



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

UM ESTUDO DE CASO: INDISCIPLINA NAS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE SUCESSO

Jaqueline Andréa Lira Cordeiro Santos (UFPE)

Camila Ferreira Araújo (UFPE)

Michelle Carolinne Cavalcanti Pereira (UFPE)

Resumo

Este artigo identifica e analisa as representações de indisciplina construída por uma professora bem sucedida que leciona em uma escola do município do Recife – PE. O referencial de base para o estudo foi a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1961). O estudo de natureza qualitativa e delineado como estudo de caso, foi desenvolvido a partir de observações e entrevista em profundidade. Os dados foram organizados e discutidos a partir da análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2009). Os resultados apontam que a professora em questão representa a indisciplina como uma construção coletiva, não como algo que o aluno traz de fora para dentro da escola, vê como sendo parte do seu trabalho a resolução desses conflitos. Para garantir um ambiente favorável à aprendizagem e manter um clima amistoso com os alunos e entre os pares faz uso de algumas estratégias, são elas: Deixar claro as regras do jogo, motivar os alunos, contextualizar os conteúdos e problematizar os conflitos.

Palavras-chave: Indisciplina. Professora de sucesso. Representações sociais.

INTRODUÇÃO

A indisciplina tem sido apontada na literatura como um grande desafio vivenciado nas escolas atualmente, mesmo assim, são poucos os debates sobre esse tema dentro da academia. Enquanto alunas de graduação em Pedagogia pela UFPE e no contato com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP-3) que aborda as práticas curriculares na escola e na sala de aula, onde o currículo recebeu destaque, surgiu em nós o interesse por compreender melhor esse fenômeno sócio-pedagógico.

Contribuiu também para a escolha desse tema, a atuação de uma de nós no programa de iniciação científica. O referido projeto encontra-se em andamento (2013-2014) e

estuda os ciclos de aprendizagem nas representações sociais de professores bem sucedidos. A professora escolhida para esse estudo de caso foi uma das participantes do projeto supracitado e nos chamou a atenção a sua preocupação com a formação cidadã dos alunos, o seu zelo pelos estudantes e sua gestão de sala de aula. A entrevista foi realizada em momento de aula, com os alunos dentro da sala e enquanto pesquisadores, não fomos em nada prejudicados, os alunos se mantiveram concentrados na realização da atividade orientada pela professora.

Diante do exposto, nos questionamos sobre qual seria a representação que aquela professora construiu de indisciplina e como ela trabalhava a resolução dos conflitos dentro do âmbito escolar. Esse estudo tem por objetivo identificar essas representações, descrever as atitudes pedagógicas tomadas pela professora frente a situações de indisciplina e entender sua história de vida enquanto professora considerada bem sucedida. Para tanto, foram feitas 24 horas de observações do dia a dia da professora Laura e ainda realizamos uma entrevista em profundidade.

Salientamos ainda que Laura foi indicada pela coordenadora da escola como uma professora bem sucedida. Alguns estudos (Machado, Azevedo e Freire, 2013; Andrade e Raitz, 2012; Monteiro, 2011; Bueno e Mariano, Diniz e Tancredi, 2007; Garcia, 1996) têm sido desenvolvidos, no sentido de identificar o que constitui um bom professor, algo parece ser compartilhado: o bom professor é aquele que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos, tem compromisso com a formação humana e cidadã dos estudantes e desenvolve práticas diferenciadas para alcançar o objetivo, que é, em primeira instância, a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo, é delineada enquanto estudo de caso e apóia-se na teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1961). Machado (2013b, p. 17), ao estudar as representações sociais, destaca a subjetividade no ato de representar e enfatiza que “os sujeitos e grupos partilham representações, mas podem ter elementos que não são consensuais, pois estão imersos numa rede de significados ao mesmo tempo comum e particular a cada um”.

Diante disso, fica clara a importância e relevância desse estudo de caso, já que ele procura apreender as peculiaridades e singularidades da professora em seu trato com os alunos e sua forma de representar a indisciplina. Entender a trajetória dessa professora é compreender quais os conhecimentos, crenças, valores e experiências que a professora acumulou ao longo de sua história pessoal e escolar, estruturam, segundo Tardif e Raymond (2000), suas relações e práticas com os alunos.

