

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS(AS) SOBRE
INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

ANTONIO BATISTA ALVES NETO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS (AS) SOBRE
INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por ANTONIO BATISTA ALVES NETO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof(a). Dr(a).: SOLANGE FRANCI RAIMUNDO
YAEGASHI

MARINGÁ
2016

ANTONIO BATISTA ALVES NETO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS(AS) SOBRE INDISCIPLINA
NO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª.: Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Profª. Drª.: Rute Grossi Milani – UNICESUMAR – Maringá

Profª. Drª.: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM

Profª. Drª.: Regiane da Silva Macuch – UNICESUMAR – Maringá –
Suplente externo

Profª. Drª.: Tania dos Santos Alvarez da Silva – UEM – Suplente
interno

Maringá, 28 de setembro de 2016

Considero o que fiz aqui como a expressão de meu esforço na busca por um conhecimento transformador. Com isso, dedico todo esse trabalho, e quantos mais eu tiver a oportunidade de realizar, única e exclusivamente aos meus (minhas) professores (as), os (as) quais me deram condição para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Infelizmente, neste momento, não encontro palavras para descrever tudo que sinto em uma página. E mais ainda, tenho medo de ser injusto com todas as pessoas que, de alguma forma, me deram oportunidades (as quais agarrei com todas as forças). Expresso esta insegurança pelo fato de que já não considero mais (e é algo que vem se fortalecendo em mim), que a contribuição de um familiar seja maior do que a contribuição de um(a) professor(a), de um(a) orientador(a). Cada um(a) ao nosso redor nos dá contribuições significativas, sem as quais não se poderia chegar a lugar algum.

No entanto, um agradecimento faz-se necessário. Agradeço a toda sociedade, a qual tem financiado meus anos de estudo nesta universidade. Continuo tendo com ela uma eterna dívida, que será paga com os esforços constantes de meu trabalho na tentativa de devolver a contribuição que recebi. Almejando, ainda, mais quatro anos de doutorado dentro desta instituição que me fez crescer tanto nos últimos anos.

Certamente haveria muitos nomes a serem citados. E terão eles(as) um espaço eterno em minha memória e, certamente, em minhas práticas.

Sou um ser social e, neste momento, não tenho nada mais a dizer. Apenas agradeço... A todos(as).

“[...] no dia em que vi um menino de uns dez anos guiando por um caminho estreito um imenso cavalo de tiro que cobria de chicotadas cada vez que o animal tentava se desviar. Percebi então que, se aqueles animais adquirissem consciência de sua força, não teríamos o menor poder sobre eles [...]” (ORWELL).

ALVES, Antonio. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGOS(AS) SOBRE INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO.** 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2016.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar as representações sociais de pedagogos(as) sobre indisciplina no Ensino Médio. A pesquisa justifica-se pelo fato de a escola ainda estar carente de reflexões e práticas acerca do problema da indisciplina. Além disso, não há uma matéria específica no curso de Pedagogia que discuta o conceito indisciplina e qual o papel do pedagogo diante de situações que envolvam embates sobre indisciplina escolar. Para dar conta deste desafio, utilizamos como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais, a qual busca investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos do cotidiano. Realizamos ainda uma revisão teórica sobre a história da formação do pedagogo considerando alguns aspectos legais que determinaram o processo de formação desse profissional no Brasil, bem como buscamos resgatar o conceito de indisciplina no contexto escolar. Participaram desta pesquisa dez pedagogas de uma cidade do interior do estado de Paraná. A problemática investigada foi: Quais as representações sociais do pedagogo sobre indisciplina no Ensino Médio? De que forma esses profissionais lidam com as situações de indisciplina no contexto escolar? A pesquisa é de natureza quali-quantitativa. Para a coleta dos dados utilizamos os seguintes instrumentos: a) Questionário Sociodemográfico e b) Roteiro de Entrevista Semiestruturada. Para a análise dos dados, elaboramos categorias de análise segundo a proposta de Bardin. Os resultados revelam que as representações sociais das pedagogas sobre indisciplina no Ensino Médio estão centradas na figura do aluno, o qual é descrito como indisciplinado quando se recusa a desenvolver atividades e/ou que comete agressões físicas e verbais. Constatamos ainda que a maioria das pedagogas responsabiliza a família pelo problema, juntamente com outros setores, havendo, portanto, uma desresponsabilização da função da escola em participar do processo educativo de seus alunos. Chegamos à conclusão que a indisciplina escolar é um problema multicausal, não podendo ser reduzido a um ou outro fator ou conceito, mas sim a um conjunto de fatores que podem gerar, ou evitar, momentos de indisciplina. Observamos ainda, que as práticas escolares estão carentes de fundamentação teórica sobre o conceito de indisciplina dentro da atuação da coordenação pedagógica, o que acarreta em problemas ou ações ineficazes na hora de suas intervenções práticas.

Palavras-chave: Adolescência; Comportamento Social; Ensino Médio; Indisciplina Escolar; Pedagogia; Representações Sociais.

ALVES, Antônio. **THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF PEDAGOGUES ABOUT INDISCIPLINE IN HIGH SCHOOL**. 136p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2016.

