

Sistema de representações sociais sobre indisciplina escolar em pesquisas com educadores e estudantes

Edvanderson Ramalho dos SANTOS¹

Adriano Charles FERREIRA²

Ademir José ROSSO³

RESUMO

Este artigo analisa o Sistema de Representações Sociais (SRS) sobre a indisciplina escolar com base em um *corpus* de 280 participantes, provenientes de cinco investigações. O material, processado pelo software ALCESTE, inclui professores (N=78), estudantes (N=64), pedagogas (N=21), professores do contraturno e educadores sociais (N=117), que representaram a indisciplina como objeto social ou em relação a outros objetos sociais, como desgaste docente e educação de valores. A análise resultou em cinco classes discursivas: Materialidade da Indisciplina, Mediação Pedagógica, Experiências Pessoais, Ausência da Família e Universo Doméstico. A análise identificou duas representações sociais: uma causal, que atribui a indisciplina a fatores externos, e outra relacional e sistêmica, que integra fatores escolares e extraescolares. Professores destacam causas externas, alunos focam em normas e conflitos na sala, enquanto pedagogas e contraturno priorizam mediação pedagógica. Essas diferenças refletem práticas sociais distintas, posicionando a indisciplina como fenômeno dinâmico, compondo um SRS entre os atores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores. Estudantes. Indisciplina escolar. Representações sociais.

¹ Licenciado em Geografia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor EBIT no Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-0410>
E-mail: edvanderson.santos@ifc.edu.br

² Licenciado em Geografia, Mestre e Doutor em Educação pela UEPG. Professor de Geografia na Educação Básica da Rede Estadual do Paraná (SEED-PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3918-3006>
E-mail: adrianogeopg@gmail.com

³ Doutor em Educação pela UFSC. Pós-doutor em Psicologia Social pela UFSC. Professor associado, aposentado, da UEPG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7143-0433>
Contato: ajrosso@uepg.br

System of Social Representations on School Indiscipline in Research with Educators and Students

*Edvanderson Ramalho dos SANTOS
Adriano Charles FERREIRA
Ademir José ROSSO*

ABSTRACT

This article analyzes the System of Social Representations (SSR) regarding school disciplinary problems based on a corpus of 280 participants from five studies. The material, processed by software ALCESTE, includes teachers (N=78), students (N=64), pedagogues (N=21), after-school teachers and social educators (N=117), who represented disciplinary problems as a social object or in relation to other social objects, such as teacher burnout and values education. The analysis resulted in five discursive classes: Materiality of Disciplinary Problems, Pedagogical Mediation, Personal Experiences, Family Absence, and Domestic Context. The analysis identified two social representations: one causal, attributing the problem to external factors, and another relational and systemic, integrating school and extra-school factors. Teachers emphasize external causes, students focus on norms and conflicts in the classroom, while pedagogues and after-school educators prioritize pedagogical mediation. These differences reflect distinct social practices, positioning disciplinary problems as a dynamic phenomenon, forming an SSR among the school actors.

KEYWORDS: Educators. Students. School Disciplinary Problems. Social Representations.

Sistema de representaciones sociales sobre la indisciplina escolar en investigaciones con educadores y estudiantes

Edvanderson Ramalho dos SANTOS
Adriano Charles FERREIRA
Ademir José ROSSO

RESUMEN

Este artículo analiza el Sistema de Representaciones Sociales (SRS) sobre la indisciplina escolar a partir de un *corpus* de 280 participantes de cinco investigaciones. El material, procesado por *software* ALCESTE, incluye profesores (N=78), estudiantes (N=64), pedagogos (N=21), maestros del contraturno y educadores sociales (N=117), quienes representaron la indisciplina como objeto social o en relación con otros objetos sociales, como el desgaste docente y la educación en valores. El análisis resultó en cinco clases discursivas: Materialidad de la Indisciplina, Mediación Pedagógica, Experiencias Personales, Ausencia de la Familia y Universo Doméstico. El análisis identificó dos representaciones sociales: una causal, que atribuye la indisciplina a factores externos, y otra relacional y sistémica, que integra factores escolares y extraescolares. Los profesores destacan las causas externas, los estudiantes se centran en las normas y conflictos en el aula, mientras que los pedagogos y los educadores del contraturno priorizan la mediación pedagógica. Estas diferencias reflejan prácticas sociales distintas, posicionando la indisciplina como un fenómeno dinámico, componiendo un SRS entre los actores escolares.

PALABRAS CHAVE: Educadores. Estudiantes. Indisciplina escolar. Representaciones Sociales.

Introdução

A indisciplina constitui um Sistema de Representações Sociais (SRS) por se associar a outras representações sociais (RS) e circular entre os diferentes atores escolares. Trata-se de um objeto social que integra: normas sociais subjacentes ao comportamento e ao desempenho de papéis escolares (Menin, 2006); perspectivas do grupo de pertencimento (Naiff; Sá; Naiff, 2008); questões de gênero relacionadas ao que é considerado adequado para professores/as e alunos/as (Ferrari; Almeida, 2012); e vínculos entre o público escolar e sua origem social (Cabecinhas, 2004). Essas razões transcendem os materiais específicos do objeto, integrando também elementos externos ao tema (Ibáñez Gracia, 1988; Moscovici, 2012) e transitam entre as RS de diferentes atores sociais. Trata-se de RS com especificidades, mas também com similaridades, esferas de pertencimento e experiências associadas ao objeto social.

A escola se configura como um contexto social em que circulam posicionamentos de grupos sociais, agentes educacionais e usuários do sistema escolar sobre as questões disciplinares. Essa pluralidade discursiva forma sistemas de representações como “totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptações segundo os níveis de realidade, aos quais são confrontados os sujeitos” (Gilly, 2002, p. 232-233). Os docentes, com RS originadas nas esferas sociais e educacionais, emitem mensagens que são apropriadas, reconfiguradas e negadas pelos alunos e vice-versa. O mesmo ocorre com as pedagogas, considerando toda a teia de intercâmbios possíveis desses atores com as esferas sociais. Assim formam-se sistemas representacionais em que uma RS, ou a RS de um grupo, fornece o molde “para a criação e modificação de outras representações sociais” (Wachelke, 2005, p. 317).

As esferas de elaboração discursiva associadas ao vivido (Jodelet, 2005), valores e normas (Menin, 2006) tornam as RS dos atores escolares intrinsecamente complexas e interconectadas. A disciplina, nesse contexto, é um objeto circulante entre esses atores, vinculada às práticas e normas sociais de papéis demarcados (Aquino, 2016), e constitui-se em um objeto social representado pelos atores escolares – alunos, professores e pedagogas – de acordo com os papéis que desempenham nas interações. Há um conjunto de expectativas e práticas docentes que envolvem a avaliação disciplinar dos alunos, da mesma forma que os alunos também esperam e reagem às ações docentes. Professores e alunos aguardam das pedagogas a mediação de conflitos de interesses entre eles e outros agentes escolares. No entrecruzamento de papéis e expectativas, docentes, alunos e pedagogas representam a indisciplina com nuances próprias, exibindo conteúdo e estruturas conjuntas que apresentam

regularidades, filiações, intercâmbios e particularidades. Mesmo que compartilhem um mesmo significado, essas RS podem assumir sentidos distintos, dependendo do contexto.

No contexto das pesquisas conduzidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), voltadas para a compreensão das RS sobre a indisciplina escolar, examinamos as perspectivas de alunos (Ferreira, 2014), professores (Santos, 2013) e pedagogas (Ferreira *et al.*, 2019). As investigações do Grupo também se expandiram para incluir outros objetos sociais, como o desgaste docente (Rosso; Camargo, 2013) e os valores (Serpe, 2015) – explorando sua relação com a indisciplina escolar em diferentes contextos. Esses estudos envolveram docentes da Educação Básica, pedagogas, educadores sociais em instituições educativas de contraturno social e professores que atuam com crianças e adolescentes em situação de risco.

A partir dos desdobramentos dessas pesquisas, desenvolvemos o presente artigo, que se propõe a comparar a circulação das RS sobre indisciplina escolar entre esses diversos atores escolares. O objetivo é analisar a dinâmica e circulação das RS sobre a indisciplina no contexto escolar, abrangendo alunos, professores, pedagogos e educadores do contraturno social, com base nos dados coletados nessas 5 pesquisas anteriores.