Sobre a indisciplina

Estudos atuais apontam que a indisciplina tem sido uma “queixa da atualidade”. Embora ela tenha ganhado pouco destaque na academia – como tema de pesquisas – é na escola, entre os corredores e conversas informais que a indisciplina é tema de discussões. Diante dessa circulação de informações sobre o tema, nascem as curiosidades, conversações e especulações, o que mobiliza nos grupos e indivíduos a necessidade de entender sobre o assunto e com isso *representá-lo*.

Silva e Neves (2006), em seu estudo sobre a indisciplina, ressaltam que esse fenômeno é complexo. Para as referidas autoras, compreender a indisciplina é refletir sobre várias dimensões vivenciadas dentro da escola. Em seu estudo, as autoras descrevem diferentes situações de indisciplina, por esse motivo, não existem receitas contra a indisciplina, elas devem ser problematizadas para a formulação de práticas mais eficazes de resolução desses conflitos.

Mendonça (2010), ao analisar a visão dos professores, identifica coerência entre a forma com que os professores participantes significavam a indisciplina e as práticas que adotavam frente a comportamentos considerados indisciplinados. Isso está em consonância com o que Moscovici afirma ao discutir as representações. Para o referido autor as representações tem um caráter prático, ou seja, são “formadores de orientação das comunicações e dos comportamentos” (1978, p. 307).

Alguns autores (Boarini, 2013; Lopes e Gomes, 2012) trazem os aspectos históricos da indisciplina, mostrando que ela não é algo novo, porém tem ganhado mais força e “tomando novas proporções” na atualidade (BOARINI, 2013, p. 124). Aquino (1998) aponta que essas novas proporções, tem forte relação com a democratização da escola, visto que, até os anos 70 as escolas eram elitistas e excludentes, com o acesso de alunos que viveram outras “coordenadas históricas”, alunos que não são passivos e que nasceram em um Brasil democrático, surge a necessidade de rever as relações vivenciadas em sala de aula. Já não cabe mais impor uma relação de respeito fundada em noções de hierarquia e superioridade.

O currículo e a motivação aparecem na literatura como possibilitadores de relações menos conflituosas, assim, a indisciplina pode ser considerada como “um modo de avaliar os professores e o currículo” (GARCIA 2007, p. 725). Em seu artigo, o referido autor, faz recorrentes falas sobre a indisciplina como uma resposta a relações dificultosas entre

professor-aluno ou ainda como uma resposta aos conteúdos trabalhados pelo currículo. Neste sentido, cabe ao professor ter a sensibilidade de tornar o currículo mais atrativo e que atenda as necessidades e expectativas dos alunos. Para tanto, o currículo deve ser considerado como construído a partir do diálogo e da negociação (idem, p. 719).

Por sua vez, Eccheli (2008) oferece sugestões de ações para os professores organizarem as suas práticas e elevarem a aprendizagem a partir da motivação dos alunos. Lopes e Gomes (2012, p. 265) também apontam a indisciplina como sendo muitas vezes construída dentro da sala de aula. Sendo assim, este estudo considera a indisciplina como sendo qualquer comportamento inadequado à ocasião e que impossibilite a realização de alguma atividade.

Diante do exposto, nota-se quanto o tema indisciplina precisa ser discutido e nos inquieta, enquanto alunos-pesquisadores, para a necessidade de mais investigações sobre esse campo de estudos. Os profissionais da educação devem se comprometer com esse fenômeno, já que é papel da escola a formação humana, que desperte o senso crítico e que possibilite relações mais democráticas e emancipatórias. (LIMA, 2007).

Elementos básicos da Teoria das Representações Sociais

A teoria das representações sociais foi criada pelo psicólogo Serge Moscovici em 1961, e segundo Guerra e Machado caracteriza-se como “um campo de estudo sobre o fenômeno de apropriação do conhecimento pelo senso comum” (2011, p. 366) . Segundo Moscovici, “as representações sociais são teorias, ciências coletivas destinadas à interpretação do real” (1978, p.47), é pela necessidade de explicar o mundo e agir sobre ele, que os sujeitos criam suas representações. Por sua vez, as representações situam os sujeitos aos grupos dos quais ele pertence e os ajudam a compreender a realidade que os cerca.