ABSTRACT

The present study has, as its main goal, the observation of schoolmaster's social representation about indiscipline in high school. The research was made under the justification based in that school is still careless of practices and reflections about the issues of indiscipline. Besides that, Pedagogy course still do not have a separate discipline that could discuss the concept of indiscipline and how Pedagogues should act against situations that involve disagreements caused by undisciplined students. To face this new challenge, we used as methodological and theoretical support, The Social Representations Theory (SRT), the one that investigates how reference systems, used to classify groups and people and to understand the daily events, are formed and how they work. Furthermore, we did a theoretical review about the history of the formation of the pedagogue, considering some legal aspects that determined the formation process of this professional in Brazil, and also we wanted to bring back the concept of indiscipline in school's environment. Have been part of this research ten pedagogues from a village in the interior of the state of Paraná. The issue that had been studied is: What are the social representations of the pedagogue about indiscipline in high school? In what way those professionals deal with indiscipline situations in the school's context? The research is a quali-quantitative study. For gathering information, we used the following instruments: a) sociodemographic questionnaire and b) semi structured interview script. To the analysis of the data information, we developed category analysis according to the Bardin's proposal. The results reveal that the social representations of the pedagogues about indiscipline in high school are mainly focused in the student's figure, the one that is described as undisciplined when they refuse to develop activities and/or that commits physical or verbal aggressions. Moreover, we have found that the majority of the pedagogues put the responsibility in the family, as well as other sector also do, what creates an unaccountability of the school's role of participating in the educative process of their students. Therefore, we have concluded that the issue about indiscipline in school's environment is a multicausal problem, for which reason can't be reduced and explained just with one concept or cause, but with an entirety of factors that can create, or avoid, indiscipline situations. In addition to it, we can observe that school practices have a lack of theoretical foundation about the concept of indiscipline inside of the pedagogy coordination performance, what leads to problems or inefficient actions when it is necessary practical interventions.

Key words: Adolescent; Social Behavior; High School; Classroom Misbehavior; Pedagogy; Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplina X indisciplina na Pedagogia tradicional e na educação nova.

Quadro 2 - Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Situações mais comuns de indisciplina de acordo com pedagogos(as)

Quadro 4 - Situações, gerais, de “indisciplina” relatadas pelos(as) pedagogos(as)

Quadro 5 - Concepção dos(as) pedagogo(as) sobre os “motivos que levam a situação de indisciplina X culpados(as) pela indisciplina”

Quadro 6 - Concepção e tratamento da indisciplina X concepção histórica relacionada

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

NRE – Núcleo Regional de Educação

OBID – Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas

PSI – Prática Social Inicial

PPP – Projeto Político Pedagógico

P.R. – População representativa

P.M. – População classe média

P.L. – População liberal

P.O. – População operária

P.E. – População estudante

P.T. – População dos alunos das escolas tecnológicas

PCN – Plano Curricular Nacional

PROMELAC V – V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A arquitetura da representação: constituintes e modo de produção.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	21
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O CONCEITO	22
2.2 COMUNICAÇÃO, IMAGEM E CLASSIFICAÇÃO	28
2.3 ANCORAGEM	32
2.4 OBJETIVAÇÃO.....	33
2.5 AS BASES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
2.5.1 PSICOLOGIA SOCIAL	35
2.5.2 UMA DÍVIDA COM O TRABALHO DE DURKHEIM	36
3. UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	39
3.1 A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS	39
3.2. A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS	44
3.3. LEGISLAÇÃO	47
3.4 QUEM É O(A) PEDAGOGO(A)?	50
4. DISCUTINDO INDISCIPLINA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	52
4.1. O QUE É DISCIPLINA?.....	53
4.2 O QUE É INDISCIPLINA?	57
4.3 A (IN) DISCIPLINA	68
4.4 O QUE É ADOLESCÊNCIA?	71
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
5.1. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	75
5.2. CAMPO DE PESQUISA	76
5.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
5.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	77
5.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	78
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	79
6.1. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	79
6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	80
6.2.1 Representações sociais sobre o papel do pedagogo	81
6.2.2 Representações sociais sobre o comportamento dos alunos do Ensino Médio e sua relação com o desempenho acadêmico.....	84
6.2.3 Representações sociais sobre o adolescente.....	90
6.2.4 Representações sociais sobre o conceito de indisciplina	94
6.2.5 Representações sociais sobre os motivos e/ou culpados pela indisciplina no Ensino Médio	101

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	130

1. INTRODUÇÃO

Ao digitarmos em qualquer buscador de pesquisas acadêmicas os termos “indisciplina na escola” encontramos páginas e mais páginas sobre o tema. Se digitarmos o mesmo tema no *Youtube* (buscador de vídeos) teremos a oportunidade de conferir diversas situações, dentro da escola em que a indisciplina gera momentos de violência. E se formos para o “chão” da escola teremos a chance de vivenciar alguns desses momentos. É evidente que não temos a intenção de caracterizar a escola como espaço único e exclusivo de “indisciplina”, no entanto, a própria escola está expondo, inclusive nas redes sociais, suas fragilidades quanto a essa problemática, evidenciando a necessidade de se pensar a indisciplina para que seja possível realizar práticas pedagógicas eficientes.

Lopes e Gomes (2012), ao abordarem o conceito histórico de indisciplina, chegaram à conclusão de que o termo se ampliou nas últimas décadas, sendo necessário analisar este fenômeno como multicausal. “Portanto, para compreendê-lo é necessário considerar vários fatores, como: a vida escolar do aluno, a escola, a turma e o professor [...] a família e a sociedade [...]” (LOPES; GOMES, 2012, p. 264).

