

INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES ABSTRAÍDAS POR ESTUDANTES BRASILEIROS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Mário Sérgio VASCONCELOS¹
Maria Elvira BELLOTTO²

RESUMO: Essa pesquisa descritiva teve como principal objetivo identificar significações que alunos do ensino fundamental e médio atribuem diante de um conflito envolvendo a indisciplina em contexto escolar. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Modelos organizadores são representações mentais 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. Para atingir nosso objetivo investigamos os modelos abstraídos por 100 alunos de 8, 10, 12, 14 e 16 anos (20 em cada grupo de idade), pertencentes a duas escolas públicas da cidade de Assis (SP), Brasil. São alunos de ambos os sexos, das 2^a, 4^a, 6^a e 8^a série do ensino fundamental e 2^a série do ensino médio, escolhidos aleatoriamente. Para coletar os dados utilizamos a entrevista e a apresentação de dois conflitos hipotéticos relacionados a uma situação de indisciplina em sala de aula. As principais conclusões foram: a) quase todos os participantes desaprovam os atos indisciplinados (91%); a maioria dos participantes (88%), direta ou indiretamente, aprova a punição para o autor da indisciplina; c) são frequentes as representações no sentido de evitar a incidência do ato indisciplinado (68%); d) as significações, no sentido de evitar o ato indisciplinado, aparecem de forma crescente nos modelos apresentados por alunos das séries mais elevadas, principalmente da 8^a série do ensino fundamental e da 2^a série do ensino médio; e) a variedade de modelos organizadores identificados evidencia, para além dos aspectos cognitivos, a importância dos conteúdos afetivos e socioculturais na construção dos argumentos relacionados a julgamentos morais na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina escolar. Modelos organizadores do pensamento. Ensino fundamental. Ensino médio.

Auxílio/Bolsa: Fapesp/CNPq

Introdução

Um dos problemas recorrentes no contexto educacional é a indisciplina escolar. Por isso, compreender de forma mais aprofundada tal fenômeno tornou-se uma forte demanda no meio educacional brasileiro. Com o intuito de fornecer subsídios para essa discussão, iniciamos, em 2003, junto ao Grupo de Pesquisa Psicologia Construtivista e Educação (CONE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia Evolutiva, Social. Assis – SP – Brasil. 19806-900 – vascon@assis.unesp.br

² UNIP – Universidade Paulista. Assis – SP – Brasil. 19813-550 – mariabellotto@bol.com.br

Letras de Assis/UNESP, algumas pesquisas sobre as representações de professores e alunos sobre a indisciplina escolar (VASCONCELOS, 2005; VASCONCELOS; BELLOTTO; ENDO, 2007)³. Tendo por finalidade desvelar o que professores da rede estadual de ensino fundamental pensavam sobre a indisciplina, desenvolvemos um estudo exploratório descritivo com 126 professores de 5 cidades da região de Assis (SP), Brasil (VASCONCELOS, 2005). Os resultados desse estudo mostraram principalmente que: a) foram atribuídas diferentes causas à indisciplina escolar, porém a maioria dos professores (68,4%) afirmou que as origens da indisciplina estão relacionadas a determinações inatas ou principalmente ao ambiente familiar no qual o aluno foi criado; b) 72,1% dos professores atribuíram a causa da indisciplina a fatores externos à instituição escolar; c) os professores desconheciam e/ou desconsideravam o ponto de vista dos alunos sobre a indisciplina na escola.

Com esses resultados pudemos constatar que representações dessa natureza sobre indisciplina no meio educacional trazem grandes conseqüências à prática pedagógica, pois além de haver o desconhecimento do pensamento dos alunos sobre o problema, o que produz ações unilaterais por parte dos professores, reforçam a idéia de um determinismo prévio, externo à instituição escolar, que acarreta uma espécie de imobilismo da escola no enfrentamento do fenômeno da indisciplina.

Concluída essa primeira pesquisa, voltada para a ótica dos professores, ficamos interessados em conhecer o que os alunos pensavam sobre a indisciplina no contexto escolar. Iniciamos então, em 2005, uma pesquisa qualitativa descritiva sobre as representações dos alunos sobre a indisciplina no contexto escolar.

Sobre a indisciplina escolar

Não há dúvida de que a indisciplina é atualmente um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos professores na escola. Autores como Aquino (1996) e Lepre (2009) destacam que os problemas de indisciplina, seja na escola pública ou privada, deixaram de ser eventos esporádicos e manifestam-se com freqüência na escola, se configurando como um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo.

O fenômeno da indisciplina é quase sempre definido em oposição ao da disciplina. Nessa perspectiva Parrat-Dayán (2008, p.20) ao definir indisciplina, refere-se à disciplina

³Estas pesquisas, inclusive esta que agora apresentamos, decorrem do projeto inicial elaborado para Estágio de Pós-doutorado, financiado pela FAPESP, realizado na Universidade de Barcelona, em 2003.

como um “[...] conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhado de sanções nos casos em que as regras e/ou obrigações forem desrespeitadas.” Na mesma linha, outros autores afirmam que a falta de disciplina pode se caracterizar como desordem, desobediência, a não realização de tarefas, o barulho excessivo, atos violentos e/ou rebelião e representa uma afronta ao conjunto de regras destinadas a manter a ordem na instituição escolar ou em qualquer organização institucional (LEMOS-DE-SOUZA, 2008; LEPRE, 2009).