Ao construir essa teoria, Moscovici busca superar o conceito de “representações coletivas” desenvolvida por Durkheim (1912), onde o sujeito, de forma passiva, absorve as idéias que circulam na sociedade sem nenhuma intenção em transformá-las. Para Moscovici, as representações são elaboradas pelas interações vivenciadas pelo sujeito, essas, são flexíveis e dinâmicas, o que possibilita a singularidade na maneira de representar, visto que um mesmo indivíduo está inserido em diferentes grupos e contextos, conseqüentemente, em contato com diversas conversações.

Representar não é reproduzir aquilo de comum a um grupo, pelo contrário, quando em contato com as formas de comunicação, ao receber as informações o sujeito age, recria e retoca, incorporando uma representação constituída por um conjunto de valores, opiniões e crenças.

Moscovici (2007, p.8) aponta o potencial que as representações têm em transformar as ideias em práticas, e ressalta que o processo de constituição das representações é dinâmico, já que elas se reelaboram através da comunicação. Esse aspecto é detalhado na seguinte afirmação: “os processos de influência emergem nos intercâmbios comunicativos entre as pessoas [...] é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas”. (idem, 2007, p. 28).

Ainda de acordo com Albuquerque e Machado (2011, p. 60) as representações têm forte vínculo com as ações humanas, e dão sentido aos comportamentos, através dos conceitos e formas de explicar a realidade que são elaboradas por meio das interações sociais a fim de tornar o “estranho familiar”.

Como já descrito, as representações têm um caráter prático, elas são o pano de fundo para as ações dos sujeitos, representar é mais que opinar, é agir com base na forma como representa, é tecer comportamentos orientados pela representação que tem do objeto. A esse respeito, Sá (1998, p.24) explica que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto) e que não se pode falar nas representações de um sujeito sem especificar os objetos representados, assim como não se pode falar em uma representação sem deixar claro quem é o sujeito que representa, deve-se levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto.

Muitos estudos vêm sendo feito na área de educação sobre representações sociais (Machado, Azevedo e Freire, 2013; Machado, 2013; Albuquerque e Machado, 2011; Guerra e Machado, 2011; Lima e Fernandes, 2007; Petrenas e Lima, 2007). Os objetos são diversos, incluindo ciclos de aprendizagem, professor, trajetórias escolares, entre outros. Os resultados dos estudos mencionados possibilitam a compreensão do lugar importante que a teoria tem ocupado nos estudos em educação, o que segundo Machado, Azevedo e Freire (2013, p. 315) contribui “na elaboração de novas práticas educativas e de novos entendimentos sobre o contexto educacional”. Seu uso também é defendido por Minayo (1994), para quem estudar representações contribui para um melhor conhecimento do social, conhecimento que pode ser utilizado em ações políticas e pedagógicas voltadas para melhoria e transformação.

Consideramos a importância de estudos de caso no campo das representações sociais, já que embora esses sujeitos estejam inseridos em relações sociais complexas, em suas representações mistura-se aquilo que é comum ao grupo do qual faz parte e sua singularidade, suas opiniões e seus valores. Não pretendemos identificar boas ou más representações, mas entender **como a professora Laura representa a indisciplina e quais suas práticas frente a comportamentos de indisciplina, tão comuns no espaço escolar.**

Percursos da investigação

A partir da adoção do aporte teórico das representações sociais a abordagem metodológica do trabalho é de natureza qualitativa, já que segundo Bogdan e Biklen essa abordagem

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (1982 *apud* LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

Constitui-se como estudo de caso, pois busca fazer uma “análise intensiva de uma unidade individual” (GIL, 2009, p. 6), refletindo sobre a particularidade e complexidade de um caso específico. A escolha por esse delineamento foi feita baseada com a forma “diferenciada” com a qual a professora Laura se relaciona com os alunos, é uma professora calma e afetuosa, que preza pelo ensino dos conteúdos, preocupa-se com a formação cidadã das crianças e constrói um relacionamento com os estudantes baseado no diálogo e na problematização dos conflitos. Embora faça parte de um grupo que na maioria das vezes responde as atitudes de indisciplina com gritos e aversão a esses alunos, a professora Laura mostra-se atenta para essas atitudes e se sente responsável pela resolução destas.