Boarini (1998) caminha por uma perspectiva diferente no que se refere à indisciplina, dando atenção à escola como um todo, pois considera que o comportamento indisciplinado pode revelar “conflitos velados da instituição”, ou seja, tais comportamentos podem revelar uma insatisfação com a escola, apontando para a ideia de que “a escola tal como existe hoje, já tem seus dias contados” (BOARINI, 1998, p. 13).

De fato, é muito complexo tentar definir o que pode ser ou não ser a indisciplina. Entretanto, é indiscutível que o problema no Brasil é alarmante e ainda carece de investigação, a fim de que sejam investigadas práticas eficientes de manejo das situações de indisciplina na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que a indisciplina pode interromper o processo de ensino e aprendizagem, gerando diversas consequências. Além disso, em muitos casos, pode ser sinal de outros problemas não evidenciados. Tais afirmações decorrem de nossa recente atuação na coordenação pedagógica em uma escola de Ensino Médio, na qual observamos inúmeras situações de difícil manejo com os estudantes desse nível de ensino.

É importante ressaltar, que além dessa experiência como coordenador pedagógico, no ano de 2011 iniciamos nosso trabalho com Educação Social. Nesta função, atendíamos vários

grupos de alunos do Ensino Médio e, em incontáveis situações, tivemos que lidar com a indisciplina desses alunos. Cabe apontar, ainda, a relevância do trabalho realizado na educação social para a elaboração deste estudo, uma vez que essa realidade nos possibilitou uma perspectiva de “educação” que certamente fez a diferença no decorrer desta pesquisa.

No ano de 2014, já sob orientação da professora responsável por esta pesquisa, realizamos o trabalho de conclusão de curso intitulado “Políticas públicas para a prevenção do uso de drogas no Brasil: limites e perspectivas” (ALVES; YAEGASHI, 2014), por meio do qual verificamos alguns aspectos importantes na relação entre a escola, o Estado e a família na prevenção do uso de drogas. Tal estudo apontou alguns indícios sobre as possibilidades, observáveis dentro da escola, que poderiam identificar possíveis usuários (ou futuros usuários), uma vez que a escola tem o potencial de ser a primeira a observar mudanças no comportamento do aluno. Esses comportamentos alterados são definitivamente caracterizados como “comportamentos indisciplinados”.

Portanto, levando em conta nossa experiência profissional e os estudos iniciais sobre a temática da indisciplina, sentimos a necessidade de verificar o que mais há por trás dessa temática (indisciplina) com a qual a escola ainda tem tanta dificuldade em lidar.

Diante do exposto, inúmeras questões nos intrigam: O que seria a indisciplina? Quem é o culpado¹ por esse problema? Existe “um culpado”? É um problema da escola? Ou da família? Ou dos alunos? Ou dos professores? Trata-se de uma questão mais ampla? De responsabilidade de toda uma sociedade?

E mais especificamente, as questões as quais nos propomos a responder com este estudo podem ser colocadas da seguinte forma: Quais as representações sociais do pedagogo sobre indisciplina no Ensino Médio? De que forma esses profissionais lidam com as situações de indisciplina no contexto escolar?

Desse modo, diante da problemática apresentada, temos como objetivo geral verificar as representações sociais de pedagogos sobre a indisciplina no Ensino Médio, compreendendo o pedagogo como um profissional que, por sua formação de caráter específico sobre os mais variados aspectos da educação, tem condições de olhar a escola de uma forma mais ampla. Como objetivos específicos, buscamos realizar um resgate histórico sobre o conceito de indisciplina, caracterizar a base das representações sociais de pedagogos sobre a indisciplina

¹ Ao utilizarmos o termo “culpado” buscamos trabalhar a ideia de “quem são os responsáveis” por este problema, por lidar com esta situação. Questão esta que foi aprofundada no decorrer da pesquisa.

no Ensino Médio e investigar de que forma esses profissionais encaminham as situações de indisciplina no contexto escolar.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), inicialmente desenvolvida por Serge Moscovici (1925-2014).

A Teoria das Representações Sociais toma forma a partir dos estudos que compuseram a tese de doutorado de Moscovici. Na tese de doutorado, que posteriormente se tornou o livro *A psicanálise, sua imagem e seu público* (2012), o autor romeno, introduz os conceitos de ancoragem e de objetivação que são a base dessa teoria. Nesse estudo, Moscovici (2012) evidencia a grande relevância do papel da comunicação para a formação das representações sociais enquanto fenômeno, ou seja, para a produção de um conhecimento popular. É por meio da comunicação e seu caráter persuasivo, que formamos um reservatório de imagens que possibilitam classificações sobre tudo ao nosso redor. Com isso, criamos “protótipos”, como nos explica Moscovici (2012) sobre o que pode ser “certo” ou “errado”. Esse processo de formação de protótipos, de conceitos, de criação de imagens, por meio dos mais diversos meios de comunicação, está situado dentro do conceito de ancoragem.

O processo de ancoragem², segundo Moscovici (2015, p. 61), é o primeiro passo para tornar familiar aquilo que não é. É o primeiro momento em que nos aproximamos de um conceito distante, é a base para a formação das representações sociais, trata-se de um processo cognitivo. Por outro lado, a objetivação “aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2015, p. 72), é onde materializamos aquilo que, no primeiro momento, foi acomodado no processo de ancoragem. Nesse sentido, Jodelet define a objetivação como aquilo que dá “corpo aos esquemas conceituais” (JODELET, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29).