São vários os pesquisadores que têm discutido o tema da indisciplina e chamam a atenção para o perigo de se cometer generalizações apressadas e reducionistas sobre o fenômeno (AQUINO, 1996; ARAÚJO, 1996; GERALDE, 1998; LA TAILLE, 1996; LEPRE, 2001; VASCONCELOS, 2003, 2005; LEMOS-DE-SOUZA, 2009). Apontam que as causas da indisciplina podem envolver aspectos sócio-históricos, culturais, filosóficos, lingüísticos, psicológicos etc. Outros apontam que o tema da indisciplina remete à área do juízo moral e envolve níveis de consciência sobre as regras morais presentes nos diferentes contextos (GERALDE, 1998; LA TAILLE et al., 2005; LEPRE, 2001; MENIN, 1985; SILVA, 2004).

Dada a ampla dimensão do problema, estabelecemos uma vertente psicológica de análise do fenômeno e buscamos estudar, não as causas e o ato indisciplinado em si, mas as idéias (representações) que alunos têm sobre a indisciplina no contexto escolar. Em função da complexidade do tema, fomos buscar na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 2003) nosso referencial teórico-metodológico para a análise dessas representações. A partir dessas considerações, dirigimos nosso estudo para os modelos organizadores do pensamento aplicados por alunos do ensino fundamental e médio em relação à indisciplina no contexto escolar.

O referencial teórico-metodológico: a teoria dos modelos organizadores do pensamento

A busca de explicações científicas baseadas na complexidade é uma das intenções da proposta da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Vários fenômenos psicológicos, notadamente os da cognição, historicamente foram estudados quase que exclusivamente pela via da regularidade e da simplicidade, sendo considerados, às vezes, como naturais. No entanto, Moreno (2001), valendo-se dessas considerações, defende a necessidade da elaboração de uma teoria que explique e dê conta das variações no pensamento do sujeito e das mudanças que se constituem na complexidade dos procedimentos

que a mente humana utiliza para construir e se apropriar do conhecimento. Esse pensamento complexo estaria mais “próximo da realidade”, mas ainda não seria a própria realidade senão uma interpretação dela, resultando em recortes da realidade. A idéia de complexidade no pensamento busca a integração dos diversos aspectos que compõem essa realidade, especialmente a presença de recursos operatórios, de conteúdos e representações na construção do conhecimento.⁴

Com essa perspectiva, a Teoria dos Modelos Organizadores se propõe a discutir as representações mentais destacando o papel dos *conteúdos* no modo como o sujeito pensa a realidade, já que apenas os recursos operatórios não são suficientes para explicar o funcionamento psicológico. Incluem-se, nas operações empregadas, os valores, os sentimentos, os princípios e as regras envolvidos no juízo e na ação do sujeito. É um modo de explorar o funcionamento da cognição, na sua dupla composição: estruturas e conteúdos (ARANTES, 2003; ARAÚJO; SASTRE VILARRASA, 2005; LEMOS-DE-SOUZA; VASCONCELOS, 2003; LEMOS-DE-SOUZA, 2009; VASCONCELOS et al., 2010).

Segundo a Teoria dos Modelos Organizadores, as representações mentais são elaboradas a partir da interação do sujeito com o meio. O sujeito – ativo nesse processo – assimila os dados de uma situação concreta e atribui significado e uma função a eles, elaborando, assim, uma explicação para a situação. Um modelo organizador é definido como:

[...] o conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados e as implicações que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações e/ou teorias (SASTRE et al., 1994, p.19, tradução nossa).

Os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os dados ou *elementos* de um modelo organizador. Esses elementos são produtos de uma atividade interpretativa feita pelo próprio sujeito sobre a realidade, que tem sua origem: a) nas abstrações dos observáveis; b) nas inferências sobre a situação com as quais se depara ou, ainda, c) na invenção de outros dados, em função da necessidade de compreensão da situação observada (MORENO et al., 2003, p.79).

⁴A concepção de modelo organizador fundamenta-se em estudos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Genética. Moreno (2001) destacam, respectivamente, as contribuições teóricas de Johnson-Laird (1983) sobre os modelos mentais e as reflexões de Jean Piaget (1977) sobre a psicogênese do conhecimento. Um estudo detalhado desse referencial teórico-metodológico pode ser encontrado em Moreno et al. (2003).

O contexto de experiência é fundamental no processo de retenção de elementos de uma situação observada. Não são todos os dados possíveis a respeito de uma situação que são eleitos pelo sujeito, mas somente aqueles que têm sentido ou aos quais são atribuídos *significados*, em função da própria experiência. Isto não quer dizer que o sujeito desconheça os outros dados da situação, somente que não são considerados como representativos dela. Os elementos que não existem na realidade (produto de inferências e de invenções) têm a mesma qualidade dos considerados reais, pois são parte da “realidade” do sujeito.