Com essa abordagem, buscamos compreender como a indisciplina se configura como um SRS complexo. Por meio de uma análise diversificada, esperamos identificar nuances específicas em diferentes cenários educacionais, bem como apontar pontos de convergência e divergência no funcionamento do SRS sobre a indisciplina escolar.

As representações sociais como sistema

As RS são elaboradas em contextos concretos de vida, em relação a objetos com relevância para os sujeitos e grupos (Jodelet, 2007). Esses contextos incluem situações em que os indivíduos: participam de redes de interações sociais, estão inseridos em grupos sociais e culturais que definem sua identidade, e desenvolvem relações sociais que compartilham e transmitem informações, produzindo significados consensuais ou ressignificados. Além disso, as RS estão integradas a quadros institucionais, estruturais, ideológicos e de poder, os quais influenciam as dimensões individuais e interindividuais dos sujeitos. Esses elementos reforçam a relação dinâmica entre o contexto social e a construção das RS, tornando-as ferramentas para compreender e orientar práticas sociais.

As RS, enquanto sistemas cognitivos, são abertos e heterogêneos, permeados por acordos e disputas que estruturam práticas sociais (Morera *et al.*, 2015). Elas orientam práticas e

comportamentos, definindo o que é aceitável em contextos sociais específicos (Gazzinelli *et al.*, 2005); regulam as interações sociais (Wachelke; Camargo, 2007); e contribuem para processos como a construção de identidades pessoais e sociais, além de ações de resistência e transformação social (Cabecinhas, 2004). Essas características demonstram a complexidade das RS, que ao mesmo tempo traduzem a realidade exterior e a transformam por meio de processos individuais e coletivos (Moscovici, 2012). Dessa forma, elas atuam como sistemas que elaboram e reelaboram a realidade, conectando cognições, afetos e práticas sociais.

A complexidade dos objetos sociais intervém diretamente no sistema das RS. Esses objetos possuem contornos frágeis e estão frequentemente sujeitos a debates e tensões no espaço público (Kalampalikis, 2012). Além disso, as representações não são exclusivas de um grupo: cada sujeito pertence simultaneamente a diversos grupos sociais, o que contribui para trocas constantes entre as RS desses diferentes contextos (Ibáñez Gracia, 1988). Essa dinâmica evidencia o caráter multifacetado das RS, que não apenas refletem a diversidade dos grupos, mas também a maneira como os diferentes contextos interagem para formar representações compartilhadas.

Os objetos sociais, por sua vez, não existem isoladamente, mas integram o contexto mais amplo no qual as RS instrumentalizam os grupos a agir sobre a realidade social. Essa instrumentalização permite o diagnóstico e a compreensão dos objetos e das dinâmicas desse meio (Moscovici, 2012). Nesse processo, as RS conectam, em uma trama conceitual complexa, as experiências vividas (Jodelet, 2005), emoções, afetos, sentimentos, desejos, fatores identitários (Jodelet, 2007) e valores (Menin, 2006) de cada sujeito, grupo e da sociedade como um todo.

Por tudo isso, a origem e os mecanismos formativos das RS indicam que elas não podem ser reduzidas a uma relação linear e fixa entre grupos e objetos sociais. Em uma abordagem reducionista, poderíamos pressupor que: a) cada grupo apresenta uma RS específica sobre um objeto social; b) grupos diferentes constroem RS distintas sobre o mesmo objeto; e, c) a combinação de múltiplos grupos e objetos levaria a uma multiplicação exponencial de RS. No entanto, essa lógica é inadequada, pois ignora a natureza dinâmica e interativa das RS, que são moldadas por fluxos de informação, pressões sociais e interconexões entre grupos e contextos (Moscovici, 2012). Além disso, não existem objetos ou grupos sociais em sua forma “pura”, o que reforça a impossibilidade de associar uma RS exclusiva a cada objeto social (Ibáñez Gracia, 1988).

Essa perspectiva reducionista pressuporia que as RS são cópias fiéis dos objetos sociais. No entanto, as RS configuram-se como construções coletivas que reinterpretam e ressignificam esses objetos a partir dos conhecimentos e valores previamente existentes (Moscovici, 2012). Assim, elas

atuam tanto como mediadoras entre características ambientais e comportamentais, como também em processos ativos que moldam a percepção e a ação dos sujeitos sobre o mundo social. Portanto, uma RS integra lógicas de pensamento, cognições variadas, imagens, valores, papéis sociais e atitudes, compondo um sistema que revela a complexidade dos objetos e grupos sociais.

Nesse contexto, a noção de SRS emerge como um conceito central para compreender as interações entre diferentes RS, objetos sociais e grupos. Félix *et al.* (2016) destacam que os SRS podem ser entendidos como um conjunto de RS interligadas, um repositório de conhecimentos compartilhados ou ainda como estruturas dinâmicas que articulam noções dispersas. Em um sentido amplo, o SRS abrange os processos de formação e organização das RS, incluindo as lógicas de pensamento, valores, atitudes e cognições que sustentam as práticas e os discursos sociais. Já em um sentido mais restrito, o SRS refere-se aos entrecruzamentos e inter-relações entre distintas RS, conectando diferentes grupos e objetos sociais em redes complexas. Essas redes configuram sistemas dinâmicos e integrados, que expressam os sentidos atribuídos ao meio social, cumprindo um papel instrumental ao permitir o diagnóstico e a compreensão das dinâmicas sociais e culturais.

As RS formam sistemas ao interagir com outras RS em diferentes níveis. Isso ocorre quando há intercâmbio ou correspondência entre elementos de distintas representações, com variações em seus significados e pesos culturais. Além disso, uma RS compartilhada por diferentes grupos sociais pode conter elementos comuns, mas com pesos e significados específicos em cada contexto (Wachelke; Contarello, 2011). Esse processo dinâmico é comparado à antropofagia cultural, que absorve e transforma elementos externos para produzir algo novo e significativo para o grupo social (Barcelos; Silva, 2008). De forma semelhante, esse movimento pode envolver a colagem e reorganização de elementos dispersos, conferindo-lhes uma estrutura integrada e funcional (Maffesoli, 2010). Em ambas as situações, o que conta não é a pertinência objetiva, mas a plasticidade e a personificação com que as cognições passadas são associadas e adaptadas ao presente.

Essa dinâmica de reconfiguração das RS reflete o potencial criativo dos grupos sociais em transformar conhecimentos prévios e integrá-los a novas situações. Na sociedade, existe um estoque de representações que circulam e se adaptam continuamente, formando um sistema flexível e polifásico que atende às demandas sociais e culturais (Moscovici, 2003). Mesmo diante de objetos sociais completamente novos, as RS os integram ao universo conhecido, articulando-os com outras representações já estabelecidas (Jovchelovitch, 1999). Essa integração é essencial para a compreensão dos processos de mudança e inovação nas RS, que envolvem múltiplos contextos e perspectivas.

A noção de “polifasia cognitiva” expressa a coexistência de múltiplas lógicas e modos de pensamento no processo de formação das RS (Moscovici, 2003, p. 328). Indivíduos e grupos mobilizam diferentes recursos cognitivos para interpretar e agir sobre a realidade, ajustando suas representações ao contexto social em que estão inseridos. Esses recursos são amplamente influenciados pelas RS circulantes na sociedade, especialmente aquelas disseminadas pelas mídias e redes sociais, que oferecem materiais simbólicos para a construção de significados. Assim como o oleiro molda a argila em novos formatos, a sociedade continuamente reformula as RS para lidar com desafios cotidianos que inquietam grupos sociais, permitindo que essas representações transitem para outros contextos e espaços. Essa inter-relação entre RS e práticas sociais é bidirecional (Polli; Joaquim; Tagliamento, 2011): as práticas adotadas influenciam as RS, enquanto as RS moldam as práticas, formando uma rede complexa de significações que conecta os níveis individuais e coletivos.