Para além desses conceitos, faz-se necessário ressaltar que a Teoria das Representações Sociais pertence ao campo da Psicologia Social e, ainda, relatar seu contexto histórico, evidenciando as bases que Moscovici buscou em Durkheim, ressaltando as críticas e superações feitas por ele em relação ao trabalho durkheimiano.

De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 86), a Psicologia Social é um campo que se preocupa com os saberes que são produzidos na sociedade; e a TRS verifica como esses saberes são “acomodados no tecido social”.

² Para fins de esclarecimento, utilizamos o termo “ancoragem” ligado exclusivamente à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Tal esclarecimento faz-se necessário uma vez que o termo pode ser encontrado em outras teorias, como por exemplo na Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1918 – 2008).

Em relação à origem do conceito de Representações Sociais (RS) é correto afirmar que Moscovici buscou em Durkheim as bases para o conceito de Representações Sociais. A literatura relacionada à TRS mostra que Durkheim foi o “pilar” para a elaboração desse conceito. Segundo pesquisas de Jovchelovitch (2011, p. 96), “para Durkheim, assim como para Moscovici mais tarde, a ‘consciência coletiva’ ou as ‘representações coletivas’ de uma sociedade, são aspectos cruciais na definição da solidariedade social e do que torna um agrupamento de pessoas uma comunidade”.

O termo RS é uma derivação direta do conceito de representação coletiva de Durkheim, mas além de reconhecer este fato, é igualmente importante dizer e esclarecer até onde Moscovici caminhou na direção de Durkheim, evidenciando que muitas foram as críticas de Moscovici à obra durkheimiana e que foi a superação da concepção de Durkheim, e não sua apropriação literal, que possibilitou a elaboração do conceito de RS propriamente dito.

Como já apresentamos, a base do nosso referencial teórico são os estudos de Moscovici. No entanto, buscamos ainda outros autores, ligados à TRS, que pudessem contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva teórica tão complexa como a Teoria das Representações Sociais. Portanto, como aporte teórico para a pesquisa, contamos com Duvveen (2015), Sá (1996), Farr (2013), Spink (2013), Wagner (2013), Guareschi (2013), Jovchelovitch (2011), Jodelet (2001), dentre outros. Tendo apresentado as bases de nosso referencial, justificamos que é pelo seu caráter investigativo, que busca verificar a formação do conhecimento no ser humano por meio de suas relações sociais, que consideramos ser essa uma teoria adequada para nos auxiliar na análise das representações de indisciplina por parte dos pedagogos. Além disso, no campo da educação essa teoria tem sido muito útil para a compreensão das práticas educativas.

Para compreender as representações sociais de pedagogos sobre a indisciplina, julgamos necessário realizar uma breve investigação sobre a história da formação do pedagogo no Brasil. Verificamos, nesse ponto, que a história da Pedagogia e a história da educação estão interligadas, sendo impossível separar tais concepções.

Nesse sentido, concordamos com Luzuriaga (1980) quando argumenta que a história da Pedagogia estuda as ideias educacionais e a evolução das teorias pedagógicas que se desenvolveram ao longo do tempo. Por isso, abordamos neste estudo algumas dessas concepções históricas, práticas e teóricas. Como, por exemplo, as principais teorias/perspectivas educacionais das quais se ocupa a Pedagogia nos tempos atuais e que se tornaram base para outras teorias. Saviani (2012) divide tais perspectivas em dois pontos. No

primeiro, estão as teorias não críticas e no segundo as teorias crítico-reprodutivistas, até chegar ao que, após a sua elaboração na década de 1980, foi intitulada como Pedagogia histórico-crítica.

Entre as teorias não críticas, encontramos a Pedagogia tradicional, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. E na base das teorias crítico-reprodutivistas Saviani (2012) apresenta a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista. Além de apresentar as teorias, o autor ressalta como é tratado o problema da “marginalidade” para cada perspectiva, ou seja, quem era o ser marginalizado em cada momento e como se buscou resolver tal problema dentro de cada teoria.

Além de ressaltar alguns pontos teóricos da história da Pedagogia, destacamos ainda alguns aspectos legais ligados ao processo de formação desse profissional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 2010) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2007).

Buscamos também aprofundar as discussões sobre o nosso problema, a indisciplina. O que nos deu, de fato, a noção do tamanho do desafio que nos propusemos, como já evidenciamos no início desta introdução.

Tendo esclarecido o ponto de vista teórico que nos guiou, cabe ressaltar que, para Jodelet (2001), realizar pesquisa em representações sociais exige do pesquisador um grande empenho no que se refere à aplicação da teoria, podendo esta fazer uso de metodologias variadas. Apresentamos, portanto, os procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa em RS. Para Moscovici (2013), o objetivo do método é buscar responder o problema da pesquisa e cabe ao pesquisador verificar quais métodos são mais adequados, quais devem ser mantidos e quais abandonados na busca de seus objetivos.

Sendo assim, como tivemos como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais, os procedimentos para a análise dos dados seguiram uma lógica que nos permitiu tentar “extrair” dos instrumentos utilizados as devidas representações objetivadas em cada um.