Nas observações pudemos apreender o quanto a forma com que a professora Laura resolvia os conflitos contribuía para a aprendizagem dos alunos. O tempo pedagógico era redirecionado para a realização das atividades propostas e o comportamento que os alunos adotavam era de cooperação. De forma autônoma os alunos construíam conhecimento e demonstravam ter consciência da importância de resolver as atividades propostas. Existia a preocupação de construir um sentido para a aprendizagem e isso era compartilhado pelos alunos de Laura.

Foram feitas duas entrevistas. A primeira atendeu aos objetivos do projeto de iniciação científica, já mencionado. Na ocasião a professora foi questionada sobre suas

representações de ciclos de aprendizagem, formação, tempo de profissão e práticas pedagógicas. Diante do interesse em pesquisar sobre a indisciplina outra entrevista foi realizada, onde foram aprofundados três pontos: trajetória de vida, representações de indisciplina e atitudes frente a situações de indisciplina. A entrevista ocorreu na sala de aula, foi gravada com autorização prévia e posteriormente transcrita. De acordo com Gil (2009, p. 7) no estudo de caso, as entrevistas devem ser pouco estruturadas, visando à obtenção de dados com maior nível de profundidade.

Também adotamos a observação como procedimento de coleta de informações, já que um de nossos objetivos era entender quais as práticas decorrentes da forma com que a professora representava a indisciplina. Para tanto, foram observadas 24 horas de aula, onde pudemos apreender o que havia de “mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 1994, p.60). Os registros foram feitos com base em alguns critérios, tais como: distribuição do tempo das aulas, comportamento dos alunos na realização de atividades, orientações dadas pela professora, situação de conflitos, práticas frente a situações de conflitos. As anotações foram feitas em um caderno de campo e posteriormente analisadas em conjunto com a entrevista feita com a professora.

Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2009), o material decorrente da entrevista e observação foi lido e explorado com bastante empenho para a consecução das interpretações e categorização dos dados. Desse processo emergiram 3 categorias, que expressam as representações de indisciplina da professora Laura: a) Um jogo onde as regras são claras; b) Problematizando os conflitos; c) Motivação e contextualização dos conteúdos.

A professora Laura¹

A professora Laura leciona em uma escola municipal da cidade do Recife, situada na RPA – Região Político-Administrativa – 5, que obteve um índice de 4.4 no IDEB² 2011. A referida escola surgiu de uma mobilização mediante uma necessidade local e de lutas da comunidade articulada com a liderança. Foi fundada em 20 de dezembro de 2005. A escola

¹ Nome fictício atribuído a fim de garantir o sigilo sobre a identidade da professora participante. Considerou-se para a escolha do nome a referência que a mesma tem, de uma professora que segundo ela, marcou sua trajetória e a despertou para o ofício de ensinar. Essa professora se chamava Laura.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>.

atende a aproximadamente 520 alunos, e segundo os professores, o bairro é bastante violento e a comunidade carente. A escola disponibiliza ensino de 1º ao 5º ano, funciona nos três turnos, oferece projetos complementares aos sábados, como aulas de música, dança e reforço para alfabetização. Tem uma equipe gestora completa e desenvolve projetos que estimulam a presença da família na escola.

Laura é formada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1998), leciona há 17 anos e atualmente é professora de duas turmas de terceiro ano. Ao falar de sua trajetória faz questão de afirmar que estudou toda sua vida em escolas públicas e que ao fazer uma universidade realizou um sonho que parecia bastante difícil pelas dificuldades que ela vivia. Pedagogia foi sua primeira opção, Laura faz questão de afirmar que *“já tinha decidido essa carreira desde muito cedo”*, fez o magistério e participou de todos os estágios, onde foi tendo a certeza que queria abraçar a profissão, mesmo sabendo de todas as dificuldades.