A dinâmica formativa das RS é caracterizada por dois processos centrais: ancoragem e objetivação. A ancoragem categoriza e associa objetos sociais a esquemas de conhecimento pré-existent, enquanto a objetivação concretiza e naturaliza o abstrato, traduzindo-o em imagens e analogias familiares (Jodelet, 2009). Esses processos conectam o novo ao já conhecido, promovendo uma reelaboração contínua das RS e facilitando o consenso na comunicação social (Vala, 2010). A realidade, mediada pelas práticas e valores sociais, ganha materialidade por meio da comunicação, que transforma o que é estranho ou abstrato em imagens e analogias que o tornam acessível. Por exemplo, no contexto das RS sobre indisciplina, os docentes frequentemente recorrem a metáforas como “caos” para descrever a desordem na sala de aula (Santos, 2013). Esse processo ilustra como a objetivação converte conceitos abstratos em representações concretas, alçando o análogo como ferramenta para destacar aspectos que poderiam passar despercebidos (Maffesoli, 2010).

Assim, os significados são condensados e organizados em torno de predicados e lugares-comuns, reproduzindo conceitos de maneira que sejam fisicamente acessíveis e socialmente compartilháveis (Moscovici, 2012). No caso da indisciplina escolar, os significados transmitidos pelas RS não apenas descrevem os comportamentos percebidos, mas também organizam práticas e atitudes de educadores e estudantes, moldando suas percepções e ações em torno de valores e crenças que sustentam o convívio escolar. Esse fechamento evidencia como as RS refletem as experiências sociais, atuando como instrumentos dinâmicos de interpretação e intervenção, especialmente em questões tão centrais como a indisciplina no contexto educacional.

Procedimentos metodológicos do entrecruzamento das pesquisas

Compreender as RS exige uma abordagem metodológica criativa e abrangente, capaz de captar a complexidade desse pensamento socialmente constituído (Flament, 1994). O campo da Teoria das RS, por sua natureza plurimetodológica (Pereira, 1997), organiza-se em quatro principais abordagens: estrutural, sociogenética, sociodinâmica e dialógica (Trevisan; Polli, 2021). No nosso Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores da UEPG, combinamos as abordagens estrutural (Abric, 2003) e sociogenética (Moscovici, 2003), articulando-as como perspectivas complementares que convergem em aspectos teóricos e metodológicos (Torres, 2010).

A abordagem estrutural foi empregada para identificar a estrutura das RS nas pesquisas realizadas pelo nosso Grupo de Pesquisa. Essa abordagem foca na organização hierárquica dos elementos da RS, diferenciando o núcleo central, que é estável e amplamente compartilhado, dos elementos periféricos, que são mais sensíveis a mudanças contextuais (Sá, 1996). A análise prototípica (Wachelke; Wolter, 2011) foi usada para classificar os elementos evocativos em quadrantes, identificando o núcleo central e as periferias que sustentam as RS dos atores escolares sobre os objetos sociais investigados. A abordagem estrutural é frequentemente usada para a análise dos sistemas de RS, por compreender os deslocamentos entre: os elementos estruturais e funcionais; os centrais e periféricos; e, entre os grupos sociais.

Por sua vez, a abordagem sociogenética foi mobilizada para investigar os processos que originam e estruturam as RS (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Essa abordagem considera que para um pensamento social ser considerado uma RS, ele deve estruturar-se em três dimensões inter-relacionadas: informação, campo de representação e atitude (Moscovici, 2012). A informação refere-se ao conjunto de conhecimentos que o grupo possui sobre o objeto social, enquanto o campo de representação abrange a organização mental das ideias e imagens relacionadas ao objeto. Já a atitude reflete a orientação subjetiva do grupo em relação ao objeto, indicando predisposições mesmo antes da busca por informações. Assim, as entrevistas tinham o objetivo de captar como a informação, o campo de representação e a atitude, enquanto dimensões inter-relacionadas da RS, se manifestam nas perspectivas dos diferentes atores escolares sobre a indisciplina.

Todas as pesquisas foram realizadas na cidade de Ponta Grossa, PR, área de abrangência da UEPG. Entre as cinco investigações analisadas, três focaram diretamente nas RS de professores, estudantes e pedagogas sobre o objeto social “indisciplina”. As outras duas abordaram os objetos sociais “desgaste docente” e “baixo desempenho escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social”. Um elemento comum a todas foi o uso de entrevistas semiestruturadas para a coleta das falas

dos participantes. Esses roteiros foram construídos a partir da técnica das triagens hierárquicas sucessivas (Rosso; Camargo, 2013), baseadas nas evocações mais frequentes previamente identificadas por meio de análise prototípica das RS.

Durante as triagens, os participantes eram apresentados a 32 cartelas representando diferentes evocações. Inicialmente, deveriam selecionar a metade mais relevante, descartando as demais. Esse processo foi repetido três vezes até que restassem 4 cartelas, que eram então hierarquizadas em ordem de importância pelos próprios sujeitos. Esse método validou a centralidade das evocações dentro da abordagem estrutural e orientou a construção dos roteiros das entrevistas. Com base nas cartelas selecionadas, as entrevistas exploravam os significados, imagens e atitudes associadas a cada tema, respeitando a ordem de prioridade indicada pelos informantes.

As listagens das triagens foram adaptadas conforme o grupo investigado. Para alunos (Ferreira, 2014), docentes (Santos, 2013) e pedagogas (Ferreira *et al.*, 2019), as cartelas foram elaboradas com base em análises prévias sobre a indisciplina. Consequentemente, grande parte do conteúdo dessas entrevistas focou em questões relacionadas a esse tema, abordando suas causas, consequências e possíveis soluções desejadas pelos participantes. Já nas pesquisas sobre o desgaste docente (Rosso; Camargo, 2013) e o baixo desempenho escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social (Serpe, 2015), a indisciplina figurou como uma das opções disponíveis para descrever os objetos sociais em estudo. Nesses dois casos, a cartela relacionada à indisciplina foi uma das mais frequentemente selecionadas pelos participantes, evidenciando sua centralidade para os respectivos contextos.

Assim, os dados analisados no presente artigo foram extraídos das falas obtidas nas entrevistas realizadas com diferentes grupos investigados. Eles derivam duas fontes principais: de um lado, a indisciplina como objeto central, descrita em termos de suas causas, implicações e possíveis soluções na perspectiva de alunos, professores e pedagogas; de outro, a indisciplina como elemento auxiliar para interpretar objetos sociais correlatos, como o desgaste docente e os desafios ligados à educação de valores. Nesse sentido, as falas sobre a indisciplina situam-se tanto no horizonte interno, em que é descrita diretamente, quanto no externo, em que seus atributos são retomados para esclarecer outros fenômenos analisados. Essa recorrência reforça a centralidade da análise do sistema de RS sobre a indisciplina, que emerge como um elemento transversal e integrador entre as diferentes investigações realizadas.

A primeira pesquisa, intitulada “Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental” (Ferreira, 2014), é uma

dissertação de mestrado realizada em escolas estaduais do Paraná, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou análise prototípica para levantar a estrutura da RS discente a partir de 457 questionários e aprofundou-se com análise dimensional em 64 entrevistas. O objetivo foi compreender as RS desses alunos sobre a indisciplina escolar, empregando as abordagens estrutural, dimensional e dinâmica da Teoria das RS. Os resultados indicaram que as RS dos alunos apresentam uma base hegemônica, reproduzindo discursos heterônomos predominantes entre os professores, sendo que, em alguns casos, os alunos demonstraram atitudes ainda mais opressoras do que as de seus docentes.

A segunda pesquisa, intitulada “Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar” (Santos, 2013), também dissertação de mestrado, foi conduzida em escolas estaduais do Paraná com docentes que lecionavam no 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou uma abordagem prototípica e dimensional das RS e coletou os dados por meio de 271 questionários e 40 entrevistas semiestruturadas com professores. O estudo revelou duas posições nas RS dos professores sobre a indisciplina: uma vertente hegemônica, que atribui o problema a déficits morais dos alunos, especialmente relacionados à educação familiar, e uma vertente minoritária, que enfatiza aspectos pedagógicos como centrais, buscando uma abordagem horizontal e cooperativa entre professores e estudantes.

Já a terceira pesquisa sobre o objeto social indisciplina, derivada de uma iniciação científica, investigou as RS de pedagogas em 19 escolas estaduais (Ferreira *et al.*, 2019). A coleta de dados incluiu entrevistas com 21 participantes e triagens sucessivas para a elaboração do roteiro. A pesquisa chegou a resultados semelhantes à pesquisa de Santos (2013), identificando uma RS predominante baseada no controle, enquanto uma vertente menos expressiva destacou que lidar com a indisciplina requer um jogo de regras claras e negociadas, sustentadas por práticas escolares altruístas e cooperativas.