Neste sentido, utilizamos um Questionário Sociodemográfico com a intenção de caracterizar o público investigado, bem como um Roteiro de Entrevista Semiestruturado, cujo objetivo foi investigar as representações sociais dos pedagogos sobre indisciplina. Spink (2013, p. 103) explica que a entrevista semiestruturada permite “levantamentos paralelos

sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais”.

Participaram da pesquisa 10 pedagogas de 9 das 39 escolas de uma cidade do noroeste do estado do Paraná. Das 9 escolas estaduais em que as pedagogas entrevistadas atuam, apenas 1 está localizada em uma região central, as outras 8, em regiões periféricas da cidade.

A pesquisa é de natureza quali quantitativa. Para análise dos dados coletados, realizamos uma análise quantitativa a partir dos resultados obtidos com o Questionário Sociodemográfico. Diante das respostas obtidas nas Entrevistas Semiestruturadas, elaboramos categorias de análise, a fim de realizar uma análise qualitativa das falas das pedagogas. Para elaboração dessas categorias nos pautamos em Bardin (1977). Esse processo implicou o intercalo entre escuta do material gravado e do material escrito, com o objetivo de “afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos efetivos emergjam (SPINK, 2013, p. 105)”.

A fim de atingir os objetivos propostos, este estudo foi organizado em seis seções. Na primeira seção, apresentamos a introdução, na qual enfocamos o tema estudado, os objetivos geral e específicos, o problema de pesquisa, os sujeitos que fizeram amostra, o tipo de pesquisa e a justificativa para a realização desta. Na segunda seção, discutimos os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais. Na terceira seção, realizamos uma retomada histórica da formação do pedagogo no Brasil, levando em conta aspectos teóricos, políticos e legais que influenciaram, e continuam influenciando a formação deste profissional. Na quarta seção, dedicamo-nos a discutir o conceito de “indisciplina”, considerando outros trabalhos que nos deram base para as reflexões finais. Na quinta seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, enfocando os procedimentos para coleta de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a análise dos dados coletados. Na sexta seção, apresentamos os resultados e discussões possibilitados por este trabalho. Por fim, nas considerações finais, tecemos algumas reflexões sobre o estudo, buscando chamar a atenção sobre as implicações educacionais da pesquisa.

Diante de tudo o que foi apresentado, consideramos que proporcionar algumas reflexões e, se possível, alguma contribuição para um tema ainda tão carente de encaminhamentos práticos são alguns dos anseios desta pesquisa. Mais especificamente, gostaríamos de poder mapear a realidade da atuação do pedagogo frente à indisciplina escolar e, com isso, possibilitar mudanças no dia a dia da escola.

Portanto, é necessário que alertemos aos leitores que desenvolvemos este estudo na busca por um incessante processo de reflexão e jamais por uma “conclusão” ou uma ideia irrefutável sobre o que possa vir a ser o “certo”. E como já disse o mineiro, e também pedagogo, Rubem Alves, e com essa pesquisa viemos concordar: “Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham. [...] Quando o pensamento aparece assassinado, pode-se ter a certeza de que o criminoso foi uma conclusão” (ALVES, apud LAGO, 2008, p. 16).

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) para tentar verificar e analisar a “visão”, a “concepção” e a “ideia” de indisciplina no Ensino Médio por parte dos pedagogos. Ou seja, explicamos aqui a base da teoria que nos deu condições para entender as representações sociais de pedagogos sobre a indisciplina no Ensino Médio, além de compreender a base do processo de formação dessas concepções/representações. Para dar conta dessa tarefa, que se apresenta de imediato como desafiadora, buscamos, primeiramente, as bases em Moscovici (2012; 2015). Utilizamos, ainda, outros pesquisadores ligados à Teoria das Representações Sociais, que nos forneceram uma base suficiente para tratarmos do problema proposto como, por exemplo, Duvveen (2015), Sá (1996), Farr (2013), Spink (2013), Wagner (2013), Guareschi (2013), Jovchelovitch (2011), Jodelet (2001), entre outros(as).

A partir desta breve introdução, desenvolveremos esta seção tendo por base duas questões: O que seria efetivamente a Teoria das Representações Sociais? De onde surgiu?

A Teoria das Representações Sociais foi tomando forma a partir da tese de doutorado do psicólogo Serge Moscovici (1925-2014), que, posteriormente se tornou o livro *A psicanálise, sua imagem e seu público* (2012). Nesta obra, o romeno naturalizado francês introduz e reflete sobre conceitos que serão amplamente utilizados nesta pesquisa, a ancoragem e a objetivação. O conceito de representação social foi utilizado nesse estudo pioneiro ao verificar as maneiras pelas quais a psicanálise “penetrou o pensamento popular na França” na década de 1950 (DUVVEEN, 2015, p. 9).

Entre o que é a psicanálise, quem é o seu público e como ele a representa, Moscovici (2012) foi dando forma ao que, posteriormente, viria a ser uma teoria conhecida mundialmente e que hoje adotamos aqui. A população interrogada por Moscovici (2012, p. 31), na referida obra, foi classificada como População representativa (P.R.), População “classe média” (P.M.), População liberal (P.L.), População operária (P.O.), População estudante (P.E.) e População dos alunos das escolas tecnológicas (P.T.). Para além da população geral apresentada pelo autor, ele avaliou ainda qual a imagem da psicanálise para grupos políticos e religiosos como, por exemplo, o partido comunista e a igreja católica. Ao verificar as representações, ou seja, a imagem que o público observado tinha sobre o conceito de “psicanálise” e realizar uma comparação com o trabalho de Freud, é que Moscovici (2012) vai problematizando a questão de “como é possível realizar conclusões como as que o autor observou no público analisado, mesmo sem ter tido acesso, de fato, à literatura freudiana para

compreender o que vem a ser a psicanálise”. Ao analisar o conteúdo que a imprensa ligada aos grupos observados publicava (o que totalizou 1640 artigos), Moscovici (2012, p. 34) buscou compreender como algumas concepções foram se formando na população de uma forma geral, e que em tais casos a imprensa acabava se distanciando do real conteúdo da psicanálise por seus diversos motivos ideológicos, históricos, políticos, sociais, religiosos etc. E como observou Moscovici: “na propaganda é construída uma representação” (2012, p. 395).

