatores externos ao contexto escolar foram muito mais considerados que as causas diretamente relacionadas à escola. Assim, os professores consideram as causas da indisciplina advinda de fatores externos à escola, como características do aluno e de sua família, sendo um discurso diferente do posicionamento relatado pelos professores

no que se refere à prática, pois as ações estão mais direcionadas à didática de aula e menos às ações relativas ao aluno.

Percebemos que as possibilidades a respeito do que os professores dizem poder fazer em relação à indisciplina não correspondem ao que eles realmente fazem para lidar com a questão, ou seja, os professores apontaram todas as respostas sobre o que poderiam fazer, com ações democráticas, mas, no momento de concretizar a ação, poucas respostas confirmaram tais ações.

E, também, dentre as ações que os professores acreditam ser possíveis para lidar com a indisciplina, todas as respostas destacaram uma tendência democrática. O que não condiz com a maior parte das respostas dos entrevistados sobre as ações da maioria dos professores para lidar com a indisciplina, que apontou para uma tendência autoritária.

Notam-se as diferenças entre as causas e alternativas para lidar com a indisciplina, uma vez que as causas apontaram para o aluno e sua família e as ações que os professores acreditam ser possíveis para lidar com a indisciplina se referem, na maioria das respostas, à preparação e planejamento das aulas. Com isso, podemos inferir que a responsabilidade do professor para lidar com a indisciplina em sala de aula foi destacada, tanto no sentido de ações relativas à didática de aula, quanto nas ações referentes a conversar com o aluno, acompanhá-lo e orientá-lo. Assim, mais uma vez lembramos do movimento pendular, que, nesse caso, ora direciona as causas da indisciplina para o aluno e sua família e ora destaca o papel do professor dentre as alternativas para lidar com a questão.

É interessante ressaltar que, uma das respostas afirma: “o ideal seria ter uma atenção especial para esse aluno”, esta resposta revela o que o professor pode fazer, o que seria possível fazer, o que seria ideal fazer. Nesse

sentido, podemos enfatizar que as respostas indicaram o que seria ideal e não o que condiz exatamente com a realidade, ou seja, com o que realmente se faz para lidar com a indisciplina.

A seguir, a Tabela 5 apresenta as categorias sobre as alternativas que os professores mencionaram para lidar com a indisciplina.

Tabela 5 – Alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula

Categorias	F(n)	%
Alternativas democráticas	19	86,4
Alternativas ambíguas	3	13,6
Total	22	100

Observa-se que as *alternativas democráticas* representaram 86,4% do total de respostas, enquanto as *ambíguas* obtiveram 13,6%. Mais uma vez, as alternativas mais citadas foram democráticas, fato que pouco corresponde com as atitudes dos professores. Tais alternativas não foram muito além das respostas já mencionadas, os professores não mencionaram propostas mais abrangentes, que envolvessem políticas educacionais, políticas públicas, formação teórica docente, sociedade, governo, entre outras.

Portanto, para sintetizar, podemos apontar que os entrevistados representam as ações dos colegas de trabalho para lidar com a indisciplina por meio de uma tendência autoritária, mas acreditam que as alternativas seriam atitudes mais democráticas. Assim, a própria prática profissional para lidar com a questão apresenta uma tendência ora democrática, ora autoritária, ora ambígua, o que pode indicar que a representação sobre a prática docente circula entre as tendências, como num movimento pendular que se direciona para o que a maioria dos professores faz e o que eles acreditam ser alternativas ou possibilidades de ação perante a indisciplina em sala de aula.

Eixo: Concepção de indisciplina

- Definição das categorias

Este eixo abrangeu duas categorias: *Concepção centrada no aluno* e *Outras concepções*.

A primeira categoria reuniu concepções para a disciplina e indisciplina *centradas no aluno*, por exemplo, aluno comprometido, crítico, interessado, participativo, assíduo, que faz as atividades propostas, no primeiro caso. No segundo caso, para a indisciplina: desinteressado, faltoso, não comprometido, briguento, agressivo, disperso.

A segunda categoria incluiu concepções que não se centraram especificamente na ação do aluno, mas em comportamentos que caracterizaram a disciplina e indisciplina de forma geral. No que se refere à disciplina, foram mencionados o controle sobre si mesmo com relação a palavras, gestos e atitudes, o cumprimento das regras que a escola impõe, o respeito e a educação recíprocas entre professor e aluno. Quanto à indisciplina, foram feitas referências a comportamentos de revolta e rebeldia, ao desrespeito e à falta de educação.

Neste terceiro eixo, foram organizadas as respostas dos professores sobre a concepção de indisciplina em sala de aula. Os resultados obtidos nas categorias foram referentes ao que seriam disciplina e indisciplina.

A categoria *Concepção centrada no aluno* obteve 80% de respostas, enquanto a categoria *Outras concepções* apresentou apenas 20%.

A porcentagem de *concepções centradas no aluno* foi relevante, poucas foram as respostas que não mencionaram diretamente o aluno para explicar o tema. Algumas respostas apontaram para o que seria um aluno indisciplinado e não sobre as concepções de indisciplina e disciplina. Isso confirma a representação dos professores sobre a indisciplina, vinculada a uma visão cen-

trada predominantemente em questões relacionadas ao aluno. Neste sentido, concordamos com Meletti que

[...] ao identificar em um aluno um traço que o remeta ao rótulo “indisciplinado”, passo a considerar que sei tudo a seu respeito, pois o estigma traz consigo todas as suas características: desobediente, insubmisso, desatento, desrespeitoso, desestruturado, tem dificuldades para aprender... Tudo passa a ser explicado, justificado, compreendido a partir do estigma e de sua generalização. Ocorre a coisificação e a desumanização do aluno que passa a ser reconhecido apenas por meio de seu rótulo (MELETTI, 2010, p.92).