As outras duas pesquisas analisaram os objetos sociais de desgaste docente e valores, nos quais a indisciplina foi proeminente nos resultados. A quarta pesquisa (Rosso; Camargo, 2013) é o relato de pesquisa resultante de um estudo de pós-doutorado. Realizado com professores (N=38), o estudo investigou as RS do “desgaste no trabalho docente”, utilizando a abordagem dimensional de Moscovici. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, cujos roteiros foram elaborados com base em tiragens sucessivas das evocações sobre o desgaste, levantadas em fase anterior da pesquisa. Identificou-se três classes principais como as causadoras do desgaste docente: “família ausente”, “valorização da educação” e “sala de aula”. A classe “sala de aula” foi a mais expressiva, apontando

a indisciplina como o principal símbolo do desgaste docente. O estudo revelou uma representação social centrada no reconhecimento da docência, articulando os planos doméstico, social e escolar.

Por fim, a quinta pesquisa, intitulada “Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa: entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes” (Serpe, 2015), oriunda de uma tese de doutorado, investigou a educação e formação de valores em crianças e adolescentes em situação de risco a partir das RS de pedagogas e educadores sociais em 8 instituições de contraturno social, bem como de professores de escolas estaduais que trabalhavam com esses alunos. O *corpus* analisado foi composto por relatos de professores (N=95), pedagogas (N=14) e educadores sociais (N=8), totalizando 117 participantes. A autora identificou que os educadores sociais, assim como os professores, enfrentam desafios com a indisciplina, ocupando um papel central na explicação da ausência de valores. Os resultados destacaram a relação conflituosa entre família e escola e sua influência no comportamento escolar, identificando que posturas indisciplinadas dos alunos na escola ou em instituições de contraturno geralmente refletem uma reação às situações de preconceito e discriminação que enfrentam nesses ambientes. Apesar disso, as RS dos sujeitos educacionais convergem para uma perspectiva de esperança, ainda que marcadas por práticas unilaterais.

Embora este artigo não apresente a análise prototípica detalhada de cada pesquisa, devido às limitações de espaço, prioriza-se aqui a análise sociogenética das interrelações textuais das entrevistas realizadas nas cinco investigações. Para fundamentar esta análise, foi realizada inicialmente uma leitura integral dos resultados completos das pesquisas, que foram sintetizados em parágrafos anteriores. Em seguida, recuperou-se o material transcrito das entrevistas realizadas nessas investigações, reunindo os textos originais em um único *corpus*, composto por cinco grupos de informantes e dois horizontes discursivos. O horizonte interno compreende entrevistas semiestruturadas (N=125) com professores (N=40), pedagogas (N=21) e alunos (N=64), nas quais os participantes discutem diretamente a indisciplina como objeto social. Já o horizonte externo refere-se às situações em que os participantes recorrem à indisciplina para explicar outros objetos sociais: no caso de professores abordando o desgaste docente (N=38/80) e de educadores sociais, docentes e pedagogas (N=117/318) tratando dos desafios relacionados à educação e à formação de valores. No total, o *corpus* analisado reúne dados de 280 sujeitos, identificados conforme a Tabela 1.

A análise desse *corpus* contou com o apoio do *software* ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), desenvolvido pela Image (2010). Baseado nas leis de distribuição dos vocábulos no texto, o ALCESTE identifica classes lexicais que revelam distintas

formas de relação com o objeto de estudo. No campo das ciências sociais, esse diagnóstico é utilizado para discernir classes de palavras que podem representar dimensões de uma mesma RS ou diferentes representações sobre um tema. Segundo Camargo (2005, p. 517), essas classes lexicais “podem indicar RS ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma RS”. Além disso, a classificação hierárquica descendente (CHD) oferecida pelo software possibilita a identificação de contribuições diferenciadas de subgrupos sociais para RS distintas ou para diferentes dimensões de uma mesma representação.

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa por sexo e contexto de coleta de dados

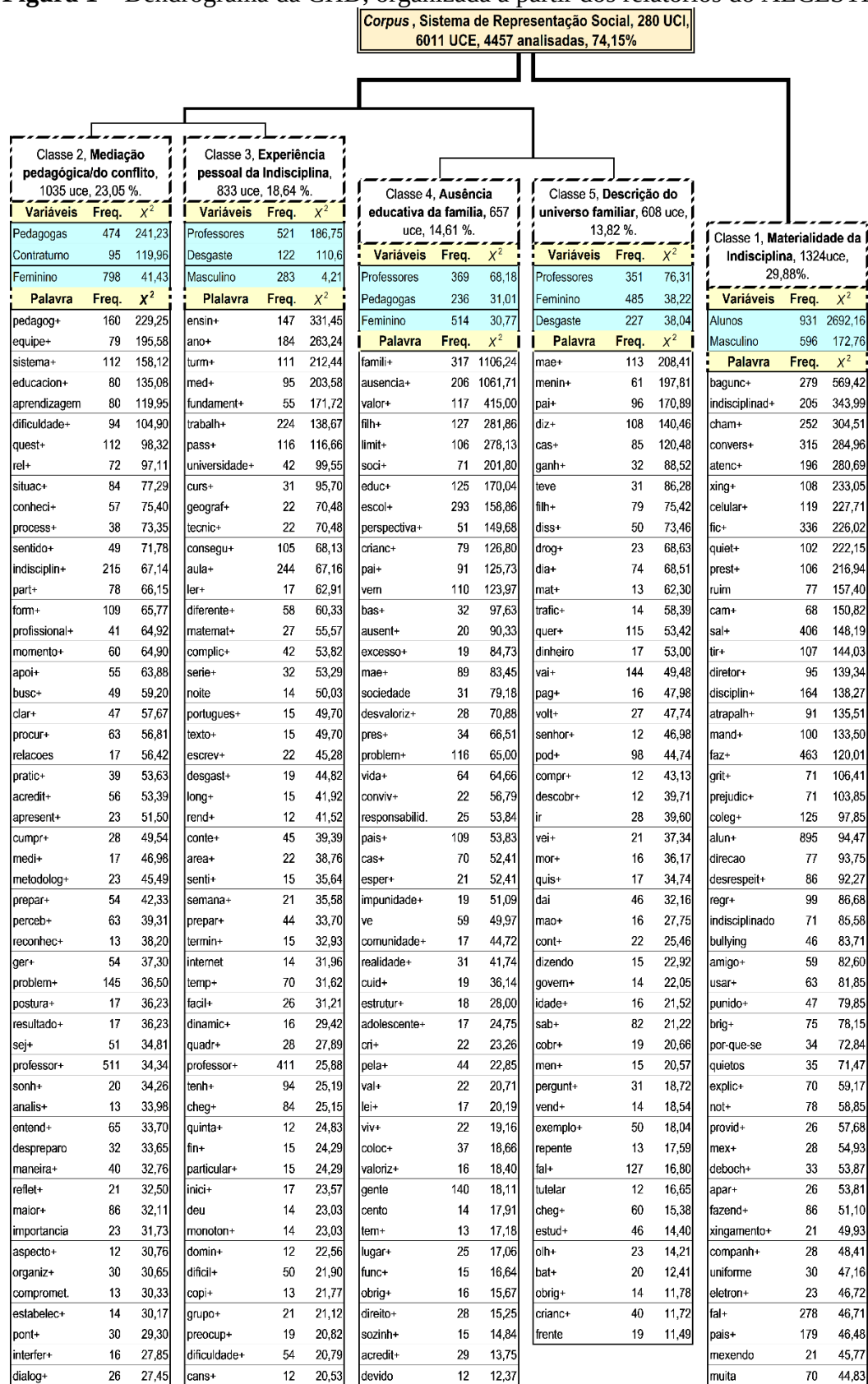
<i>Pesquisa</i>	<i>Sexo</i>	<i>Número de sujeitos (%)</i>
RS discente sobre indisciplina	Masculino	35 (54,7%)
	Feminino	29 (45,3%)
	-	Total: 64 (100%)
RS docente sobre indisciplina	Masculino	14 (35%)
	Feminino	26 (65%)
	-	Total: 40 (100%)
RS pedagogas sobre indisciplina	Masculino	0 (0%)
	Feminino	21 (100%)
	-	Total 21 (100%)
RS docente sobre desgaste na docência	Masculino	12 (31,6%)
	Feminino	26 (68,4%)
	-	Total: 38 (100%)
RS educadores sociais, pedagogas e docentes contraturno sobre valores	Masculino	6 (5,1%)
	Feminino	111 (94,9%)
	-	Total 117 (100%)
<i>Total de sujeitos</i>		<i>280 (100%)</i>

Fonte: Os autores (2025).

