

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA SOBRE A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katherinne Rozy V. Gonzaga; Fernando César Bezerra de Andrade; Catarina Carneiro Gonçalves

Universidade Federal da Paraíba, katherinnegonzaga@hotmail.com, Universidade Federal da Paraíba, frazec@uol.com.br, Universidade Federal da Paraíba, catarinacgon@hotmail.com

Resumo: A escola é instituição em que os conflitos necessariamente se manifestam. É necessário sempre tratá-los, discutindo-os a partir de uma ordem culturalmente definida, da qual fazem parte as representações sociais. Cabe lembrar que as representações sociais de docentes tanto envolvem seu status profissional quanto influenciam o manejo de conflitos. A partir da noção da indisciplina como uma situação de conflito relacional na escola, cuja gestão é necessária para reduzir chances da aparição de violências, levantou-se a hipótese de que as representações sociais de docentes marcam o modo como tais profissionais se posicionam subjetivamente diante da indisciplina discente. Assim, objetivou-se nesta pesquisa, no contexto de uma atividade de formação continuada produzida por meio de grupo de reflexão, analisar as representações sociais de professoras da educação infantil sobre a indisciplina de seu alunado. A coleta de dados se deu em uma pesquisa-ação com professoras da educação infantil da rede municipal de João Pessoa (PB). Nas atividades de intervenção, eram favorecidas discussões que permitissem conhecer os saberes comuns ao grupo em torno da indisciplina discente. Seis encontros em grupo se deram numa periodicidade semanal e tiveram duração de três horas cada. Neles se discutiu, entre outros temas, como cada docente interpretava e pensava a indisciplina discente, além de como elas lidavam com essas situações em seu cotidiano. Por meio do registro audiovisual e transcrição das falas das participantes das discussões, foi possível acessar as representações sociais das docentes, examinadas com base na técnica da análise da enunciação. Paralelamente à análise dos dados, a pesquisa-ação prosseguiu com o intuito de acompanhar as intervenções que as docentes em processo de reflexão promoviam no cotidiano de suas salas de aula, de modo a apreciar se (e, em caso positivo, como) o conteúdo e os efeitos da reflexão repercutiam na prática das docentes participantes. Esse acompanhamento produziu, além das falas nas reuniões para reflexão, entrevistas individuais abertas, cujo conteúdo também foi analisado pela mesma técnica de tratamento dos dados. As entrevistas e as reflexões grupais foram ocasião para discutir com as participantes sobre indisciplina de seus(as) discentes, tomando por base a teoria winnicottiana sobre os aspectos subjetivos que se manifestam em situações de interação grupal. As representações sociais identificadas revelaram confusão conceitual (entre indisciplina e violência) e uma apreciação moralista do fenômeno, com atribuição das causas da indisciplina exclusivamente a ambientes extraescolares (o familiar, sobretudo). Esse discurso evidencia que as teorias explicativas da indisciplina, implícitas nas representações sociais das docentes sobre o fenômeno, têm caráter autoprotetor, visto que as docentes não se implicam, por essa forma de pensamento, nem como responsáveis pela produção, nem, tampouco, pela resolução pedagógica (não tradicional) da indisciplina infantil. Tais resultados também indicam que as representações sociais das docentes sobre a indisciplina de seu alunado marcam o seu posicionamento subjetivo diante da situação conflitante: ao se representarem distantes do que consideram um problema, maior é a dificuldade para assumirem a tarefa - verdadeiramente pedagógica e, portanto, inerente à docência - de ajudarem a desenvolver uma sociabilidade pacífica desde tenra idade.

Palavras-chave: Formação docente, Representações Sociais de Docentes, Indisciplina, Educação Infantil, Desengajamento subjetivo.

Introdução

A escola é uma instituição em que os conflitos necessariamente se manifestam. Com isso, é necessário sempre tratá-los, discutindo-os a partir de uma ordem culturalmente definida, da qual fazem parte as representações sociais. Cabe lembrar também que as representações sociais de docentes tanto envolvem seu status profissional quanto influenciam o manejo de conflitos. A partir da noção da indisciplina como uma situação de conflito relacional na escola, cuja gestão é necessária para reduzir chances da aparição de situações de violências mais graves (ANDRADE, 2007; PAIN, 2009; 2010), levantou-se a hipótese de que as representações sociais de docentes, ao permitirem e fornecerem traduções – uma vez que são interpretações de uma visão de mundo (JODELET, 2001) –, marcam o modo como tais profissionais se posicionam subjetivamente diante da indisciplina discente.