Segundo a autora, se a questão é considerada como inerente ao aluno, “a solução não passa pela ação pedagógica”, o que torna tudo mais cômodo, já que se mantém a “isenção do cotidiano escolar” e a “desresponsabilização do pedagógico no que se refere aos problemas educacionais” (p.93).

Em síntese, na perspectiva dos professores há uma representação social sobre a indisciplina em sala de aula atrelada a questões individuais dos alunos. Esse dado é bastante evidente no eixo temático das causas da indisciplina e no eixo da concepção de indisciplina. É importante ressaltar que as respostas utilizaram aspectos individuais do aluno para explicar a indisciplina em sala de aula e suas causas.

Portanto, confirma-se aqui um ponto de vista dos professores sobre a indisciplina centrada no aluno, ou seja, os docentes entrevistados associaram a indisciplina diretamente ao aluno, isso fica evidente a partir do momento em que as explicações sobre a concepção do fenômeno precisaram da figura do aluno, havendo uma clara necessidade de apontá-lo para que a explicação sobre a temática fosse realizada.

As representações sociais são importantes na vida cotidiana para que seja possível enfrentar, administrar e compreender o mundo à nossa volta. Elas guiam o modo de nomear e definir os diferentes contextos da realidade diária (JODELET, 2001). Assim, pesquisar as representações de professores so-

bre a indisciplina em sala de aula permite visualizar como os docentes interpretam o fenômeno, tomam decisões e posicionam-se diante da indisciplina.

A partir desta investigação, pudemos descrever e analisar um saber que diz algo sobre uma realidade, a indisciplina em sala de aula, pois, segundo Jodelet (2001), as pessoas constroem teorias apoiadas nos dados de que dispõem.

Reflexões finais

A partir da análise parcial dos dados, já foi possível questionar as relações entre as causas e as atitudes mencionadas pelos professores para lidar com a indisciplina, ou seja, a grande maioria dos professores apontou como causas da indisciplina, principalmente, as direcionadas aos fatores individuais e familiares dos alunos. Mas, as respostas sobre o que os professores fazem para lidar com a indisciplina e as alternativas para lidar com a questão, revelam a maioria das ações direcionadas ao professor, ou seja, responsabiliza o docente diante da indisciplina.

Ao visualizar essa diferença podemos nos remeter à explicação de Jodelet (2001) sobre as funções e a dinâmica das representações sociais, que podem ser compreendidas na medida em que as representações são partilhadas por pessoas de um mesmo grupo, que formam uma visão consensual da realidade para esse grupo, e esta visão pode entrar em conflito com a de outros grupos, o que se trata de um guia para as ações e trocas cotidianas.

Assim, podemos indagar se há realmente uma diferença entre as causas e alternativas para lidar com a indisciplina ou essa questão pode ser vista como um início de transformação, pois a prática parece demonstrar a relação entre a realidade e a representação mais resistente à mudança. Pois, como afirma Machado Júnior (2011), as representações sociais apresentam mobilidade

e por isso podem sofrer novas rupturas. Nesse sentido, uma representação não é definitiva, o que permite se pensar em possibilidades de mudança.

Indagamos também se a maior frequência das respostas poderia indicar uma visão da indisciplina centrada no individual e familiar e consequentemente, os aspectos de âmbito escolar, como a relação entre professor e aluno, e as ações direcionadas ao professor foram mencionadas de maneira periférica.

E, para finalizar, lembramos que o trabalho apresentado aqui se refere aos dados parciais da pesquisa que, quando finalizada, poderá acrescentar um item diferencial, estudar e comparar aspectos da indisciplina em uma escola técnica que oferece ensino médio e técnico, fatores não encontrados em outros estudos.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus, 1996. p.39-55.

AQUINO, J. R. G. **A indisciplina e a escola atual**. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.2, jul/dez. 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELÉM, R. C. *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – CFCH - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2008/belm%20rosemberg%20cavalcanti.pdf.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

DE LAJONQUIÈRE, L. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.25-37.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A, JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.261-293.

GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. Prevenção para a saúde mental no trabalho. In:

GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. *Saúde mental no trabalho: desafios e soluções*. São Paulo: VK, 2000. p. 53-82.

GOMES, F.; ARAÚJO, R. Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO FEA-USP, 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <[http://www.e-ad.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhos PDF/152.pdf](http://www.e-ad.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhos%20PDF/152.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2010.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. *Nas redes da educação*. UNICAMP: Campinas, v. 1, p. 1-9, 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8.ed. São Paulo: Summus, 1996. p.57-71.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2001, p. 17-44.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.9-23.

MACHADO JÚNIOR, L. B.S. *Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/>>

[bd/bas/33004048021P6/2011/machadojunior_lbs_me_assis.pdf](#) >. Acesso em: 02 abr. 2012.

MARTINS, A. E. M. *Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2006/martins_aem_me_assis.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

MELETTI, S. Indisciplina como condição de desvio no cotidiano escolar. In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (Orgs.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010.

MENIN, M. S. S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. 2000. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

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

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. I. *Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres MT*. 2002. Dissertação (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu424.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2011

PAPPA, J. S. *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. 2004. 171 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2004/pappa_js_dr_mar.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.83-101.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.

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

SCHICOTTI, R. V. de O. *Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso*. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2005/schicotti_rvo_me_assis.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.

SHIMIZU, A. M. *As Representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do o ensino de 1º grau*. 1998. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

SOUZA, D. B. *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/dulcineia.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2010

ZANDONATO, Z. L. *Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/zilda.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2011

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DISSERTATA%20ORIENTADAS/JULIANA_ZECHI.pdf>. Acesso em: 02 maio 2011.

Recebido em: 19/11/2012

Aceite em: 23/12/2012