Nessa perspectiva, Jodelet ressalta que “sempre temos a necessidade de estarmos informados sobre o que acontece ao nosso redor, pois trata-se de uma necessidade de sabermos como nos comportar física e intelectualmente, identificar e resolver problemas” (2001, p. 17). Eis o motivo pelo qual criamos representações, ainda que “errôneas” como na maior parte do público analisado na tese de Moscovici (2012).

Compartilhando desse ponto de vista, Jovchelovitch (2011, p. 21) ressalta que as representações são entendidas como uma forma “dialógica gerada pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo”, ainda que inconscientemente. O público analisado por Moscovici (2012) não apresentava consciência sobre as bases de sua representação, mas é essa necessidade humana de interação com o mundo que o faz “adotar” uma base para situar o seu “agir” na sociedade.

Enfim, não sendo nosso objetivo discutir efetivamente a psicanálise, cabe ressaltar somente que é esse o contexto em que Moscovici (2012) foi dando forma à Teoria das Representações Sociais, da qual podemos tirar a compreensão sobre o processo que engendra o conhecimento no senso comum.

Para prosseguirmos, abordaremos alguns pontos específicos dentro da TRS, como a exploração do próprio conceito de Representações Sociais (RS), os já mencionados conceitos ancoragem e objetivação e, como se dá, dentro do processo de comunicação, o desenvolvimento de tais aspectos cognitivos.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O CONCEITO

Como já citamos, a base teórica que norteia nossa pesquisa é a TRS de Moscovici. Todavia, cabe ressaltar que não seremos nós a tentar definir de uma forma única, utilizando um conceito estático ou imutável para as Representações Sociais, uma vez que o próprio Moscovici (1984 apud SÁ, 1996, p.30) “sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais”, pois acreditava que esse simples gesto poderia limitar as

possibilidades da teoria. Buscamos nesse ponto, apenas situar, esclarecer e apresentar o conceito de Representações Sociais (RS), tendo como base o estado da arte que realizamos para elaborar o nosso referencial teórico, sempre com um grande respeito aos mais diversos pesquisadores aqui citados.

De imediato, levamos em consideração os estudos de Jodelet (2001), para tentar apreender o conceito de Representação Social. Ao analisar o trabalho de Moscovici, Jodelet (2001) considera que para compreender tal conceito “deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo, o aparelho psíquico e o funcionamento do sistema social, dos grupos, das interações” (p. 26), o que é bem próprio dos campos ligados à Psicologia Social.

O termo “Representações Sociais” refere-se aos saberes sociais, àquilo que é produzido no cotidiano da sociedade, no dia a dia, no trabalho, em casa, com amigos etc. E estuda os sistemas de referências que as pessoas utilizam para classificar outras pessoas e/ou grupos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A Teoria das Representações Sociais, baseada na Psicologia Social, pressupõe, segundo Moscovici (2015, p.30), que “os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos, e compreender consiste em processar informações”. Ou seja, o conhecimento comum é tão lógico para uma pessoa “normal” como a ciência para um pesquisador.

De uma forma geral, nossas representações provêm dos estímulos que recebemos diariamente da sociedade em que vivemos (MOSCOVICI, 2015). No caso desta pesquisa, quando pedimos a um pedagogo que caracterize, por exemplo, o termo “indisciplina” e as atitudes de “indisciplina” presentes nas escolas nos dias de hoje, verificamos onde estão ancorados os “pré-conceitos” deste sobre o tema, as suas experiências vividas em relação ao problema e o quanto a sua formação pode ter influenciado suas representações.

Para explicar com mais profundidade o conceito de “representações sociais”, voltemos um pouco mais à pesquisa que Moscovici realizou na década de 1950 na França. Ao tentar verificar a percepção e o nível de conhecimento da população sobre a psicanálise, e diante das várias populações analisadas, Moscovici conseguiu os mesmos resultados ou respostas advindas de grupos diferentes? Evidentemente que não. Como relatou o próprio autor “[...] a imensa maioria dos sujeitos interrogados não tinha nenhuma chance de saber precisamente dos efeitos da psicanálise” (MOSCOVICI, 2012, p. 227). Mas por qual motivo Moscovici encontrou tantas interpretações diferentes em sua pesquisa?

Como esclarece o autor, ao pedir que pessoas com pouquíssimo conhecimento sobre a psicanálise, sem qualquer tipo de experiência anterior com esta, ou seja, sem uma base que pudesse proporcionar uma reflexão inicial sobre o tema, o que ocorre é que as pessoas usam um determinado ponto de referência para tentar ultrapassar o limite de seu pouco conhecimento e, com isso, demonstrar que pode fazer parte do “grupo dos que sabem” (MOSCOVICI, 2012, p. 241). Daí a constatação de diferentes interpretações, variando de uma população para a outra, uma vez que seus pontos de referências eram totalmente distintos.