Na entrevista Laura deixou bastante claro que se considera exigente, preza pelo bom relacionamento dentro da sala, trabalha a construção de uma rotina com os alunos e se sente *“extremamente dependente de afeto”*. Em nossas observações, identificamos uma professora calma, sutil e extremamente amorosa, recebia os alunos com um sorriso, perguntando sempre sobre o seu dia. As aulas eram bastante dinâmicas e os alunos participavam de forma efetiva, a disposição das cadeiras da sala era organizada em duplas, os trabalhos privilegiados por ela, são os trabalhos em grupo.

A professora foi indicada pela coordenadora como uma boa professora. Os colegas reconhecem o diferencial da professora Laura, isso ficou claro na fala de uma das professoras de outra turma que também foi indicada como bem sucedida: *“você conhece a professora Laura? Ela com certeza foi indicada, ela é muito boa, tem uma gestão de sala de aula exemplar, eu aprendo muito com ela”*.

Laura fala que teve professoras que contribuíram muito para sua escolha profissional, uma se destacou e marcou sua trajetória, tanto que o nome de sua filha carrega essa lembrança, para Laura seu desejo pela profissão docente nasceu *“ali, olhando as minhas professoras e querendo ser igual a elas”*.

Construindo uma rede de significados

Para a professora Laura, indisciplina é *“quando falta o respeito ao outro”*. Esse outro pode ser o professor, o colega ou qualquer outra pessoa, a professora afirma que para ter

bons relacionamentos é importante reconhecer a importância da professora – “*responsável por ajudar os alunos*” – e o colega – “*que merece respeito*”. Para garantir esse respeito e esses bons relacionamentos, a professora mobiliza algumas estratégias, que serão exploradas posteriormente.

Um jogo onde as regras são claras

Segundo Aquino (1998), a indisciplina pode ser considerada como um termômetro da relação entre professor-aluno. Laura afirma não ter grandes problemas de indisciplina, nota-se sua preocupação em manter um bom relacionamento com os alunos, pautado no respeito e no diálogo.

A rotina é considerada como necessária, em sala de aula ela faz questão de firmar esse acordo, em sua fala, quando questionada sobre o seu dia a dia como professora, Laura afirma “*a gente tem uma rotina bem fechadinha*”. A professora reconhece que ao resolver os conflitos gasta-se muito tempo, porém, para ela constitui parte importante de seu trabalho. Sobre isso a mesma ressalta:

Não consigo trabalhar se não houver o mínimo de disciplina, um mínimo de tranquilidade. [...] Eu preciso de um mínimo de organização, não pode ser uma bagunça.

Isso entra em consonância com as considerações feitas por Boarini (2013, p. 129), para a autora a disciplina “é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula”, é compromisso e desafio para o trabalho do professor o exercício dessa construção e não deve ser visto como um problema, algo que não lhe cabe resolver ou interferir. Para garantir o bom funcionamento da aprendizagem e o êxito na realização dos conteúdos a professora Laura explicita claramente as regras do jogo. Para ela

A questão disciplinar é deixar claro para eles como eu quero o que eu quero, ele não vai adivinhar, não vai saber o que eu quero [...] então eles já sabem o que eu quero, como que eu desejo o comportamento deles para cada atividade que vamos desenvolver, explico e pergunto se eles entenderam, se fizeram de outra forma eu pergunto, fizeram do jeito que combinamos?

Sobre isso, Kounin (1970 *apud* LOPES E GOMES, 2012) ao considerar o que seriam bons professores, enfatiza que esses apresentam de modo claro as suas expectativas quanto ao comportamento dos alunos. Nota-se que a disciplina – observada por meio de nossa

inserção no campo – encontrada na sala de aula da professora em questão não é imposta, ela é construída a partir do diálogo, onde os meninos refletem sobre as regras e as aceitam.