Resultados: Análise das Classes Discursivas sobre Indisciplina:

As informações foram processadas com o auxílio do *software* ALCESTE, que, após três partições sucessivas, gerou cinco classes discursivas após a CHD: Materialidade da Indisciplina, Mediação Pedagógica, Experiências Pessoais, Ausência da Família e Universo Doméstico. Na primeira partição, a classe 1 foi isolada em oposição às demais, caracterizando-se pela descrição da materialidade da indisciplina. Na segunda partição, formaram-se as classes 2 e 3, que destacam as conexões entre a indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a terceira partição resultou nas classes 4 e 5, relacionadas ao contexto familiar e doméstico. A seguir, são apresentados os principais achados de cada classe discursiva, acompanhados das contribuições dos grupos para a formação dessas classes. O dendrograma resultante da CHD, gerado a partir dos relatórios do ALCESTE, é apresentado na Figura 1, representando visualmente a organização das classes identificadas.

Figura 1 – Dendrograma da CHD, organizada a partir dos relatórios do ALCESTE



Fonte: Os autores (2025).

A Classe 1, intitulada “*Materialidade da indisciplina*”, abrange 1324 fragmentos textuais, correspondendo a 29,88% do *corpus*. Essa classe se destaca por englobar predominantemente a voz dos alunos, cujas contribuições apresentam o maior *qui-quadrado* ($\chi^2 = 2692,16$) entre as variáveis censitárias, com forte predominância do sexo masculino ($\chi^2 = 172,76$). Essa concentração das falas discentes sugere que suas RS sobre a indisciplina possuem características singulares, ancoradas na materialidade do cotidiano escolar, nos objetos e nas situações concretas que a definem. Em contraste, as demais classes apresentam maior heterogeneidade, mesclando perspectivas de professores, pedagogas e educadores sociais, que frequentemente abordam o tema sob prismas normativos, de valores ou explicativos, buscando interpretar causas e responsabilidades para o fenômeno.

Os sujeitos mencionados na classe incluem os alunos, descritos como “colegas”, “garotos” ou “amigos”, e os atores que interagem diretamente com eles em contextos disciplinares: professores, diretores, pais e até a “patrulha escolar”. Os substantivos associados à classe refletem três dimensões principais: (1) a compreensão do significado da indisciplina, como bagunça, conversa, brincadeira, gritaria, desatenção, bullying, brigas, xingamento, vandalismo, preconceito e desrespeito; (2) os objetos associados a ela, como celulares, uniformes, bonés, chiclete, música, papel e bolas; e (3) os mecanismos de controle utilizados no ambiente escolar, como câmeras, regras, notas, ocorrência, conselho, ata, providência e suspensão.

Além disso, os verbos mais frequentes indicam ações relacionadas à vivência da indisciplina e aos esforços para controlá-la, como as ações de xingar, ficar, prestar, tirar, atrapalhar, mandar, fazer (faço), gritar, prejudicar, usar, punir, explicar, mexer, debochar, falar, assinar, expulsar, tem que (dever), parar, tentar, levar, advertir, irritar, dever, ligar, ajudar, jogar, saber (sei), acordar, botar, mascar, tomar, deixar, começar, escutar, responder, bater, obedecer, brincar, depender, provocar e punir. Os adjetivos destacam atributos associados ao comportamento dos alunos para defini-los como disciplinados ou indisciplinados, como quieto, ruim, normal, atrasado, geralmente, responsável, maus, rebelde, igual, baixo, responsáveis, errado e grosso.

O aluno é descrito como indisciplinado por conversar muito, não prestar atenção, responder e desrespeitar aos professores e colegas, usar aparelhos eletrônicos, desrespeitar e agredir os colegas. O disciplinado por respeitar os professores, ser responsável, conversar na hora certa e fazer as atividades, não responder ao professor, não ter preconceito e ajudar os colegas. O professor contribui para a situação de indisciplina ao “não fazer nada”, causar desordem ou ficar conversando; para combatê-la, ao advertir, levar para a coordenação e lavrar uma ata, punir, expulsar. Há uma ênfase clara da disciplina obtida via controle de câmeras e dos rituais seguidos nas situações de indisciplina.

Alguns fragmentos textuais ilustram o contexto das informações que formaram a classe.

Embora predominem as vozes dos alunos, algumas falas docentes também aparecem, como a da professora 247, que destaca os limites e desafios enfrentados na imposição de autoridade disciplinar:

Converso muito, e não presto muita atenção. [...] O disciplinado respeita os professores, conversa na hora certa, faz as atividades [...] não responde ao professor e ajuda a gente. (Id: Aluno 46, pesquisa: RS discente indisciplina).

Os indisciplinados são os que mais encham o saco na sala, ficam fazendo brincadeirinhas. [Se fosse professor] levaria os alunos para a diretoria, faria assinar ata, chamava os pais para conversar. (Id: Aluno 37, pesquisa: RS discente indisciplina).

O indisciplinado joga bolinha de papel, conversa na hora que não [deve], fica usando celular, conversa. A escola [deveria] parar de ficar assinando ata direto, e ligar para os pais, por que é isso que a direção não faz; falam que ligam, mas não ligam. (Id: Aluna 39, pesquisa: RS discente indisciplina).

E quando mais você é agressivo com o aluno, mais o aluno é rebelde. Porque às vezes você se irrita e manda o aluno ficar quieto, [...] calar a boca, sentar e diz: me obedeça! Eu odeio usar esses imperativos [...] Mas às vezes a gente tem que usar, e mais, a gente usa e mais os alunos querem ser rebeldes e não fazem o que o professor pediu. (Id: Professor 247, pesquisa: RS docente indisciplina).

Essas falas indicam que, para os alunos, a indisciplina está associada a elementos concretos e observáveis do cotidiano escolar. Já os mecanismos de controle, como câmeras ou registros formais, são percebidos como insuficientes para mitigar o problema. A fala da professora converge com a percepção discente ao evidenciar um cenário de relações difíceis, onde medidas coercitivas muitas vezes agravam a rebeldia. Essa convergência ressalta como a materialidade da indisciplina impacta o ambiente escolar, configurando um problema pedagógico crucial que reflete tanto as tensões cotidianas quanto a dificuldade de estabelecer uma relação pedagógica construtiva no contexto atual.

A Classe 2, intitulada “*Mediação pedagógica/do conflito*”, abrange 1035 fragmentos textuais, correspondendo a 23,05% do *corpus*. Essa classe destaca as vozes de pedagogas e educadores do contraturno social, majoritariamente do sexo feminino, que compõem a maioria das produções discursivas. Esses sujeitos possuem uma prática social diferenciada em relação aos professores regulares, pois atuam em um espaço mais mediador, com atendimentos individuais, e não estão diretamente imersos na dinâmica intensa das salas de aula.

Os sujeitos mencionados na classe incluem “professores”, “jovens” e “pedagogas”. Os substantivos e objetos mais recorrentes destacam aspectos centrais do sistema educacional e da mediação pedagógica, como sistema educacional, aprendizagem, dificuldade, relação, sentido,

SANTOS; FERREIRA; ROSSO

processo, indisciplina, despreparo, formação, prática, metodologia, diálogo, desenvolvimento, profissional, comprometimento, recursos, proposta, apoio, sonho, mudança e interesse. Esses elementos indicam um foco crítico nos aspectos estruturais e sistêmicos do ensino e aprendizagem, vinculando-os à gestão educacional e às dificuldades de socialização e disciplina dos alunos. As ações frequentes, como mediar, preparar, refletir, orientar, valorizar, auxiliar, questionar, atender, encontrar, relacionar e desenvolver, apontam para uma abordagem compreensiva e proativa no enfrentamento de conflitos e dificuldades escolares. Os adjetivos utilizados, como clareza, necessário, forte e diferente, reforçam a busca por uma prática educativa crítica e transformadora.