Também são constituintes dos modelos organizadores as implicações:

Os modelos organizadores não cumprem só a função de servir de base para a explicação de alguns fatos; servem também de ponto de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade, mas o que cada um acredita que é a realidade; dessa forma, nossas convicções guiam nossos atos mais que os fatos objetivos, o que equivale a dizer que construímos modelos da realidade” (MORENO et al., 2003, p.91).

São as relações entre as *implicações* dos *significados* atribuídos aos *elementos* que se configuram como um modelo organizador. A realidade subjetiva do sujeito num determinado contexto é expressa pelos modelos organizadores e é a base para suas explicações e ações diante dos fenômenos e dos problemas que enfrenta no cotidiano (MORENO, 2001). Tendo por base esse referencial para o estudo de fenômenos complexos, avançamos em nossos objetivos.

Objetivos

- identificar que modelos organizadores (representações) sujeitos de 8 a 16 anos, que freqüentam o ensino fundamental ou médio, aplicam diante de um conflito envolvendo a indisciplina em contexto escolar;
- verificar se há diferenças significativas na organização desses modelos, tendo em vista as diferentes séries e idades desses sujeitos.

Metodologia

a).os participantes

Foram selecionados para participarem da pesquisa 100 alunos de seis idades distintas: oito, dez, doze, quatorze e dezesseis anos (20 participantes em cada grupo de idade), pertencentes a duas escolas públicas da cidade de Assis (SP). Foram, respectivamente, alunos

das 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental (F) e da 2^a série do ensino médio (M), escolhidos aleatoriamente, perfazendo um total de 50 alunos de cada escola (entre meninos e meninas). As duas escolas atendem alunos de classe média e média baixa⁵. Optamos por alunos dessas duas escolas com o intuito obter uma amostra mais homogênea, pois não foi nosso objetivo estabelecer comparações sobre representações de alunos de diferentes classes sociais.

b) o procedimento

Fizemos um primeiro contato com os alunos para apresentar nossos objetivos, enfatizando que estávamos realizando uma pesquisa para saber o que eles pensavam sobre situações de indisciplina. Também firmamos nosso compromisso ético de sigilo quanto à não identificação dos sujeitos e de fidedignidade às informações coletadas, bem como de respeito à decisão de aceitarem participar ou não da pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa utilizamos:

b.1. conflitos hipotéticos e entrevista

Foram apresentados dois conflitos hipotéticos, relacionados a uma situação de indisciplina, e entrevista não diretiva sobre o tema. Os conflitos foram apresentados pelos pesquisadores através de narrativa, por escrito e em pranchas desenhadas contendo a situação de conflito. As apresentações dos conflitos e as entrevistas com questões sobre os conflitos foram feitas individualmente. Os sujeitos, após afirmarem que compreenderam a situação e recontarem o conflito, responderam verbalmente às questões. Suas respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Elaboramos dois conflitos hipotéticos representativos da situação de indisciplina no contexto escolar, conforme levantamento que fizemos sobre representações de professores a respeito do tema (VASCONCELOS, 2005) e em conversas informais com alunos do ensino fundamental e médio. Os conflitos foram dirigidos a duas situações específicas e tem por foco a indisciplina relacionada à agressão em sala de aula.

- o primeiro conflito envolveu a agressão de um(a) aluno(a) dirigida a um outro aluno (a);
- o segundo conflito envolveu a agressão de um(a) aluno(a) dirigida ao professor(a).

⁵ Classificação feita de acordo com os critérios da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ASSOCIAÇÃO..., 1987).

Situação de conflito 1: Adriana, Beto e Celso estudavam numa mesma escola. Num dia de aula aconteceu o seguinte: enquanto cada aluno estava fazendo um exercício no caderno, Beto pegou o estojo de Adriana e jogou na cabeça de um colega. Celso viu tudo.

Situação de conflito 2: Adriana, Beto e Celso estudavam numa mesma escola. Num dia de aula, aconteceu o seguinte: enquanto cada aluno estava fazendo um exercício no caderno, Beto pegou o estojo de Adriana e jogou na cabeça da professora que estava escrevendo na lousa. Celso viu tudo.

Questão 1: “O que Celso pensou e/ou sentiu?”. Questão 2: “O que Celso poderia fazer nesta situação?”

Considerando as recomendações de Sastre e Moreno (2000) sobre o processo de aplicação metodológica de conflitos, fizemos a adaptação de algumas características presentes no conflito em função da diferença de sexo dos participantes, isto é, narramos o conflito incluindo protagonistas com nomes característicos do sexo do entrevistado.