Assim, este artigo objetiva analisar as representações sociais de professoras da educação infantil sobre a questão da indisciplina de seu alunado, a partir de uma atividade de formação continuada produzida por meio de grupo de reflexão.

Ele se estrutura em quatro partes: inicialmente, trataremos brevemente sobre a posição subjetiva docente e a noção de subjetividade na qual nos apoiamos, articulando-a com as representações sociais das docentes sobre a indisciplina discente. Em seguida, discutiremos o desengajamento subjetivo de docentes diante de situações de indisciplina discente e de conflitos relacionais. Depois relataremos a pesquisa-ação realizada para, finalmente, analisarmos as representações sociais das professoras sobre a questão da indisciplina discente.

A posição subjetiva docente e as representações sociais

A posição subjetiva docente é aqui entendida como o modo singular de cada indivíduo lidar com seus sentimentos e pensamentos mais pessoais (MOREIRA, 2005). A dimensão subjetiva (ou seja, o que há de experiência psíquica singular a cada um) é, também, psicodinâmica (quando diz dos impactos causados por motivos inconscientes sobre o psiquismo em sua totalidade).

Ao considerarmos, de um lado, a dimensão cultural e, de outro, a subjetiva como determinantes para a construção das representações sociais de cada docente, faz-se necessário o aporte em uma teoria psicanalítica que destaque o aspecto relacional entre essas duas dimensões. Desse modo, escolhemos o pensamento de Donald Winnicott, psicanalista inglês, cujo

entendimento da vida psíquica explica-a dando-se num entremeio, espaço da relação entre realidades interna e externa, a que atribuiu o nome de espaço transicional.

Para Winnicott (2000), é a relação primordial e inicial entre mãe (ou substituto) e bebê que, durante o desenvolvimento maturacional, vai se ampliando para outras relações. Segundo o teórico, esta experiência acontece numa zona intermediária — o espaço transicional —, em que os fenômenos experimentados (por exemplo, o brincar das crianças e o falar dos adultos) nem são “uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 134), localizando-se entre as extensões do “eu” e do “não-eu”. Ora, o estado e os processos do “eu” evidenciam o processo de integração e, portanto, de crescimento emocional e de saúde (ou seu contrário). Referindo-se ao tempo em que mãe e bebê são como um só, misturados, e a mãe adapta-se às necessidades do bebê, Winnicott entende que esse bebê, no início, só percebe os objetos¹ subjetivamente, em que “o mundo externo é repellido e um mundo interno se tornou possível” (1983, p. 35).

Por sua vez, o “não-eu” diz respeito à capacidade para as relações objetais, em que “o(a) lactente muda de um relacionamento com um objeto subjetivamente concebido para uma relação com um objeto objetivamente percebido” (1983, p. 45), momento quando o bebê sai da relação fusionada com seu(u) cuidador(a), para ser separado dele(a), relacionando-se a ele(a) como separado(a) e “não-eu”. Mais tarde, torna-se um sujeito cujas relações interpessoais e intersubjetivas estão pautadas em uma realidade compartilhada, uma realidade que integra em uma medida suficiente as realidades interna e externa.

A leitura winnicottiana permite interpretar a subjetividade e observar o posicionamento subjetivo do docente como um processo de construção contínuo do sujeito num ambiente relacional, de que a cultura é dimensão fundamental: nesta, as representações sociais estão pautadas e são componentes importantes para organizar e traduzir o pensamento, marcando, assim, a subjetividade a ele relacionada. Assim, pode-se entender que a realidade compartilhada é base para a construção das representações sociais – “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 22), e que, portanto, podem se manifestar sob formas variadas: crenças, valores, atitudes, imagens etc.

Desse modo, entende-se ser revelado o jogo entre os impulsos do eu e o reconhecimento do não-eu – condição de alteridade – no processo de distinção entre o “eu” e o “não-eu”

¹ O termo objeto é indicado para fazer referência à interpretação que é dada por cada um a qualquer coisa ou pessoa, quando na realidade interna.

(WINNICOTT, 1975), construída na relação com o outro (DUVEEN, 1998), tornado única num processo que, não obstante, é sempre determinado por fatores coletivos (JODELET, 1998).