Essa classe evidencia uma compreensão mais ampla e sistêmica da indisciplina, situando-a nas relações pedagógicas e nas condições estruturais do sistema educacional. As produções discursivas destacam a relevância do significado dos conteúdos escolares para os alunos, das metodologias docentes, da compreensão das dificuldades de aprendizagem e dos problemas sociais dos estudantes, além da mediação dos conflitos e da importância de uma boa relação com a turma. Diferentemente de abordagens normativas ou punitivas, prevalece aqui uma tendência dialógica e relacional, que busca superar a indisciplina por meio da construção de relações positivas e significativas.

A função social do conhecimento, interfere diretamente na indisciplina [...]; (no) sistema educacional [...] são relações de poder. [...] Quando tenho que me posicionar, me posiciono [...], de que a escola pode ter diferentes olhares. (Id: Pedagoga 185; pesquisa: RS pedagogas indisciplina).

O professor (com) dificuldade na indisciplina ele deve procurar recursos no apoio pedagógico ou com professores mais experientes para saber como agir em situações de indisciplina generalizada. (Id: Professor 261, pesquisa: RS docente indisciplina).

Tento, como professor, desenvolver uma metodologia própria dentro deste sistema educacional que é engessado. [...] quando o aluno percebe que o professor tem uma aula planejada [...] vai buscar o objetivo junto com o professor, o professor consegue minimizar o caso de indisciplina. (Id: Professor 253, pesquisa: RS docente indisciplina).

O despreparo dos professores, na mediação dos conflitos, em orientar os alunos nas relações afetivas entre o professor e aluno, professor e professores, entre os funcionários da escola, entre eles. (Id: Pedagoga 185; pesquisa: RS pedagogas indisciplina).

Essas falas refletem uma visão mediadora e compreensiva da indisciplina, predominando as contribuições de pedagogas e educadores do contraturno social. Por estarem fora da sala de aula, esses sujeitos adotam um posicionamento reflexivo, que lhes permite analisar os problemas escolares com maior distanciamento crítico e relacional. Essa prática social possibilita uma análise mais ampla das causas da indisciplina, envolvendo questões estruturais e metodológicas do sistema educacional. Por

outro lado, as contribuições de alguns professores na classe indicam que, embora em menor número, há docentes que, mesmo enfrentando os desafios cotidianos da sala de aula e as condições de trabalho adversas, demonstram resiliência pedagógica ao alinhar-se a essa uma visão crítica e relacional. Essas evidências reforçam que é possível transcender as limitações impostas pelo contexto e aproximar-se de práticas mais reflexivas e significativas para minimizar a indisciplina escolar.

A Classe 3, intitulada “*experiência pessoal com a indisciplina*”, abrange 833 fragmentos textuais (18,64% do *corpus*) e reflete relatos de professores sobre a rotina da indisciplina em sala de aula e seus impactos no desgaste profissional. Essa classe reúne contribuições tanto de professores de forma geral quanto de falas extraídas do banco de dados da pesquisa que abordou as RS sobre o desgaste no trabalho docente.

Os principais sujeitos destacados são “professor”, “eu” (primeira pessoa do singular), “grupo” e “turma”, sugerindo uma narrativa de cunho pessoal e coletivo. Os objetos mencionados estão associados ao contexto educacional e à dinâmica diária da sala de aula, incluindo termos como “ensino” (fundamental, médio, técnico, superior), “disciplinas” (Geografia, Matemática, Português, História), “aula”, “noite”, “dificuldade”, “exemplo”, “projeto” e “experiência”. Esses termos evidenciam a interseção entre a prática pedagógica e os desafios estruturais. As ações relatadas incluem verbos que expressam desafios cotidianos, como “trabalhar”, “passar”, “conseguir”, “preparar”, “controlar”, “dominar”, “cansar” e “fazer”, o que sugerem esforço contínuo para gerenciar o ambiente escolar e contornar os efeitos da indisciplina. Tais ações são qualificadas por adjetivos como “difícil”, “(muito) complicado”, “(não é) fácil” e “dinâmica”, apontando para a percepção de complexidade e desgaste emocional associados a essas práticas.

Ao derivar da segunda partição do *corpus* textual, a Classe 3 complementa a Classe 2, mas diferencia-se ao enfatizar o lugar discursivo da sala de aula. Nesta classe, destaca-se o relato da indisciplina como uma experiência subjetiva e emocionalmente marcada, evidenciando frustrações e sentimentos de fracasso diante das tentativas de superar o problema. Os segmentos abaixo exemplificam o contexto da classe:

Me vi numa turma muito complicada, então a cada aula para mim é uma batalha diferente, [...] tenho que trabalhar diferente, hoje eu levei uma dinâmica para [...] estimular, foi complicado. (Id: Professora 226; pesquisa: desgaste docente).

Tenho duas turmas de sétimo ano que são complicadas, a indisciplina é tanta que chega uma hora que você não consegue dar aula, e olha que para eu não conseguir dar aula é bem complicado. (Id: Professora 237; pesquisa: RS desgaste docente).

SANTOS; FERREIRA; ROSSO

Tem dias que eu tenho aula de manhã, à tarde e à noite [...] e nunca vou dormir antes da meia noite. Numa sala lotada, quando o professor chega à última aula, ele não aguenta nem falar, quanto mais controlar a turma. (Id: Professor 272; pesquisa: RS docente indisciplina).

É difícil trabalhar numa turma indisciplinada, com aluno indisciplinado. Até chegar a sala e organizar os alunos é extremamente complicado. Você chega [...] preparado para dar aula, mas trabalhar com indisciplinada, que até gera violência, é extremamente complicado. (Id: Professor 207; pesquisa: RS desgaste docente).

As falas analisadas destacam a indisciplinada como um dos principais fatores de desgaste emocional e físico dos professores, associando-se a uma atitude de frustração frente aos esforços empreendidos. Isso evidencia lacunas significativas na formação inicial e continuada de docentes, que muitas vezes falham em abordar de forma integrada a complexidade desse fenômeno. É necessário repensar a formação docente, incorporando estratégias que combinem gestão de sala de aula, compreensão das dimensões estruturais e sociais da indisciplinada e suporte emocional efetivo. Reconhecer a indisciplinada como um fenômeno multifacetado é essencial para promover práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e eficazes para cenários desafiadores, reduzindo o desgaste docente e fortalecendo a qualidade da educação.

A Classe 4, intitulada “*a ausência educativa da família*”, com 657 fragmentos textuais (14,61% do *corpus*), abrange as contribuições de pedagogas e professores, predominantemente do sexo feminino. Os principais sujeitos destacados são a família (pai, mãe, filho, criança, adolescente), a sociedade, a comunidade e os próprios professores, sendo muitas vezes referidos como “a gente”. As palavras-chave incluem: ausência, problema, limite, educação, escola, desvalorização, responsabilidade, casa, (falta de) perspectiva, futuro e impunidade, sugerindo uma visão de que a educação e o envolvimento familiar são fundamentais para o desenvolvimento escolar, mas, quando ausentes, resultam em problemas para o aluno e a sociedade. As ações dos sujeitos giram em torno de verbos como “vir”, “conviver”, “cuidar”, “valorizar”, “esperar”, indicando que há uma expectativa de envolvimento e responsabilidade por parte da família. As qualificações associadas a eles estão nos adjetivos: social, ausente, presente, obrigação, sozinha e totalmente, indicando uma polarização entre a presença ativa e ausente da família, sendo sua participação vista como uma obrigação para o desenvolvimento dos filhos.

O conjunto dos elementos discursivos indica as antinomias da presença desejada da família versus a ausência constatada/justificada e da atuação educativa familiar, em consonância com a valorização versus desvalorização escolar. Essas antinomias discursivas indicam uma atribuição de

causalidade e responsabilidade educativa à família, que, quando não exercida, torna-se a causa da indisciplina. Exemplos disso incluem:

A família não participa da vida escolar do aluno e nem da vida social do filho; simplesmente cria filho, e quando dá problema é para o juiz, para escola, para polícia atender. (Id: Pedagoga 191, pesquisa: RS pedagogas indisciplina).