O procedimento de investigação foi feito em duas etapas. Primeiro foi apresentado o primeiro conflito, com a historieta da indisciplina dirigida a outro aluno e, em seguida, foi feita a entrevista. Terminada esta primeira etapa, apresentamos o segundo conflito e fizemos a entrevista. Após a apresentação de cada um dos conflitos, pedimos para o sujeito dizer o que um dos personagens que presenciou a situação *pensou* e *sentiu* a respeito do acontecimento e o que *poderia fazer* na situação. A primeira pergunta teve por finalidade explorar os modelos de uma forma mais aberta e ampla para que se pudesse estabelecer um panorama dos elementos selecionados e de como a situação foi percebida. Com a segunda pergunta buscamos desvelar as implicações, ações e juízos de valor aplicado à situação.

Organização e análise dos dados

As informações obtidas com a apresentação dos conflitos hipotéticos foram analisadas e organizadas conforme os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores. Para extrair os modelos aplicados pelos sujeitos/alunos na resolução dos conflitos narrados, procedemos à análise de cada conflito destacando os *elementos*, *os significados* e as *implicações*:

- os *elementos* abstraídos e/ou criados a partir da situação: consistiu em detectar os dados ou elementos abstraídos, retidos e destacados pelos sujeitos como relevantes na situação de conflito;
- os *significados* atribuídos a esses elementos: depois de termos detectado os dados destacados pelos sujeitos, passamos a considerar os significados atribuídos por eles para cada um desses dados, delimitando a idéia central em torno da qual organiza as representações;
- as *implicações* estabelecidas pelo sujeito entre *elementos* e *significados*: as implicações constituem o resultado das relações que os sujeitos estabeleceram entre os dados e os significados. As implicações completam as relações que constituem um modelo organizador.

Feita a análise de todos os protocolos de respostas identificamos os modelos organizadores de pensamento. Ao todo, foram identificados dezessete modelos (nomeados de modelo 1; modelo 2... até modelo 17, conforme a frequência com que foram surgindo nas respostas analisadas. Posteriormente, verificamos se há diferenças significativas na organização desses modelos tendo em vista as diferentes séries e idades dos sujeitos.

Para que se tenha uma melhor compreensão das representações os estudantes, apresentaremos a seguir dez exemplos de respostas onde destacamos os elementos, os significados, as implicações e o modelo organizador abstraído. Incluímos também, nos exemplos, duas respostas por cada grupo de participantes (considerando a série e a idade) e as duas situações de conflito.⁶

Para organizar os dados coletados, denominamos os participantes por ordem de série escolar e de entrevista. Foram enumerados de 1 a 20 por série, de modo que o participante 2FP3 é um participante que freqüentava a segunda série do Ensino Fundamental e foi o terceiro participante/entrevistado dessa série. Outro exemplo: o participante 2MP18 é da segunda série do Ensino Médio e foi o décimo oitavo participante/entrevistado dessa série; e assim por diante.

⁶Por falta de espaço, não apresentaremos nesse *paper* todos os dados coletados na pesquisa, mas apenas alguns exemplos com o intuito de facilitar a compreensão do leitor. Além disso, não foi nosso objetivo, nessa etapa da análise estabelecer comparações entre os modelos referentes à situação de conflito 1 (com a agressão dirigida a um aluno) e a situação de conflito 2 (com agressão dirigida ao professor). Também não foi nosso propósito, nessa etapa, analisar diferenças ou regularidade entre modelos atribuídos por diferença de sexo. Essas análises estão em andamento e serão objetos de outros trabalhos.

Exemplos de Repostas e Modelos identificados:

Situação de conflito 1 (2FP6): resposta/narrativa (sexo masculino, 8 anos)

- *“Não foi bom Beto ter feito isso. É feio jogar o estojo na cabeça do colega. O colega fica desesperado, pode machucar, dói (...). É uma coisa feia, é errado... Celso devia contar para a professora, porque é feio, é errado. Não pode, não é bonito isso”.*

Elementos destacados na resposta: ação de Beto; dano ao colega; ação de Celso.

Significado: dano físico; feio e errado.

Implicações: Beto agiu errado. Celso deveria contar para a professora

Modelo 3: Reprovação da atitude pelo dano físico e alguma figura de autoridade deve ser comunicada.

Situação 2 (2FP7): resposta (sexo feminino, 8 anos)

- *(Carla) “Pensou que a Bia estava fazendo mal para a professora. Ela (Bia) odiava que a professora brigava com ela. Brigava, deixava ela de castigo, levava ela pra diretoria”. A Carla ia conversar com a Bia, falar que ela não poderia fazer isso com professora, senão ela (a professora) levava para a diretoria e a Carla não queria que ela levasse a Bia, porque as duas (Carla e Bia) eram amigas”.*

Elementos: ação de Bia; ação de Carla; ação da professora; amizade de Carla e Bia.

Significado: maldade de Bia causada pelas ações da professora; conversar com Bia para evitar punição.

Implicações: Carla deveria conversar com Bia, pois, por amizade, deveria evitar a punição de Carla.

Modelo 10: Reprovação da atitude, mas a situação evoca sentimentos de amizade e é preciso evitar a punição do colega.

