

Representações sociais da disciplina escolar

Viviane Merlim Moraes Villela;¹ Adonia Antunes Prado² e
Luiz Fernando R. Tura³

Resumo

O artigo, baseado numa investigação realizada em São Gonçalo/RJ, tem por objetivo analisar as representações sociais da disciplina escolar junto a professores da rede escolar pública e privada. A Teoria das Representações Sociais na abordagem estrutural foi escolhida por sua adequação ao propósito inicial do estudo. A coleta de dados incluiu a observação e um teste de evocação livre com *disciplina*, integrado a um questionário aplicado a 100 pro-

Abstract

This article is based on an investigation accomplished in São Gonçalo/RJ and aims to analyse the social representations of school discipline by teachers of the public and private school system. Because of its adaptation to the initial purposes, the structural approach of the social representations theory was chosen for carrying out this study. The collection of data included observation and a free evocation test with the term *discipline*, integrated with a questionnaire applied to a

¹ Pedagoga da Universidade Federal Fluminense.

² Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Católica de Petrópolis.

fessores escolhidos aleatoriamente. Estabelece como possíveis componentes do núcleo central dessa representação os elementos: respeito, amor, educação e organização. Para os sujeitos as representações sociais de *disciplina* condensam concepções que estão ligadas tanto à pedagogia tradicional, quanto à perspectiva da escola ativa e às pedagogias críticas. São elementos que revelam suas trajetórias de formação docente, as condições de trabalho e as imposições dos programas e políticas públicas para o setor.

Palavras-chave: disciplina escolar, representações sociais, educação escolar.

hundred randomly chosen teachers. It established as possible components of the central nucleus of that representation the elements: respect, love, education and organization. For the subjects, the social representations of *discipline* condensed conceptions that were associated not only to traditional pedagogy, but also to the perspective of the active school and to critical pedagogies. These are elements that revealed the educational paths of the teachers, their working conditions and the impositions of programs and public policies on the sector.

Keywords: School discipline; social representations; education at school.

A disciplina escolar entre docentes do ensino fundamental é objeto da preocupação constante dos diferentes atores do processo educativo, por isso, para que se pudesse ter claro o objeto deste estudo – as representações sociais da disciplina escolar entre docente do Ensino fundamental – fez-se necessário uma discussão do fenômeno *disciplina*. Foi necessário, primordialmente, retirá-lo do senso comum, ou do universo consensual, como propõem Madeira (1991) e Sá (1995), e aproximá-lo do saber científico (ou do universo reificado). Enfim, buscou-se sair de uma racionalidade que se pauta em situações práticas e integrá-lo nas dimensões teórico-metodológicas do estudo das representações sociais.

A investigação realizou-se em São Gonçalo, município situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, que conta com uma rede de 286 escolas de ensino fundamental e médio.

A Teoria das Representações Sociais foi escolhida por apresentar uma adequação ao propósito inicial do estudo, que era conhecer a rela-

ção entre os sentidos atribuídos à disciplina e à prática docente de professores de educação infantil à quarta série do ensino fundamental.

A teoria das representações sociais possibilita que se possa apreender a dinâmica do real através da compreensão das relações sócio-históricas que têm por base a articulação de sentidos em torno de um objeto significativo dessas relações (MADEIRA, 1991). Por este motivo buscou-se não desenraizar os professores, suas concepções e práticas do contexto em que trabalhavam e em que vivem suas representações (SÁ, 1998).

No estudo, utilizou-se a teoria das representações sociais na abordagem estrutural (ABRIC, 1994; SÁ, 1996).

A coleta de dados foi iniciada por um processo de observação, secundado por um teste de evocação livre com a palavra *disciplina*, integrado a um questionário com questões abertas e fechadas. Esta postura plurimetodológica visava a apreensão das concepções sobre disciplina, dos valores, modelos e estereótipos a ela associados, bem como das práticas disciplinares adotadas, como caminho de aproximação da polissemia de sentidos atribuídos a este objeto.

Foram aplicados 100 questionários a um grupo de professores escolhidos aleatoriamente, em escolas da rede pública (municipal e estadual) e privada.

A amostra congregou 69% de professores da rede pública. Em relação à idade, a amplitude variou de 20 a 68 anos, sendo que 48% encontravam-se na faixa de 20-30 anos e 27% na de 30-40 anos, correspondendo a 75% do total de docentes. Quanto ao nível de formação, constatou-se que 53% dos professores cursou somente o Ensino Médio e 36% de docentes estavam matriculados no ensino superior. Predominam as escolhas de cursos de pedagogia, estudos adicionais e geografia.

Quanto ao turno de trabalho, cerca de 38% informaram lecionar no turno matutino e 28,3% atuam em horário integral. Entre os que informaram horário integral, 15% lecionam em Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que funcionam em horário integral.