Nesse contexto, podemos compreender por que a construção das representações sociais de docentes sobre a indisciplina discente traduz o seu modo de lidar com seus sentimentos e pensamentos mais pessoais – sua posição subjetiva. Ora, as representações sociais também se localizam nos planos subjetivos e intersubjetivos das relações (SANTOS; ROSSO, 2012), já que se localizam no plano social, da realidade compartilhada (WINNICOTT, 1983). De acordo com Jodelet (2001, p. 22), são “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.”

A partir dessa premissa, de que as representações sociais dos(as) docentes sobre a indisciplina discente marcam a posição subjetiva docente diante dessa situação em sala de aula, ao traduzirem aquela posição individual em termos culturais, vale pensarmos sobre as representações sociais acerca da indisciplina discente, abordando a noção de indisciplina discente aqui adotada e articulando-a com o desengajamento subjetivo.

Representações sociais sobre a indisciplina discente e o desengajamento subjetivo

Na convivência humana estabelecem-se relações intersubjetivas em que a diversidade se manifesta, por vezes derivando nas situações de conflitos relacionais. Ao mesmo tempo em que podem intensificar desacordos e favorecer soluções pouco harmoniosas (como a violência, por exemplo), podem também fortalecer os laços sociais, oportunizando transformações ou preservando relações. E para prevenir a aparição de situações de violência na escola, várias medidas são possíveis, entre elas a gestão da indisciplina.

Percebe-se a necessidade de que os atores da cena escolar estejam disponíveis, inclusive subjetivamente (WINNICOTT, 2000), e prontos para tomarem atitudes de prevenção à violência que sejam, sobretudo, educativas. São várias as recomendações na literatura (AQUINO, 1996; 1998; ECHEL, 2008; FERREIRA, 2007; GOTZENS, 2003; PARRAT-DAYAN, 2008), dentre as quais: estabelecer regras claras de disciplina e uma descrição precisa dos comportamentos esperados de alunos, professores e funcionários.

Santos e Rosso (2012) publicaram a respeito das representações sociais sobre a indisciplina escolar de professores da Educação Básica da rede pública de Ponta Grossa (PR). Os autores partem da hipótese de que “a disciplina é supervalorizada, assumindo um caráter de finalidade; são pouco

considerados os aspectos pedagógicos promotores de situações de indisciplina em sala de aula” (p. 130).

Os autores revelam que os professores buscam a resolução das situações de indisciplina discente de modo pragmático, traduzindo-a em atitudes coercitivas e heterônomas; além disso, eles se descomprometeram com o lugar de corresponsáveis da indisciplina discente, uma vez que consideram características da família e da relação desta com a escola a(s) razão(ões) da indisciplina escolar.

Disso apreende-se que os(as) docentes se desengajam, não só moralmente (SANTOS; ROSSO, 2012), mas também subjetivamente. Uma vez que suas representações sociais revelam o modo como eles(as) se posicionam subjetivamente, suas intervenções mediadoras, ora mais, ora menos eficazes, estão dessa forma pautadas em sua disponibilidade subjetiva de intervenção na situação de conflito.

A pesquisa: com a palavra, as docentes

Os dados analisados neste artigo derivam da pesquisa de Gonzaga (2011) e foram coletados em uma pesquisa-ação com professoras da educação infantil da rede municipal de João Pessoa (PB). Nas atividades de intervenção, eram favorecidas discussões que permitissem conhecer os saberes comuns ao grupo em torno da indisciplina discente. Seis encontros em grupo se deram numa periodicidade semanal e tiveram duração de três horas cada. Neles se discutiu, entre outros temas, como cada docente interpretava e pensava a indisciplina discente, além de como elas lidavam com essas situações em seu cotidiano. Por meio do registro audiovisual e transcrição das falas das participantes das discussões, foi possível acessar as representações sociais das docentes, examinadas com base na técnica da análise da enunciação.

Paralelamente à análise dos dados, a pesquisa-ação prosseguiu com o intuito de acompanhar as intervenções que as docentes em processo de reflexão promoviam no cotidiano de suas salas de aula, de modo a apreciar se (e, em caso positivo, como) o conteúdo e os efeitos da reflexão alcançavam a prática das docentes participantes. Esse acompanhamento produziu, além das falas nas reuniões para reflexão, entrevistas individuais abertas, cujo conteúdo também foi analisado pela mesma técnica de tratamento dos dados.