Situação 1 (4FP4): resposta (sexo masculino, 10 anos)

- *“(Celso) Ele pensou que isso já tinha acontecido, que eles (Beto e o colega) brigaram e na sala de aula ele ia resolver essa briga. O Celso podia contar para a professora, daí, depois ele pensou de novo e falou não, senão o Beto vai jogar o estojo na minha cabeça. O Celso parou a lição e começou a olhar, ele ia contar para a professora por causa da briga. Na escola não é lugar de briga. Não á massa; O Celso sentiu um tipo de “drisma”, aquele negócio que dá na gente quando a gente tem medo e ele ficou com medo, ele ficou com medo e parou a lição, começou a olhar, depois ele ficou olhando, olhando. Ele sentiu medo porque se ele tivesse nessa briga, na que os dois tinha fazido a briga, ele ia também ia levar uma estojada na cabeça. Se desse para ele (Celso) fazer alguma coisa, ele corria para a professora, contava para ela e depois a professora pegava o Beto e levava para a diretoria (...)E se alguém pegar alguma coisa e lasca na cabeça dos outros o outro vai sentir uma dor. O Celso, ele podia ter pegado e contado para a professora e depois contava para a Adriana.”*

Elementos: ação de Celso; ação de Beto; ação de “alguém”; ação da professora.

Significado: ação motivada por briga anterior; Celso deveria contar para a professora; Celso não deveria contar para sofrer agressão de Beto e porque ficou com medo; escola não é lugar de briga; agressão provoca dor; a professora levaria o Beto para diretoria; Celso deveria contar para Adriana.

Implicações: Celso deveria contar para a professora e para Adriana, mas não o fez, pois ficou com medo de ser agredido. A professora deveria punir Beto.

Modelo 6: Reprovação da atitude, mas situação não é denunciada por medo de punição.

Situação 2 (4FP18): resposta (sexo masculino, 10 anos)

- *“O Celso tem que falar pra professora. Chamar a professora porque ele estava pegando as coisas dos outros. A professora sentiu uma dor danada. Não é certo não é justo. Ela (a professora) tem que “acertar” com o Beto.”*

Elementos: ação de Celso; ação da professora.

Significado: Celso relatar à professora; a professora sentiu dor e tem que “punir” o Beto.

Implicações: Celso deveria contar para a professora e esta deveria punir o Beto.

Modelo 2: O acontecimento promove injustiças, alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido.

Situação 1 (6FP2): resposta (sexo masculino, 12 anos)

-“Ele (o Beto) fez maldade. Ele deve ser bagunceiro na sala de aula. Eu acho que ele (Celso) é estudante e pensou em falar para o diretor, professora. Ele (Celso) ficou meio indeciso para falar para a professora, ficou com medo. Ficou com medo do Beto. Celso sentiu uma maldade, não gostou da brincadeira que ele (Beto) fez com seu colega. Celso sentiu medo de falar para a professora, está certo falar para a professora, mas ele (Beto) pode fazer alguma coisa com ele (Celso) depois. Celso devia contar para a professora, e a professora levava para a diretoria ou chamava a mãe dele (Beto). A mãe dele ou a diretora iam ver o que fazer, dar uma suspensão.”

Elementos: ação de Beto; ação de Celso; ação da professora; ação da mãe; ação da diretora.

Significado: maldade de Beto; Celso deveria falar com a professora, mas ficou com medo de ser agredido por Beto; A professora deveria levar Beto para a diretoria ou avisar a mãe de Beto. Beto deveria ser suspenso.

Implicações: Beto cometeu maldade e Celso deveria contar para a professora. Não o fez por medo de ser agredido por Beto. A professora deveria contar para a diretoria ou mãe. Beto deveria ser suspenso.

Modelo 7: Reprovação da atitude, não denunciada por medo, com evocação de pessoas externas e aprovação de punição.

Situação 2 (6FP9): resposta (sexo feminino, 12 anos)

-(Carla) pensou que é feio, que não pode. Cada um tem que respeitar o próximo. Carla sentiu raiva, porque era um colega dela (Bia). Ela poderia falar para a professora, porque é errado. A professora ia falar com a Bia que não pode fazer mais isso. A Carla poderia conversar com a amiga (Bia) para ela não fazer mais isso. Não sei o que ia acontecer. Não, não pode fazer isso, porque que ela (Bia) desrespeitou a professora e não pode. Carla sentiu raiva, porque ela desrespeitou a professora. Carla devia falar para a professora quem foi... Porque a professora não viu quem tacou, estava de costas.

Elementos: ação de Carla; ação da professora; ação de Bia

Significado: é feio, é errado, não pode desrespeitar a professora; tem que respeitar o próximo; Carla sentiu raiva da amiga; Carla deveria contar para professora e conversar com Bia para ela não repetir o ato.

Implicações: A ação de Bia é feia e errada. Carla sentiu raiva da amiga. Deveria contar para a professora e conversar com a amiga para não repetir o ato.

Modelo 5: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se repita.