Problematizando os conflitos

Aluno: *Você ta parecendo a noiva do Chuck com esse cabelo.*

Laura: *Você gostou dessa brincadeira? (fala olhando para a aluna).*

Aluna: *Não.*

Laura: *Nem eu. Viu que a brincadeira não foi legal? Isso não foi uma coisa boa. O que é que se faz agora?*

Aluno: *Pede desculpas. Desculpa professora.*

Laura: *Para mim não, para a sua colega.*

Aluno: *Desculpa (olhando para a colega).*

Aluna: *Ta desculpado.*

Em sala de aula, com a presença da diversidade, confrontam-se valores, crenças e opiniões, e não são raros os conflitos entre os alunos. Atitudes como as do trecho acima, vivenciada em uma de nossas observações as aulas da professora Laura, são bastante comuns na escola. Quais seriam as posturas adotadas frente a esse tipo de comportamento? Como lidar com isso?

Laura tem uma estratégia muito clara, para ela tem que problematizar, tem que levar os alunos a refletir sobre seus comportamentos, e assim, construir junto com eles, as resoluções, que no caso descrito, foi o pedido de desculpas. A professora não deixa para depois, se alguma atitude “*desrespeitosa*” acontece, ela para a aula e questiona os meninos sobre suas condutas, segundo ela

Tudo que acontece, por mínimo que seja, pode até parecer besteirinha, a gente para, às vezes resolvo em particular, às vezes coloco no grande grupo, coloco no coletivo mesmo para que não se repita, se a gente deixar, isso cresce.

Na entrevista Laura conta a experiência que teve com dois alunos que não podiam ficar perto, eles brigavam e eram taxados como inimigos, ela disse não ter se conformado com isso e desenvolveu um trabalho de sensibilização, usando aquilo que um sabia mais que outro como forma de aproximá-los, um foi ajudando aos poucos o outro e hoje segundo Laura, não tem mais problemas com eles, “*são super amigos*”.

Para Fernádes (2005 apud BORGES E KOEHLER, 2011) tal possibilidade de intervenção – a problematização – é uma das alternativas de trabalhar comportamentos indisciplinados, visto que preserva o comprometimento do educador com os estudantes, e mantém a qualidade do clima na sala. Acrescentamos ainda que a partir da problematização, os alunos constroem uma consciência crítica do motivo pelo qual tal comportamento não é agradável, desenvolvendo autonomia e internalizando valores, “tais como cooperação e justiça” (LOPES E GOMES, 2012, p. 264).

Motivação e contextualização dos conteúdos

Em nossas observações, concluímos que Laura trabalha contextualizando os conteúdos, desenvolve projetos sobre a comunidade onde os alunos moram, trabalha com músicas, literatura, construção coletiva de textos e temas geradores. Antes de começar as aulas, sempre tinha uma música, as crianças ficavam animadas, cantavam e faziam gestos com as mãos. Aquele espaço foi muito prazeroso para nós, imagine para eles.

O atendimento individualizado é outro diferencial em suas aulas, a professora não parava no *bureau*, no trabalho de correção de alguma atividade circulava por toda a sala, se aproximava dos alunos e os auxiliava de forma afetiva e dedicada. Tinha a capacidade de sempre manter o grupo ocupado na realização de atividades, uma boa estratégia segundo Lopes e Gomes (2012) citando Kounin (1970).

Os alunos tinham tempo para conversar, logo quando chegavam tinham espaço para falar sobre o que quisessem e depois do lanche tinha outro momento “*só deles*”. As correções da maioria das atividades eram feitas no quadro pelos próprios alunos e eles faziam questão de participar. Laura estimulava que todos viessem ao quadro e quando alguém errava, ela perguntava se tinha certeza, pedia para que o aluno refletisse mais um pouco, os desafiava.

Os conteúdos, as músicas, as atividades, faziam parte da vida dos estudantes, eles se sentiam parte do currículo (GARCIA, 2007) e com isso, estavam sempre motivados e alegres. Percebemos que poucos alunos faltavam, aquele espaço era visto como agradável e Laura preservava o seu papel e seu compromisso com a emancipação dos alunos, era assim que conseguia se aproximar dos alunos, era assim que garantia os bons relacionamentos e que conduzia suas aulas.