As entrevistas e as reflexões grupais foram ocasião para discutir com as participantes sobre indisciplina de seus(suas) discentes, tomando por base a teoria winnicottiana sobre os aspectos subjetivos que se manifestam em situações de interação grupal.

Cabe ressaltar ainda que Gonzaga (2011) admite o contexto dos vínculos intersubjetivos próprios à relação docente-discente e disto entende como relevante a interpretação do(a) docente, constituída igualmente por suas representações sociais, para as situações de indisciplina discente. Assim, identificaram-se as concepções de cada uma das participantes acerca da indisciplina discente, por meio de uma escuta que nos revelou suas representações sociais sobre essa indisciplina.

Nas entrevistas iniciais, uma questão pretendia coletar a concepção de cada professora sobre a indisciplina discente. As professoras², na maioria, se referiam à indisciplina discente como um fenômeno de responsabilidade da família.

A Profa. Daniela disse durante a entrevista individual: “Começa a partir do momento quando peço atenção de alguém e não me dão, preciso de carinho, de amor, dentro da minha própria casa, [...] vê [sic] algumas atitudes erradas e começamos a fazer coisas para chamar atenção, tudo começa em casa”. A Profa. Sandra disse: “Jogam tudo, se pegar a melancia, esfregam na mesa e come a mesma melancia que resta. [...] é mais uma questão de formação mesmo, o que foi passado pra criança.” (Entrevista Individual). A partir dessas falas é possível observar que as docentes entendem ser a indisciplina discente um fenômeno decorrente originalmente dos padrões relacionais familiares, o que não foi diferente para a Profa. Amanda.

Aqui, nos dedicaremos à fala da Profa. Amanda a fim de ilustrarmos, a partir da análise das representações sociais de professoras da educação infantil sobre a indisciplina discente, ao permitirem e fornecerem traduções, suas marcas no modo como tais profissionais se posicionam subjetivamente diante dessas situações de conflitos.

Amanda foi a primeira professora a garantir o seu lugar no grupo de reflexão para a apresentação do caso de seu aluno Marcelo, já dando indícios de seu estado emocional e do modo como se relacionava interpessoalmente. Foi a primeira a manifestar o desejo de apresentar o caso vivido em sala de aula, mostrando alguma confiança e autonomia diante do grupo de colegas. Em todo o percurso desse processo: usou um tom de voz mediano, demonstrou-se simpática e empática às colegas, apresentava fluência verbal e voz firme, dava suas opiniões, dizia o que pensava.

² Os nomes foram mudados para evitar a identificação dos participantes da pesquisa.

Amanda trazia o caso de um aluno que não era “bagunceiro”. Porém, seu aluno Marcelo lhe causava preocupação, mas não por ser falante, ou agressivo, ou travesso e sim o contrário. Diante dele, Amanda se angustiava e, como sugere a expressão idiomática, “trocava os pés pelas mãos”. Ela dizia:

Agora, ele fala de repente, espontâneo, na brincadeira, às vezes ele fala: “Vou te pegar!” Aí eu penso: “Eita, falou!” E fico atenta, pergunto: “Vai pegar quem?” Aí, ele se torce e não fala. Quando eu penso que ele vai se abrir, se fecha novamente. Hoje mesmo, eu pensei que ele fosse falar, estávamos falando sobre o que eles gostam de comer e todos na sala disseram, quando chegou na vez dele, os meninos foram logo dizendo: “Tia, ele não fala não!” Aí, eu disse: “Ele vai falar, não é Marcelo?”, mas ele ficou calado. (Amanda, Primeiro encontro)

Chama-nos a atenção o que Amanda escolhe como situação de indisciplina: não os alunos agressivos, bagunceiros e/ou agitados – ela também os tinha e lidava bem com essas situações –; mas pelo contrário, angustiava-se (*Aí eu penso: “Eita, falou!”*) e parecia reagir de maneira intrusiva e agressiva (*Ele vai falar, não é Marcelo?*) diante de um aluno retraído. Amanda conseguia lidar bem com a indisciplina, embora essencialmente pautada em suas representações sociais sobre esse fenômeno em que a agressividade era expressa e atuada externamente. No entanto, no caso de Marcelo ela via-se diante de um impasse: sem saber o que fazer, reagia desrespeitando as solicitações do aluno, imprimindo nele os seus próprios desejos, enquanto sua própria agressividade (na maneira aparentemente intrusiva com que lidava com a situação) aparecia.