Situação 1 (8FP11): resposta (sexo feminino, 14 anos)

- “Por ser a amiga dela (Bia), ela (Carla) não ia contar nada para a professora. Talvez por medo, se ela contasse, ia perder a amizade da Bia. Carla sentiu medo de falar porque ela (Carla) era amiga dela (Bia). Na hora que ela viu a Bia pegar o estojo, tinha alertado ela para devolver o estojo para a Adriana e não fazer nada, para Bia não ter jogado o estojo na cabeça do menino. Carla poderia ter falado para a professora para o menino não ser prejudicado, não ter levado uma estojada na cabeça. Mas se ela (Carla) falasse para a professora ia provavelmente brigar com a Bia. Acho que a Bia ia ficar brava com a Carla. Ela considerava Bia como amiga.”

Elementos: ação de Carla; ação de Bia.

Significado: Carla não contaria para a professora por ser amiga de Bia; se contasse poderia perder a amizade de Bia e provavelmente brigar com Bia; tentou evitar o ato de Bia;

Implicações: Carla tentou evitar o ato, mas por amizade, não relatou para a professora.

Modelo 11: Reprovação da atitude com tentativa de evitar o ato, mas a situação evoca sentimentos de amizade que levam a não delatar a colega.

Situação 2 (8FP15): resposta (sexo feminino, 14 anos)

- “A Bia não poderia fazer isso, porque era uma falta de respeito com a professora (...) por se tratar de alguém mais velha. Carla deve ter se decepcionado com ela. Talvez ela (Carla) pensasse que ela (Bia) não seria capaz de fazer isso. Carla poderia ter sentido vontade de avisar a ela (Bia), mas ficou insegura (...) Carla podia ter alertado a Bia, porque não era para ela fazer isso, ou se a professora não visse, ter falado com a professora (...) porque daí a professora ia acabar advertindo ela, e ela ia pelo menos saber que não ia poder mais fazer isso.”

Elementos: ação de Bia; ação de Carla; ação da professora.

Significado: falta de respeito (de Bia) com uma pessoa mais velha. Carla se decepcionou. Pensou em avisar Bia. Carla deveria contar para a professora; a professora iria advertir Bia para evitar a repetição do ato.

Implicações: Carla tentou evitar o ato. Deveria falar para a professora para que Bia saiba que não pode fazer o que fez.

Modelo 5: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se repita.

Situação 1 (2MP11): resposta (sexo masculino, 16 anos)

- “Ele (Celso) normalmente ia pensar em falar para a professora, para a diretora o que aconteceu. Celso sentiu de ter que falar para alguém, da injustiça, do que ocorreu, não ter que deixar passar, porque acertou a cabeça do outro e pegou o estojo da menina que nem estava vendo. Poderia (Celso) ir até a professora e dizer que o Beto pegou o estojo da menina e tacou na cabeça do outro menino, porque foi violência tacar na cabeça do menino que estava até quieto. Celso precisa avisar a professora para que não aconteça de novo.”

Elementos: ação de Celso; ação de Beto.

Significado: Celso relatar à professora; injustiça e violência cometida por Beto; Celso deveria contar para evitar a repetição do ato.

Implicações: Celso deveria agir para evitar a injustiça, a violência e a repetição do ato.

Modelo 5: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se repita.

Situação 2 (2MP17): resposta (sexo masculino, 16 anos)

- Não é certo a do Beto. Sacanagem, injusto, ia ferrar todo mundo. O Celso podia falar para a professora porque ele viu (...) Se fosse fazer uma ocorrência (a professora) contra a sala inteira, ele não ia agüentar, com certeza ele entregaria: - “foi fulano que tacou o estojo”. Seria o correto. Daí ajudava a sala inteira e só o cara (Beto) levaria suspensão. Ia se ferrar com o pai. O cara (Beto) tem que assumir, senão acontece sempre.

Elementos: ação de Beto; ação de Celso; ação de Beto; ação da professora; ação do pai.

Significado: Celso deveria relatar à professora; injustiça cometida por Beto; Celso ia relatar para a professora por “pressão da sala inteira” e ajudar a sala. Beto deveria ser punido pela professora e pelo pai. O Beto tem que assumir para não repetir o ato.

Implicações: Beto cometeu uma injustiça e deveria ser punido. Celso, por pressão da classe relataria para a professora e Beto deveria ser punido pela professora e pelo pai. Evitar a recorrência do ato.

Modelo 9: O acontecimento promove injustiças, mas por pressão coletiva alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido.

Resultados e considerações finais

A partir da análise dos protocolos dos 100 participantes (200 protocolos: situação de conflito 1 e 2), detectamos dezessete modelos organizadores que se destacaram pela frequência que apareceram nas respostas. Desse modo, o Modelo 1 foi o mais freqüente e Modelo 17 o menos freqüente.