Algumas considerações

Diante do exposto, nota-se a importância do papel do professor na construção de relações menos conflituosas, a professora representa a indisciplina como uma construção coletiva, não ignora as outras dimensões como influenciadores de posturas desrespeitosas, mas não se coloca fora desse processo, sabe que suas posturas podem reafirmar, ou não, tais comportamentos.

Percebe-se que a disciplina na escola é sem dúvida resultado de um trabalho cotidiano em sala de aula, fruto de uma rotina bem estabelecida, e do diálogo para a elaboração de regras que ficam claras para as crianças. Por sua vez, a problematização dá sentido aos comportamentos, os alunos passam a entender porque devem agir daquela forma e não de outra e assim tornam-se autodisciplinados, capazes de desenvolver bons comportamentos até na ausência da professora. Ressaltamos ainda, o papel da escola em trabalhar esses conflitos, e a importância de propostas pedagógicas voltadas para a formação de cidadãos plenos, capazes de viver em sociedade, respeitando as regras e respeitando uns aos outros, contribuindo com a harmonia social.

Esperamos que nosso estudo contribua para reflexões mais comprometidas com a construção de propostas fundamentadas no diálogo e no equilíbrio entre o autoritarismo e a permissividade, visto que, a escola tem potencial para transformação e construção de relações de inclusão. Esperamos que outras investigações sejam feitas sobre esse objeto de estudo para apreender aspectos mais aprofundados sobre esse fenômeno que faz parte do dia a dia escolar.

Concluimos que muitas possibilidades e estratégias podem ser usadas pelos professores para garantir um ambiente favorável à aprendizagem. Excluir os alunos, fadá-los ao fracasso, com certeza, não deveria ser uma delas.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Representações sociais de inclusão entre professores de escolas públicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. 1. ed. Brasília. Liber livro, 2011.
- ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. In: **Seminário de pesquisa e educação da região sul**. IX ANPED Sul. Anais... Universidade de Caxias do Sul – RS, Jul./ago. 2012.
- AQUINO, J. G. A Indisciplina e a Escola Atual. **Rev Fac. Educ.** v.24 n.2 São Paulo Jul/Dez.1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. vol.17, n.1, pp. 123-131. 2013.

BORGES, T. R.; KOEHLER, S. M. F. Indisciplina escolar: atitudes e sentimentos dos professores diante das incivildades na sala de aula. **X congresso nacional de educação – EDUCERE**. Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Novembro. 2011.

BUENO, B. O.; GARCIA, T. F. Êxito Escolar: as Regras da Interação na Sala de Aula. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, Editora UFPR, 2008.

GARCIA, J. **Currículo e questões de indisciplina**. Universidade Católica do Paraná. Curitiba. EDUCERE. 2007.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUERRA, G. K. S.; MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun. 2011.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, R. C. P.; FERNANDES, M. C. S. G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. **Educação Unisinos** 12(3):215-225, setembro/dezembro 2008.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LUDKE, A.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E. P. U. 1986.

MACHADO, L. B. Gestores escolares e suas representações sociais de ciclos de aprendizagem. **Rev. Esp. Ped.** v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 321-333, jul./dez. 2013a.

_____. (Org.) **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife, ed. Universitária da UFPE, 2013b.

MACHADO, L. B.; AZEVEDO, M. F.; FREIRE, S. B. O “bom” professor universitário nas Representações sociais de estudantes de pedagogia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 311-336, jul./dez. 2013.

MARIANO, A. L. S.; DINIZ, J. A. R.; TANCREDI, R. M. S. P. O início da docência de uma professora considerada bem-sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 47-58, 2007.

MENDONÇA, S. Z. **(In)disciplina escolar: Visão de professores e os modos de lidar**. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Ensino a Distância: Licenciatura. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, M. I. A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. **Interacções**. n. 18, pp. 10-23. 2011.

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

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PETRENAS, R. C.; LIMA, R. C. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Revista Práxis Educativa** ano 2, n. 2. p. 161-168 jul. 2007.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ, EdUERJ, 1998.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Rev. Port. de Educação** [online]. vol.19, n.1, pp. 5-41. 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. 21 (73). Campinas. dez/2000.