Quando a família valoriza a educação, o aluno [...] vem para a escola e também valoriza a educação. [...] A criança valoriza a educação, ela se prepara para vir para a escola, ela gosta da escola, porque vê que os pais valorizam a escola. (Id Professora 263, pesquisa: RS docente indisciplina).

A indisciplina é um problema social. O problema social é a ausência da família. Quando o aluno chega à escola, já passou pela família, que tem um problema social. [...] a família já deveria ter passado os valores. (Id: Professora 267, pesquisa: RS docente indisciplina).

Cinquenta por cento dos pais participam (das reuniões), mas geralmente participam os pais que seus filhos já não dão problemas. Aqueles pais de filhos que dão problemas não comparecem a escola [...] e quando comparecem, não dão a devida atenção para resolver o problema. (Id: Professor 270, pesquisa: RS docente indisciplina).

Essas falas ilustram uma visão moralizante que responsabiliza a família pela formação do comportamento dos alunos, deslocando a responsabilidade da escola e das condições estruturais mais amplas. A ausência ou a falha percebida na participação da família é vista como a raiz da indisciplina e dos problemas escolares. Além disso, a ênfase na moralização e na desvalorização do papel familiar no processo educacional desconsidera as desigualdades sociais que influenciam a participação e a formação dos alunos. Trata-se de uma RS causal e extraescolar: causal, pois atribui à família a origem do problema sem considerar a integração dos fatores, e extraescolar, porque procura esquivar-se da responsabilidade didático-pedagógica da escola na origem e resolução do problema da indisciplina.

A Classe 5, intitulada “*descrição do universo familiar*”, abrange 608 fragmentos textuais, correspondendo a 13,82% das informações analisadas. As variáveis censitárias associadas ao universo discursivo são dos professores, sexo feminino e da pesquisa sobre desgaste docente. Os sujeitos mencionados incluem os genitores (mãe, pai) e os alunos, referidos como menino(s), menina(s), filho(s) e criança, além de atores como “senhor” e “governo”. É importante notar que, embora os alunos sejam citados, eles são mencionados predominantemente no contexto familiar, não enquanto participantes da escola, mas como membros dessa instituição doméstica.

As substâncias discursivas da classe incluem substantivos como casa, drogas, tráfico, dinheiro, idade, exemplo, dia, mão e obrigação, que sugerem uma visão do universo familiar dos alunos

permeada por estereótipos relacionados à pobreza e suas implicações sociais. As ações descritas estão representadas por verbos como dizer, ganhar, ter, matar, querer, pagar, voltar, poder, comprar, descobrir, ir, vir, morar, contar, saber, cobrar, perguntar, vender, falar, chegar, estudar, olhar e bater. Esse conjunto de ações aponta para um ambiente de precariedade, conflito e sobrevivência, muitas vezes associado a uma visão criminalizada de certas práticas familiares. Os adjetivos “repente”, “(conselho) tutelar” e “menor” reforçam essa perspectiva, destacando um vocabulário relacionado a abandono familiar e/ou criminalidade juvenil. Dessa forma, o discurso apresenta uma avaliação negativa do universo familiar dos alunos, atribuindo-lhe desvios morais e comportamentais.

Abaixo do ponto de corte do dendrograma da Figura 1, surgem críticas direcionadas ao conselho tutelar e ao Programa Bolsa Família, vinculado ao governo federal. Essas críticas, ao serem analisadas mais de perto, revelam preconceitos direcionados aos alunos de classes populares. Por exemplo, os discursos sugerem que o Bolsa Família contribui para uma suposta preguiça e falta de perspectiva das famílias. Tais discursos refletem RS que desconsideram as condições estruturais e as desigualdades que impactam essas famílias, perpetuando visões estigmatizadas sobre a pobreza e suas implicações na educação e na indisciplina escolar. Os trechos a seguir contextualizam a categoria:

O aluno vai trabalhar com drogas, eles dizem que dá muito mais dinheiro. Uma menina já disse isso para gente: “pense professora, trabalhar de diarista e mensalista ganha quinhentos reais, enquanto uma formiguinha do tráfico, que carrega droga, ganha isso aí por dia”. (Id: Professora 252, pesquisa: RS docente indisciplina).

Estão aqui porque a mãe obrigou, dizem que odeiam vir para a escola (e que preferiam) ficar em casa vendo televisão e são obrigados a vir porque senão a mãe perde a Bolsa Família. (Id: Pedagoga 183, pesquisa: RS pedagogas indisciplina).

Não adiantar dizer que a Bolsa Família resolve tudo, não resolve; tem um ou outro que usa a bolsa família para outra finalidade [...] mas tem famílias pondo comida dentro de casa. (Id: Pedagoga 183, pesquisa: RS pedagogas indisciplina).

A impunidade, no “não dá nada”, os alunos sabem que não vai acontecer nada. Aluno diz: “ah, se eu for para o conselho tutelar e eles me levarem, o que vai acontecer? Ou meu pai vai ter que ir lá e ter que responder um processo ou eu vou para um abrigo e lá no abrigo vou ser tratado como coitado”. (Id: Professora 257, pesquisa: RS docente indisciplina).

Os valores de χ^2 das variáveis que contribuem para a formação das classes 4 e 5 são inferiores aos das demais classes, indicando que os fragmentos dessas classes têm uma origem discursiva mais diversificada. Enquanto a classe 4 atribui à ausência educativa da família a causa direta da indisciplina, a classe 5 descreve o universo familiar como justificativa para essas mesmas posições. Essa descrição inclui elementos que reforçam uma visão moralizante, criminalizante e estigmatizada

das famílias de classes populares, ignorando os contextos socioeconômicos que limitam suas possibilidades de atuação. Essa perspectiva reitera uma RS causal que culpa fatores extraescolares, especialmente o universo familiar, evitando uma análise das responsabilidades da escola e das condições estruturais que afetam a educação.

Em síntese, os dados analisados revelam que o fenômeno da indisciplina, conforme expresso nas cinco classes, reflete RS compartilhadas entre os atores escolares, que convergem na construção do espaço escolar como um ambiente regido por normatizações e convenções próprias. Para os alunos, a indisciplina é representada em sua materialidade cotidiana, frequentemente associada à falta de manejo e autoridade do professor em sala de aula. Já para a maioria dos professores, a indisciplina é atribuída predominantemente ao contexto social e familiar, bem como à recusa dos alunos em aderir às iniciativas docentes. Em contraste, pedagogas e trabalhadores do contraturno escolar tendem a adotar uma postura mais compreensiva, priorizando estratégias de mediação pedagógica. Por isso, as explicações para a indisciplina aproximam-se nas vozes e nos elementos escolares, mas divergem nas explicações sobre a origem e seus encaminhamentos. Essas divergências ressaltam como os diferentes papéis, práticas sociais e vivências dos atores escolares influenciam suas percepções sobre a origem e os encaminhamentos possíveis para a indisciplina, evidenciando a complexidade do fenômeno e suas múltiplas dimensões no ambiente escolar.

Considerações finais

A análise das informações derivadas de cinco pesquisas permitiu explorar como o fenômeno da indisciplina é construído como um SRS que circula entre diferentes grupos e contextos escolares. Em um sentido amplo, a noção de SRS permeia a dinâmica das RS sobre objetos relacionados a grupos sociais específicos. Em sentido mais estrito, possibilita a articulação entre representações de diferentes grupos ou objetos, evidenciando as relações entre suas dimensões e práticas.

No caso específico da indisciplina, os resultados mostram que, embora seus significados frequentemente converjam, diferentes sentidos emergem em função dos atores envolvidos e de seus graus de pertencimento e envolvimento. Assim, a circulação de elementos das RS entre os grupos ocorre com variações moduladas por esses fatores. Entre os professores, prevalece uma RS de caráter causal, extraescolar e normativa, que atribui à família e ao contexto social a origem da indisciplina, frequentemente desvinculando-a de responsabilidades didático-pedagógicas. Já os alunos associam a indisciplina a aspectos concretos, como desrespeito às normas e conflitos interpessoais, refletindo, em alguns casos, a influência de uma RS causal que prioriza soluções rápidas, como a exclusão de

colegas indisciplinados. Por outro lado, pedagogas e trabalhadores do contraturno adotam uma abordagem mais relacional e interna, privilegiando estratégias de mediação pedagógica que integram fatores escolares e extraescolares.