Para explicar a diferença nos pontos de referência que cada população pesquisada “adotou” para si, ainda que inconscientemente, é necessário compreender que “uma representação social é sempre representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27), ou seja, não se forma uma representação a partir do nada, é necessário sempre uma ideia anterior para ser confrontada ou reafirmada.

Levando isso em consideração, Moscovici (2012, p. 86) pontuou que “[...] cada população tem modos de comunicação dominantes em relação com sua situação social e ou grau de instrução”. A população operária, por exemplo, não tinha acesso aos mesmos meios de informação que a população estudante e, com isso, a população estudante estava sempre mais próxima dos conceitos psicanalíticos.

Tendo tudo isso em mente, como compreender, então, o processo de formação desses pontos de referência que podem vir a produzir uma representação social?

Como já dito anteriormente, Moscovici (2012) constatou o valor dos meios de comunicação, das propagandas (jornais, rádio, conversas do dia a dia) para a formação dos pontos de referência que apareciam nas falas da população estudada. Bem como o que ele chamou de “organização social dos que comunicavam” (igrejas e partidos políticos) (MOSCOVICI, 2012, p. 29). No decorrer da pesquisa, o autor avaliou vários meios de comunicação, como por exemplo, os meios ligados ao partido comunista da época e constatou que a psicanálise não era bem vista pelos membros desse partido. Para os comunistas da época, a psicanálise era uma ciência da burguesia, uma vez que, de acordo com eles, fazia referência aos problemas individuais do ser, culpabilizando-o sem levar em consideração os aspectos sociais e políticos de seu tempo. Ou seja, na visão dos comunistas, tal concepção ia contra os aspectos mais básicos do partido, como relata Moscovici (2012) no decorrer da obra. Essa constatação foi possível durante a análise das publicações ligadas à imprensa comunista, como ressalta a professora de psicologia, emérita do departamento de psicologia da University of Stirling (Escócia), Ivana Marková.

Em seu diálogo com Moscovici, na obra *Representações Sociais Investigação em Psicologia Social*, Marková diz que a imprensa comunista deixou clara a sua posição durante suas publicações, pois nunca usava combinações de palavras como “‘ciência psicanalítica’, ‘eficiência terapêutica psicanalítica’, ‘objetividades das concepções psicanalíticas’ [...] Em vez disso, ela sempre usou combinações tais como: ‘o mito da psicanálise’, ‘psicanálise americana’, ou uma ciência burguesa” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2015, p. 313). Da mesma forma, a imprensa ligada a grupos católicos não apresentavam uma concepção positiva da psicanálise, uma vez que o fato de o indivíduo ter que revelar problemas ou conflitos para alguém que não fosse um padre, não era uma prática legítima perante a igreja, pois apenas os padres poderiam exercer essa função, como nos mostra Moscovici (2012, p. 27-28). Ou seja, a comunicação não é neutra, constata o autor:

A comunicação nunca se reduz à transmissão de mensagens originais ou transporte de informações sem mudanças. Ela diferencia, traduz, interpreta, combina, da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações dos outros grupos. O estilo rígido e, até mesmo, autoritário, das trocas científicas sofre as mesmas vicissitudes e varia de um nó da rede de comunicações para outro (MOSCOVICI, 2012, p. 29).

Enfim, se a população operária tivesse acesso à imprensa comunista (por ser de interesse do próprio partido), evidentemente seu ponto de referência seria, para a maioria dos pesquisados, o que se divulgava nesta imprensa. Da mesma forma, a população de “classe média” que acessava a imprensa católica tinha como referência os preceitos da igreja. Eis então o motivo que levou Moscovici (2012) a encontrar os mais variados argumentos, levando em consideração, ainda, que haviam outros meios de comunicação, com ideologias e objetivos diferentes dos apresentados aqui. Apenas conclui-se que é por haver vários pontos de referência que encontraram-se tantas representações sociais da psicanálise. Ou seja, é assim que a ciência entra para o mundo comum. O Dr. Gerard Duveen, prefacista do livro *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social* afirma que exemplos como estes que apresentamos aqui, ilustram:

[...] o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também a maneira como as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas que circulam na mídia que lemos e olhamos (DUVVEEN, 2015, p. 8).

Consideramos aqui o indiscutível papel e a influência dos meios de comunicação, e da linguagem adotada por esses, para o desenvolvimento de pontos de referências que possibilitam a criação de representações sociais. Mais precisamente, a comunicação e a linguagem estão diretamente ligadas ao processo de ancoragem encontrado nas representações. Como bem pontuou Moscovici, “[...] não existem representações sem linguagens e sem elas também não existe sociedade” (2015, p. 219).

Como já vimos, é para tentar ir além das limitações do seu saber que as pessoas utilizam algumas referências e acabam expressando suas representações. Portanto, as representações são passíveis de serem distribuídas em categorias, como o próprio Moscovici fez em sua pesquisa inicial. Ao verificar as opiniões sobre o tema pesquisado, que não condiziam com o real, o autor pôde constatar as categorias de sujeitos e a quais estratégias eles recorriam para formar tais opiniões. Dessa forma, o autor encontrou as seguintes categorias:

[...] os sujeitos que conhecem parcialmente a psicanálise; - os sujeitos que, devido a múltiplas causas – pertencimento a um grupo, experiências pessoais -, tem atitudes categóricas a seu respeito; - os sujeitos que dão uma opinião sem ter realmente pensado a seu respeito; - os sujeitos para quem a psicanálise é um instrumento de interpretação familiar, de alguma forma personalizado (MOSCOVICI, 2012, p. 257).