Sobre a sua concepção da indisciplina discente, a professora afirmou:

A indisciplina vem da convivência com a família, você começa a comparar a família daquela menina, os pais são tão carinhoso, vem deixar ela no CREI, dá um beijo, deseja um bom dia e quando é a tarde, recebe com um beijo e abraço e pergunta se está tudo bem. E a outra família é bem agressiva, a mãe diz: “Vem logo menino! Que demora!” Quando ela está na porta, o garoto ainda está no portão, entrega e não diz nada e a tarde não recebe com carinho, não procura saber o que a criança fez. E se procura conversar com a ela, reage com agressão, aí quando você tenta conversar e chama a mãe, tenta levar o trabalho coletivo com elas, quando as mães aceitam, tudo se resolve. Mas, quando, tem mães que se isolam, não quer saber, aí dificulta. “Eu não consigo, eu tento!” Mas, no outro dia se repete, já sei que em casa ele está sendo orientado para isso. (Amanda, Entrevista individual).

Amanda acreditava, pois, que a indisciplina da criança fosse resultado da convivência familiar. Entendia que esta situação ocorria através da imitação das figuras paterna e/ou materna, assim como considerava que a responsabilidade era, essencialmente, dos pais.

Mas, se para a professora a indisciplina sugeria agressividade, porque então ela trouxera para a discussão o caso de um aluno que não demonstrava comportamentos agressivos? Ao menos, não externamente. Onde estava a indisciplina no caso de Marcelo, segundo a professora? Ela explicou, durante a apresentação do caso, que as recusas dele eram os sinais de indisciplina, e, acrescentou que geralmente crianças caladas, isoladas, faziam com que ela se sentisse “perturbada”.

Considerando a biografia de Amanda, suas representações sociais sobre a indisciplina discente e a maneira que apresentava para lidar com essas situações de conflitos relacionais sentidas como angustiantes em sala de aula, revelava-se um aspecto importante: a ameaça de sua posição subjetiva de pessoa emocionalmente madura, provocada pelo estado de retraimento de Marcelo, ela parecia identificar-se com ele no que dizia respeito à maneira de lidar com a própria agressividade.

A relação de Amanda com a educação se deu através de sua mãe e de sua identificação com ela. Tal identificação, num primeiro momento, favoreceu uma inclinação de Amanda para o trabalho *devotado* com as crianças. Diria Winnicott (2008, p. 215) que uma professora de crianças pequenas “não está biologicamente orientada para qualquer criança, exceto de um modo indireto, através da identificação com uma figura materna”.

Essa identificação da professora Amanda com sua mãe mostrou-se um ponto nodal em sua relação com aqueles alunos que tinham dificuldades em lidar com a própria agressividade. Se por um lado, através dessa identificação, Amanda parecia capaz de dedicar-se ao trabalho com as crianças pequenas, por outro, parecia aprisionada à figura materna, e isso lhe provocava também o ódio, por ela negado. O seu não reconhecimento e apossamento de sua própria agressividade interferiam de modo negativo na sua capacidade de acolher a agressividade de Marcelo, e como defesa era se mostrava invasiva e agressiva com ele, incapaz de oferecer um espaço seguro e continente para o ódio dele emergir (WINNICOTT, 1983; 2005a; 2005b).

Como se vê, “a identificação não representa, porém, uma solução satisfatória para vida, a não ser que o menino ou a menina tenham chegado a realizar o sonho de uma deposição violenta” (WINNICOTT, 2011, p. 135). Amanda, na relação com sua mãe, ainda não realizara essa deposição violenta, estava fixada, no que dizia respeito à agressividade direcionada para o objeto bom, no estado infantil de fusão com a figura materna.

Ora o que angustiava a professora era a agressividade autodirigida de Marcelo, assim como era a sua. Ela era agressiva – quando insistia que o aluno falasse, ou mesmo quando redirecionava as brincadeiras –, mas não se dava conta disso.

Amanda, possivelmente, investe afetivamente em seu trabalho e em seus alunos, mas parece esperar um retorno da maneira que ela deseja. Nisso, ela sente dificuldade de recuar diante dessa situação de indisciplina (pela recusa do aluno em interagir socialmente), de suspender o juízo e suportar a expectativa de não saber o que acontecerá ao certo, uma vez que dependerá das possibilidades e disponibilidades de Marcelo. Assim, quanto mais ela espera, mais impõe seu desejo e menos se dá conta do desejo dele, recusando as manifestações de contato e recuos de Marcelo.