- Modelo1: Reprovação da atitude e o responsável pela indisciplina deve ser punido. (modelo presente em todas as séries)
- Modelo 2: O acontecimento promove injustiças, alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido. (modelo presente todas as séries)
- Modelo 3: Reprovação da atitude pelo dano físico e alguma figura de autoridade deve ser comunicada. (modelo presente em todas as séries)
- Modelo 4: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se consolide. (modelo presente na 6^aF, 8^aF, 2^aM)
- Modelo 5: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se repita. (modelo presente na 6^aF, 8^aF e 2^aM).
- Modelo 6: Reprovação da atitude, mas situação não é denunciada por medo de punição. (modelo presente na 2^aF, 4^aF, 6^aF, 8^aF).
- Modelo 7: Reprovação da atitude, não denunciada por medo, com evocação de pessoas externas e aprovação de punição. (modelo presente na 4^aF, 6^aF)
- Modelo 8: Qualquer tipo de agressão dever evitada e o responsável pela agressão deve ser punido. (modelo presente na 8^a F, 2^aM)
- Modelo 9: O acontecimento promove injustiças, mas por pressão coletiva alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido. (modelo presente no 8^a F, 2^aM)
- Modelo 10: Reprovação da atitude, mas a situação evoca sentimentos de amizade e é preciso evitar a punição do colega. (modelo presente na 2^aF, 4^aF, 6^aF, 8^aF)
- Modelo 11: Reprovação da atitude com tentativa de evitar o ato, mas a situação evoca sentimentos de amizade que levam a não delatar a colega. (modelo presente na 6^aF, 8^aF)
- Modelo 12: A situação evoca sentimentos de amizade e tais sentimentos levam à necessidade de ajudar os colegas prejudicados. (modelo presente na 2^aF, 4^aF, 6^aF, 8^aF)

- Modelo 13: A situação evoca sentimentos de amizade e tais sentimentos levam à necessidade de punir o responsável pela “indisciplina”. (modelo presente na 6ªF, 8ªF, 2ªM)
- Modelo 14: A situação evoca sentimentos de amizade e tais sentimentos levam à necessidade de ajudar os colegas para que não sejam punidos equivocadamente. (modelo presente na 8ªF, 2ªM)
- Modelo 15: A indisciplina é um ato injusto, mas esse tipo de situação ocorre em função do contexto da sala de aula. (modelo presente na 8ªF, 2ªM)
- Modelo 16: A indisciplina é um ato injusto, mas esse tipo de situação ocorre em função do contexto externo à escola; a educação familiar e/ou violência na mídia. (modelo presente na 6ªF, 8ªF, 2ªM)
- Modelo 17: A indisciplina não é reprovada porque ocorre por brincadeira. (modelo presente na 6ªF e 8ª F)

A partir da identificação dos modelos e do cálculo da porcentagem com que aparecem em relação à totalidade de respostas, chegamos principalmente aos seguintes resultados:

a) os modelos abstraídos revelaram variações em todas as séries (2ªF, 4ªF, 6ªF, 8ªF e 2ªM), com regularidades e diversidade nos raciocínios presentes na resolução dos conflitos;

b) quase a totalidade dos participantes (91%), direta ou indiretamente, desaprova os atos “indisciplinados” retratados nos conflitos;

c) a maioria dos participantes (88%), direta ou indiretamente, aprova a punição para o autor da indisciplina;

d) representações dirigidas no sentido de evitar a incidência do ato “indisciplinado” (68% dos participantes) aparecem, de forma crescente, nos modelos apresentados por alunos das séries mais elevadas, principalmente 6ª e 8ª série do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio;

e) as representações que evocam sentimento de amizade (66%) são mais frequentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 2F, 4F e 6F;

f) as representações no sentido de atribuir o ato disciplinado a causas externas ao contexto escolar aparecem poucas vezes (17%), mas é mais frequente nas séries mais elevadas 6ª F e 8ª F e 2ªM.

g) são pouco frequentes as repostas de aprovação direta ao ato indisciplinado (4%)⁷.

Em todas as séries encontramos a reprovação do ato indisciplinado, a intenção de punir o autor da indisciplina e a tentativa de desenvolver ações no sentido de se evitar a indisciplina. Tais dados indicam que existe um “espaço” potencial de intervenção para se debater junto aos alunos a questão da indisciplina no contexto escolar. Cabe destacar, a título de comparação, que na pesquisa que realizamos em 2003, citada no início desse trabalho (VASCONCELOS, 2005), a maioria dos professores, sob o argumento de que a indisciplina tem sua origem fora do contexto escolar, se exime de debater o fenômeno, decorrente de um imobilismo institucional causado pelas representações dos professores de que os elementos da indisciplina não são produzidos e/ou reproduzidos pela escola. A comparação entre os resultados dessas duas pesquisas revela que há, nas representações dos estudantes, significações que nos permitem inferir que existe possibilidade de reflexão e intervenção sobre a indisciplina no contexto escolar. Porém, do ponto de vista dos docentes a passividade internalizada por se atribuir as causas da indisciplina a fatores externos a escola, faz com que não se explore essa possibilidade. Talvez fomentar na escola o debate sobre o ato indisciplinado seja uma alternativa para proporcionar ambientes mais saudáveis no contexto escolar.