A estrutura das representações sociais de disciplina

O *corpus* obtido no teste de evocação realizado com a palavra *disciplina* foi analisado através dos critérios coletivo e individual na evidenciação da estrutura da representação do objeto em análise (SÁ,

1996; VERGÈS, 1994). Deste modo, as várias evocações foram categorizadas, por aproximação semântica, em 28 diferentes elementos e, em seguida, calculadas as respectivas médias de frequências e de ordens médias de evocação, isto é, 9 e 2,6, respectivamente. Desse modo, encontrou-se no quadrante superior esquerdo: *respeito* (55), *amor* (26), *educação* (22) e *organização* (17); no inferior direito: *obediência* (8), *limite* (8), *conscientização* (7), *comportamento* (6), *atenção* (5), *deveres* (4) e *maturidade* (4); no superior direito: *interesse* (11), *norma* (10) e *participação* (8); inferior direito: *companheirismo* (8), *imposição* (8), *diálogo* (8), *família* (7), *valores* (4) e *avaliar* (4).

Para confirmar a composição do núcleo central, foi realizado o questionamento com o teste da dupla negação (SÁ, 1996). Os resultados significantes encontrados, apresentaram intervalos de confiança de 95%, que confirmaram *respeito* (91,11 a 100%), *amor* (74,99 a 95,02%), *educação* (87,98 a 99,89%) e *organização* (85,14 a 99,30%) na composição do núcleo central da representação de *disciplina*.

Disciplina, vida escolar e sociedade

Historicamente, as primeiras manifestações da disciplina associada à educação, ou da educação assumindo a responsabilidade por disciplinar e formar um novo homem para a modernidade surgem com a consolidação da sociedade moderna, quando a Europa viu os processos de educação das crianças e dos jovens passar das mãos dos camaradas, para as mãos dos mestres-escolas. Nasce, nesse momento, três das principais características desse novo sistema: a vigilância constante por parte dos mestres, a delação como princípio e a aplicação dos castigos corporais aos “indisciplinados” (REGO, 1995). É o que se pode constatar no pensamento de Durkheim (s/d) que analisou a questão da disciplina escolar associada às transformações da sociedade moderna. Segundo ele as escolas públicas passaram a deter a responsabilidade pela guarda e pela reprodução do “tipo nacional” e os sistemas de ensino, sintonizados com as novas necessidades sociais, deviam ser auxiliares na instituição de uma nova moralidade. A educação deveria, portanto, atuar no sentido de possibilitar aos jovens e crianças “a condição da felicidade e da saúde moral” que seria produto da disciplina.

Weber (1994) estudou o caráter de impessoalidade que as práticas disciplinares devem assumir, pois considerava, no contexto de sua teoria

da dominação legítima, que a disciplina racional era indissociável da autoridade racional, impessoal e moderna, própria de uma formação social de tipo racional-legal ou burocrática, que era aquela que mais propriamente caracterizava a sociedade moderna, não obstante a existência em paralelo dos tipos carismático e tradicional.

As representações sociais de *disciplina* elaboradas pelos sujeitos dessa investigação condensam elementos que se ligam a essa perspectivas teóricas que foram fundantes do pensamento moderno e oscilaram entre concepções que estão mais ligadas ora a uma pedagogia tradicional, ora à perspectiva da escola ativa ora às pedagogias críticas. É de se destacar, também, que esse conjunto de elementos variados exprimem formulações que acompanham as trajetórias de formação docente, as vicissitudes de suas condições cotidianas de trabalho, as imposições dos programas e políticas da pedagogia oficial do momento etc. Assim, quando perguntados sobre “o que é *disciplina*?”, o grupo pesquisado centra-se na noção de *respeito*, seu elemento central e a ele associa noções e significados que são coerentes com a experiência de sua formação e das práticas escolares cotidianas de educadores no Brasil atual. Ao lado disso, estão fazendo emergir aquilo que foi se instituindo na memória coletiva do grupo e, por isso, integram perspectivas tradicionais ligadas a noções que são próprias do pensamento europeu-burguês-moderno acerca da questão disciplinar.

Ao afirmar que a *disciplina* “é a integração entre as pessoas envolvidas num determinado trabalho, voltada para um objetivo específico” (q.9), que é “ter limite...” (q.11), “cumprir normas estabelecidas por alguém de direito... é ... falar, discutir, debater, discordar dentro de seus limites” (q.22), os professores apresentam o resultado da elaboração de *teorias práticas* a respeito da disciplina que orienta sua prática docente. Falam, também, de uma realidade escolar em que, por razões variadas, os estudantes não respeitam os limites previstos, tanto no que se refere às suas relações com os professores, como às relações com as outras crianças e jovens, o que vem a redundar em malogro do projeto coletivo de escola e de convivência escolar.

Quando o professor fala de regras e da necessidade de que elas sejam seguidas para que o bem comum seja alcançado, quando fala que tais regras são produzidas pela “sociedade” e são “exigidas” por ela, ele está, muitas vezes sem disso ter noção, defendendo a concepção durkheimiana de que as exigências da vida social são irresistivelmente deter-

minantes das condutas e dos atos assumidos pelos homens e mulheres e que não agir de acordo com os mesmos acarreta punições inevitáveis.