Essas diferenças podem ser explicadas por práticas sociais e posições defensivas adotadas pelos diferentes sujeitos diante do problema da indisciplina. Por exemplo, a tendência dos professores de atribuir causas externas pode refletir a busca por legitimidade profissional em meio a desafios estruturais e emocionais, enquanto a abordagem relacional dos pedagogos e trabalhadores do contraturno sugere maior proximidade com os desafios cotidianos enfrentados pelos estudantes. Já as RS dos alunos evidenciam como a vivência diária da indisciplina na sala de aula configura uma compreensão mais pragmática, embora limitada, do problema.

Ao situar a indisciplina como um fenômeno complexo, as pesquisas apresentadas permitem identificar dois horizontes representacionais principais: o externo, que emerge no contexto social e familiar, e o interno, associado às dinâmicas pedagógicas e à sala de aula. Esses dois ângulos de observação revelam diferentes aspectos da indisciplina e como ela modela as experiências cotidianas no ambiente escolar. Cada grupo, com suas “tramas” e “contextos”, se aproximam da indisciplina e dos eventos que a cercam diferentes maneiras, dentro de um SRS em circulação. As informações apresentadas não se limitam aos contextos e métodos de pesquisa adotados, mas também circulam por outros espaços, como as redes sociais e a sociedade em geral.

Portanto, esses horizontes revelam a coexistência de uma RS causal, que segmenta a origem do problema, e uma RS relacional, que propõe articulações mais integrativas entre fatores escolares e extraescolares. Essa coexistência evidencia não apenas tensões entre as dimensões das RS, mas também os desafios para práticas educativas que transcendam explicações unilaterais e promovam abordagens dialógicas e cooperativas.

Nesse contexto, a indisciplina é compreendida como um fenômeno coletivo, cujas interpretações dialogam com estruturas mais amplas de pensamento e ação. O fenômeno articula normas, valores e resistências, expondo a circulação de RS entre os espaços escolar e societal. As explicações centradas em relações de poder e normatizações verticais contrastam com indícios de práticas cooperativas e dialógicas, que, embora ainda pouco recorrentes, sugerem potencial para transformar as interações escolares.

A integração dessas análises com os processos sociogenéticos amplia a compreensão das interações entre os elementos representacionais e as práticas sociais nos diferentes contextos investigados. Isso permite não apenas mapear as diferenças e sobreposições das RS entre os atores

escolares, mas também explicitar como tais representações são moduladas por suas experiências e papéis. A indisciplina, nesse sentido, emerge como um sistema representacional dinâmico que transcende interpretações individuais e reflete as tramas mais amplas do universo escolar e das relações sociais que o circundam.

Por fim, o aprofundamento das análises sobre os SRS que orbitam objetos sociais relativos à escola e suas implicações práticas abre caminhos para novas investigações, especialmente aquelas que articulam a causalidade e a relacionalidade nas RS de objetos sociais do universo escolar. Projetos longitudinais ou transversais, que investiguem as relações entre diferentes objetos sociais ou entre RS que circulem entre diversos grupos, podem contribuir significativamente para uma compreensão mais abrangente e dialógica dos desafios educacionais contemporâneos. A pesquisa intencional de SRS, por meio de estratégias metanalíticas, exige uma articulação entre estudos e sujeitos em torno de um objeto comum, visando explicitar os contextos de circulação das RS nos diferentes grupos. Isso reforça a relevância de compreender os SRS não apenas como ferramentas de análise, mas como elementos que estruturam práticas sociais e discursos em constante reconstrução.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.).*

Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p.664-692, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/198053143670. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wXBYFtgdsnsRMxPfMSWDBXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 nov. 2023.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”. **Poiésis**, Tubarão, SC, n. 1, v. 1, p. 20-41, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/071e/bd868ad7454b97113036e482296e1add9bb6.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14601.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 28, p. 125 -137, ago. 2004. DOI: 10.1590/S0103-863X2004000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/v5LHqbWSsgTcDDy3XhrYVRv>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.).* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. cap. 17. p. 511-539.

FÉLIX, Livia Botelho; ANDRADE, Danyelle Almeida de; RIBEIRO, Fernanda Siqueira; CORREIA, Clarissa Cristina Gonçalves; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 198–217, jul./dez. 2017. DOI: 10.12957/psi.saber.soc.2016.20417. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/20417>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de *Indisciplina*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WjLBP8jtgGB6wXHSQWy9DQq/#>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FERREIRA, Adriano Charles. **Tema quente, cabeça fria**: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1373>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José; MOURA, Fernanda de Oliveira; SERPE, Bernadete Machado. Representação social de pedagogas sobre a indisciplina escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 44, p. 198–220, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3782>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1994. cap. 2. p. 37-57.

GAZZINELLI, Maria Flávia; GAZZINELLI, Andréa; REIS, Dener Carlos dos; PENNA, Cláudia Maria de Mattos. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 200-206, jan./fev. 2005. DOI: 10.1590/S0102-311X2005000100022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/bNSGbY7qhSzz5rPTN6nYQYB/>. Acesso em 23 nov. 2023.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. Tradução de Serlei M. F. Ranzi e Maclóvia C. Silva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002. DOI: 10.1590/0104-4060.257. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/X3cKj9g7qX33M5kxRRMmCzy/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

IBÁÑEZ GRACIA, Tomás. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (Coord.). **Ideologías de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Sendai, 1988. p. 14-90.

IMAGEM – La société Informatique Mathématiques Gestion. **ALCESTE 2010**. São Paulo: Targetware Informática, 2010. 1 CD. Plataforma Windows. Programa de análise quantitativa de dados textuais que permite classificar de maneira semiautomática as palavras no interior de um *corpus*.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. P. 23-56.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. cap. 2. p. 45-74.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. DOI: 10.1590/S0102-69922009000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 1. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

KALAMPALIKIS, Nikos. Das representações sociais: ancoragens, terrenos, tensões. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 245-251, jan./jun. 2012. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v15n25p245-251. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3355>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à Sociologia Compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0102-37722006000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/NDdhJbHGFccwNG3CZX7sstr/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra; SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; SAPAG, Jaime. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-1165, out./dez. 2015. DOI: doi.org/10.1590/0104-0707201500003440014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/JHqShKjBcxLwfCGrkjpL5j>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008. DOI: 10.1590/S0103-863X2008000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZyXmrVYQRqykYgrGJ73Njjb/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/95049181.pdf>. Acesso em 13 dez. 2024.

POLLI, Gislei Mocelin; JOAQUIM, Bianca Oliveira; TAGLIAMENTO, Grazielle. Representações sociais e práticas corporais: influências do padrão de beleza. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 73, n. 3, p. 54-69, 2021. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2021v73i3p.54-69. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/54539>. Acesso em: 06 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.179-200, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v15n01/v15n01a12.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.179-200, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v15n01/v15n01a12.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1193/1/Edvanderson%20Ramalho%20Santos.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SERPE, Bernadete Machado. **Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa**: entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1184>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TORRES, Tatiana de Lucena. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93766>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TREVISAN, Juliana Xavier; POLLI, Gislei Mocelin. A Teoria das Representações Sociais em interface com a Psicologia Forense: uma revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 39, n. 104, p. 293–320, abr./jun., 2021. DOI: 10.7213/psicolargum.39.104.AO04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/26479>. Acesso em: 6 dez. 2024.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Coord). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 457-502.

WACHELKE, João Fernando Rech. O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para a representação social da loucura. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 313-320, ago. 2005. DOI: 10.1590/S1413-294X2005000200019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/TT3MwghJ56t6bNY8BZLP4TM/#>. Acesso em: 24 nov. 2023.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390,

dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2023.

WACHELKE, João; CONTARELLO, Alberta. Italian Students' Social Representation on Aging: An Exploratory Study of a Representational System. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 551-560, 2011. DOI: 10.1590/S0102-79722011000300016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/69LprjNtD6LSZMnXKWN7GPd/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/>. Acesso em: 06 dez. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 24/11/2023
Aprovado em: 21/02/2025