Na presente pesquisa, a regularidade de alguns modelos em todas as séries pesquisadas indica que conteúdos semelhantes compõem as representações dos estudantes, independente dessas séries e idades. Tais resultados sugerem a complexidade do pensamento moral humano e indicam que o comparecimento de valores está circunscrito a uma série de fatores concernentes não apenas aos aspectos estruturais cognitivos, mas também aos sentimentos, desejos, interesses e necessidades; os argumentos relacionados aos julgamentos morais revelam conteúdos afetivos e socioculturais. No entanto, outro resultado que se sobressai é o de que representações de alunos das séries mais elevadas (8F e 2M) trazem raciocínios mais reflexivos e aprofundados sobre os elementos que compõem o ato indisciplinado. Essa tendência de repostas aponta para fatores estruturais de desenvolvimento na elaboração dos raciocínios mais complexos.

Finalmente, cabe ressaltar que relatos de várias entrevistas indicam que os atos indisciplinados parecem ocorrer mais entre o(a)s aluno(a)s das séries mais elevadas. Tais

⁷ 5% deram respostas ambíguas e contraditórias e não foi possível incluí-los em nenhum dos modelos.

alunos são mais reflexivos, mas parecem mais “indisciplinados”. Tal resultado sugere que há discrepâncias entre juízo e ação moral e ressalta a necessidade de se desenvolver estudos mais aprofundados sobre os distanciamentos e aproximações entre os valores e as ações morais.

**INDISCIPLINE IN SCHOOL CONTEXT: A STUDY ABOUT THE MEANINGS
ATTRIBUTED BY STUDENTS OF BRAZILIAN BASIC SCHOOLS, SCHOOLS AND
HIGH SCHOOLS**

ABSTRACT: *This research has as main objective to identify the meanings which students of schools and high schools attribute in front of a conflict involving the indiscipline in school context. The theoretical and methodological reference used was the Theory of Thinking Organized Models. Organized Models are mental representation elaborated about a certain situation, compound by detached elements detached by the subject, the meanings attributed to these elements and the implication established between the elements and the meanings. To achieve our objective we researched the models abstracted by 100 students from 8, 10, 12, 14 and 16 years old (20 in each group of age), who attended two public schools in Assis (SP), Brazil. They are students of both gender, from second, fourth, sixth and eighth grade of schools and second grade of high school, chosen at random. To collect the data we used an interview and a presentation of two hypothetical conflicts related to an indiscipline situation inside classroom. The main conclusions were: a) almost all the participants (91%) disapproved the undisciplined acts; b) the major participants (88%), direct or indirect, approve the punishment to the author of the indiscipline; c) the representation are frequent with the meaning in a way to avoid the undisciplined act (68%); d) the meanings, in a way to avoid the undisciplined act, appear in a crescent way in a model presented by students from higher grades mainly in eighth grade from school and second grade from high school; e) the variety of organized models identify evidences, for beyond the cognitive aspects, the importance of affective and socialcultural in construction of arguments related to the moral judgment at school.*

KEYWORDS: *School indiscipline; Thinking organized models. School and high school.*

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola:** alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.109-128.

ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.31-48.

ARAÚJO, V. A. A.; SASTRE VILARRASA, G. A Individual appropriation of thoughts from shared feelings. In: ISCAR CONGRESS INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH, 1.,2005, Sevilha. **Annals...** Sevilha: ISCAR, 2005. p.480-481. v.1.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INSTITUTOS DE PESQUISA DE MERCADO.
Crítérios de classificação de renda. São Paulo: ABPM, 1987.

GERALDE, D. R.. **Escola:** espaço para a construção da cidadania? 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

JOHNSON-LAIRD, P. M. **Mental models:** towards a cognitive science of language, inference and consciousness. New York: Cambridge Press, 1983.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola.** São Paulo: Summus, 1996. p.09-24.

LA TAILLE, Y. et al. **Indisciplina e disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LEMOS-DE-SOUZA, L. Modelos organizadores, sujeito e educação: considerações a partir do pensamento complexo. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, 283-291, 2009.

_____. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LEMOS-DE-SOUZA, L.; VASCONCELOS, M. S. Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral de adolescentes autores de infração. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.2, 45 - 59, jul./dez. 2003.

LEPRE, R.M. Reflexões sobre a indisciplina na escola. **Psicopedagogia OnLine**, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1167>>. Acesso em: 17 set. 2009.

_____. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares:** observações e entrevista na escola. 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, 1985.

MORENO, M. **De las estructuras a los modelos organizadores**. Barcelona: Gedisa, 2001.

MORENO, M. et al. **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2003.

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

PIAGET, J. **Recherches sur l'abstraction réfléchissante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

SASTRE, G.; MORENO, M. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.123-135, jul./dez. 2000.

SASTRE, G. et al. El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos organizadores en la preadolescencia. **Educación y Sociedad**, Madrid, n. 26/27, p.13 – 25, 1994.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VASCONCELOS, M. S. et al. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.46, p.207-217, maio/ago. 2010.

VASCONCELOS, M. S.; BELLOTTO, M. E; ENDO, K. H. **Modelos organizadores do pensamento**: um estudo a partir da indisciplina no contexto escolar. 2007. (Relatório de Pesquisa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VASCONCELOS, M. S. **A negação da indisciplina na escola**. 2005. (Relatório de Pesquisa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

_____. Disciplina e indisciplina como representações de professores na educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003. p.465 - 479.