O entendimento de muitos dos professores pesquisados vai na direção de que é preciso que haja ordem para que o trabalho docente se exerça, muitas vezes associando as expressões “ordem, respeito, compreensão” ou expressando a noção de que a *disciplina* é composta por regras e ordens a serem cumpridas, constituindo-se em condição para que o trabalho se realize “com dignidade e amor.”

As freqüentes evocações à *obediência*, *conscientização*, *deveres*, *comportamento*, dentre outros elementos que fazem parte do sistema periférico das representações sociais de *disciplina* chamam atenção para noções que já haviam sido tratadas por Weber (1994). Assim, muitos sujeitos têm introjetada a concepção da instituição escolar como dotada de uma racionalidade, como por exemplo, quando se afirma que disciplina é “a integração entre pessoas envolvidas num determinado trabalho, voltadas para um objetivo específico...” (q.9), “organização, entrosamento, limite, respeito ao limite do outro... criar normas de conduta e obedecê-las... direitos e deveres” (q.12) ou, ainda, “para mim a disciplina começa a partir do momento em que os alunos reconhecem que dentro de uma escola eles possuem direitos e deveres que deverão ser cumpridos” (q.77).

Ao afirmar que a disciplina existe “quando existe respeito mútuo quanto a deveres e direitos, no tocante à escola... professor/aluno/escola” (q.79) o professor demonstra perceber, à maneira weberiana, que a disciplina tem o papel de contribuir para a construção e manutenção da instituição burocrática que é a escola.

No entanto, numa perspectiva crítica, ao se colocar perante a problemática da *disciplina*, Freire (1994) suscitava duas questões, que são comumente lembradas quando se fala em problemas disciplinares: a *autoridade* e a *liberdade*. Segundo o autor, estes dois conceitos são confundidos cotidianamente.

Alguns dos professores demonstraram adesão a uma concepção democrática das relações escolares, adotando a perspectiva freireana. Isto pode ser observado, por exemplo, quando afirmam que disciplina “é um conjunto de regras para se manter o respeito, a ordem e o trabalho. Não deve ser imposta mas, surgir a partir de um acordo entre os partici-

pantes do processo educacional” (q. 78) ou que “disciplina, ao contrário do que pensam muitos educadores é ser amigo, é compreender, é dar espaço para o desenvolvimento e o crescimento do educando. A repreensão, a punição não permitem que o aluno seja disciplinado e sim aterrorizado, coagido. A liberdade bem administrada pelo educador resulta em disciplina” (q.100). Tais atitudes diante da *disciplina* sugerem a existência de um compromisso por parte dos sujeitos com a formação autônoma das crianças e dos jovens, baseada na compreensão, no diálogo e na adesão a uma perspectiva de educação como parte fundamental de um projeto de sociedade como totalidade. Um dos professores afirmou que “*disciplina* é o ato de respeitar as normas estabelecidas e ao mesmo tempo saber o tempo certo de questioná-las” (q.52). Esses fazem parte de um grupo que representa a *disciplina* como uma prática que deve se caracterizar pela preocupação com o outro e com o coletivo, a partir de interesses e necessidades comuns, definidas e discutidas também coletivamente.

Considerações finais

Num contexto mais geral, pôde-se verificar que as representações sociais de *disciplina* para o grupo de docentes que participaram dessa investigação oscilaram entre concepções que estão mais ligadas ora a uma pedagogia tradicional, ora à perspectiva da escola ativa ora às pedagogias críticas. É de se destacar, no entanto, que esse conjunto de elementos variados exprimem as trajetórias de formação docente, as vicissitudes de suas condições cotidianas de trabalho, as imposições dos programas e políticas da pedagogia oficial do momento etc. Assim, o grupo pesquisado atribui à disciplina sentidos que estão centrados nas noções de respeito, amor, educação e organização e a elas associam-se outras noções e significados que são coerentes com a experiência de sua formação e das práticas escolares cotidianas. Paralelamente com o que foi instituído como a memória coletiva do grupo, integram-se perspectivas pedagógicas tradicionais e críticas ligadas ao pensamento moderno acerca da questão disciplinar. Essas considerações permitem aquilatar a importância da representação social da disciplina escolar, como fundante de práticas e concepções pedagógicas.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J.-C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, J.-C. (Org.) *Pratiques sociales et représentation*. Paris: PUF, 1994, p.59-82.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334p.
- MADEIRA, M. Representações sociais: pressupostos e implicações. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 72, n. 171, p.129-44, mai./ago. 1991.
- REGO, T. C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico – cultural da educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, 138 p.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.
- SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriété quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p.233-53.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3. ed., Brasília: EDUNB, 1994. 422p.