Amanda, como uma “mãe não suficientemente boa”, não consegue respeitar o tempo interno do aluno e seus movimentos de contatos e isolamentos, invadindo-o, sendo, desse modo, agressiva, querendo que ele reaja como ela espera: “A mãe dele para lá no portão e dá tchau pra mim, mas ele sai correndo e não olha nem pra trás, será que ele me odeia?” (Terceiro encontro).

A representação social de indisciplina discente da Profa. Amanda parece-nos revelar a sua posição subjetiva diante dessa situação. Amanda entendia indisciplina como o aluno que não interagia com o grupo e recusava-se a isso, que reprimia a expressão de sua agressividade, direcionando-a para si mesmo. Para ela, que se mantinha adulta na maior parte do tempo, diante de um aluno que fazia o que ela parecia também fazer, reprimir a própria agressividade, era a ameaça da exposição dessa agressividade: Marcelo parecia mostrar-lhe o que ela mesma não dava conta de perceber: a própria agressividade.

Amanda, diante de Marcelo, mostrava-se, por um lado, disponível subjetivamente, se pensarmos que ela buscou através do seu lugar de fala no grupo de reflexão uma mudança para o seu modo de lidar com tal situação. Por outro lado, parecia desengajada subjetivamente quando percebemos que a partir da negação de sua própria agressividade, ela nega também ao aluno a experiência de viver e constituir-se em si mesmo, como diria Winnicott (2000).

Assim, parece-nos possível observar o desengajamento subjetivo da professora em face desse conflito relacional em sala de aula, pautado em motivos inconscientes, mas revelados e traduzidos por sua representação social localizada no plano social, da realidade compartilhada (WINNICOTT, 1983). O modo como ela lê socialmente essas situações revela esse desengajamento marcado pelo seu desapossamento de sua própria agressividade. E a sua interpretação do fenômeno (indisciplina discente) norteia sua relação com o seu aluno, orientando e organizando suas condutas e comunicações com ele: a crença de que a família é a única responsável pela conduta indisciplinada do aluno traduz a sua dificuldade em lidar com essa situação de indisciplina discente.

Considerações finais

As representações sociais identificadas revelaram confusão conceitual (entre indisciplina e violência) e uma apreciação moralista do fenômeno, com atribuição das causas da indisciplina exclusivamente a ambientes extraescolares (o familiar, sobretudo).

Esse discurso evidencia que as teorias explicativas da indisciplina, implícitas nas representações sociais das docentes sobre o fenômeno, têm caráter autoprotetor, visto que as

docentes não se implicam por essa forma de pensamento, nem como responsáveis pela produção, nem, tampouco, pela resolução pedagógica (não tradicional) da indisciplina infantil. Tais resultados também indicam que as representações sociais das docentes sobre a indisciplina de seu alunado traduzem o seu posicionamento subjetivo diante da situação conflitante: ao se representarem distantes do que consideram um problema, maior é a dificuldade para assumirem a tarefa - verdadeiramente pedagógica e, portanto, inerente à docência - de ajudarem a desenvolver uma sociabilidade pacífica desde tenra idade.

Referências

- ANDRADE, F. C. B.. *Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola*. 2007. 220p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- DUVEEN, G. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.) *Representando a alteridade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- FERREIRA, A. L. A escola é violenta, os estudantes são agressivos, a indisciplina é inevitável e pedagógica. In: SILVA, P.N.G.; CAMINHA, I.O. (Orgs.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- GONZAGA, K. R. V. *Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente*. - João Pessoa, 2011. 120 p. Orientador: Fernando César Bezerra de Andrade. Dissertação (mestrado) – UFPB/CE.
- GOTZENS, C. *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.) *Representando a alteridade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17- 44. Disponível em:



<https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>. Acessado em: 12 de agosto de 2017.

MOREIRA, A.F.B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

PAIN, J.. A pedagogia institucional ontem e hoje. In: CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. (Org.). Conflit, négociation, coopération. In: *Les cahiers de l'École*. revue en ligne de l'école doctorale "connaissance, langage, modélisation" de l'université de Nanterre - Paris-X, ano 1, n. 1, p. 8-9, 2004. Disponível em: < http://www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers1/C1_pain.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2010.

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

SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. *A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses*. Psicologia da Educação, São Paulo. 34, 1º sem., 2012, p. 127 – 157.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.