Cabe esclarecer que essa busca por pontos de referência é um esforço do ser humano de tornar familiar aquilo que não é. De se aproximar de algo distante, oculto ou desconhecido para si, como esclarece Moscovici (2012).

Ainda sobre o papel da comunicação, se ela não é neutra e altera os sentidos “das coisas”, não é possível que as representações sejam meramente um espelho “do mundo lá fora”, como explica Jovchelovitch (2011). “Elas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e Objeto-mundo e, como tal, têm o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 35).

A autora defende que a representação não pode ser entendida como um processo “estático”, mas sim, como um sistema construído por meio das experiências. Nas palavras de Jovchelovitch (2011, p. 56), “os processos representacionais não podem ser entendidos fora das circunstâncias históricas e psicossociais que os tornam possíveis em primeira instância”. As representações se evidenciam dentro de seu contexto, mediadas por essa forma triangular entre o sujeito-outro-objeto. Sendo assim, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 21), para compreendermos o conceito de RS, é necessário que tenhamos o entendimento de que quem

as produz, o faz por tentar, de alguma maneira, se aproximar de algo, utilizando sempre um “já conhecido” como ponto de partida.

É tarefa complexa definir as RS, pois não podem, em hipótese alguma, serem definidas apenas sob um único aspecto, ou seja, as representações sociais se referem tanto a uma teoria quanto a um fenômeno.

Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processo de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere [...] às ideias, aos valores e às práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os reproduzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87). Rever essa citação.

E se compreendemos as Representações Sociais como um conjunto de conceitos, cabe pontuar ainda, como esses conceitos vão se formando dentro desses processos comunicativos. Spink (1993, p. 300) diz que as representações sociais se “manifestam como elementos cognitivos, [...] São, conseqüentemente, formas de conhecimento - imagens, conceitos, categorias, teorias”.

Reis e Bellini (2011) enfatizam a concepção de Abric em relação ao conceito de representações sociais e o seu papel, elencando as quatro funções observadas pelo autor. A primeira função apresentada é intitulada “Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade”. Tal função se aproxima da necessidade de “saber” do ser humano, de estar inserido. A segunda função corresponde à “Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos”. A terceira função refere-se à orientação, que guiam os “comportamentos e as práticas sociais”. A quarta é a “Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos” (ABRIC, 1998 *apud* REIS; BELLINI, 2011, p. 152).

As representações sociais podem ser compreendidas como “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Já para concluir esse ponto, cabe apresentar a definição de Abric sobre as Representações Sociais, que a entende como “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica” (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996, p. 36).

Para Reis e Bellini, as representações sociais podem ser entendidas como um “[...] conjunto de explicações que se originam por meio das comunicações interindividuais da vida cotidiana” (REIS; BELLINI, 2011, p. 156).

Enfim, como alertamos inicialmente, o conceito de representações sociais é amplo e complexo. Por isso, a fim de aprofundá-lo, iremos destacar na próxima subseção o papel da comunicação para a elaboração de imagens e de classificações.

2.2 COMUNICAÇÃO, IMAGEM E CLASSIFICAÇÃO

Consideramos ser necessário, ao falarmos de representações sociais, abrir um pequeno parêntese para dar ênfase ao papel da comunicação, das experiências que geram imagens e das imagens que são acessadas mentalmente e que possibilitam que realizemos “classificações”, compreendendo esse processo como relevante para a formação das representações sociais.

Representações sociais são, como afirma Jodelet (1989, p. 22), “[...] fenômenos cognitivos, [...] com interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, em que estão ligadas”.

Para Jovchelovitch, “o trabalho comunicativo da representação produz símbolos cuja força reside em sua capacidade de produzir, de significar” (2011, p. 71). Nesta perspectiva, Jodelet (2001, p. 30) afirma que a “difusão de informações é relacionada com a ‘formação das opiniões’: a ‘propagação’ com a formação das atitudes e a ‘propaganda’ com a dos estereótipos”.

O próprio Moscovici (2015, p. 373), em sua tese de doutorado, deu grande atenção ao papel da “comunicação” para o desencadeamento de outros processos e, por consequência, para a produção de representações. Para além do que já pontuamos acima sobre a comunicação, apontamos aqui outros fatores relevantes.

Ao considerarmos que, com base nas pesquisas de Moscovici (2012), a comunicação não é neutra, muito pelo contrário, expressa suas próprias representações, suas ideologias etc. Ressaltamos, por meio desse estudo, que Moscovici considera que a comunicação tem um caráter persuasivo. Jornais, artigos, rádio, conversas do dia a dia, todas essas modalidades de comunicação tendem a buscar no outro uma resposta a sua ação. Querem a afirmação do seu objetivo e de sua mensagem.

Moscovici (2015, p. 375), ao utilizar o exemplo do papel da escola, mostra que essa é uma instituição que comunica e, que ao comunicar, pretende transformar o indivíduo no âmbito do saber. Caso não cumpra seu papel, é possível que se encontre um problema de persuasão. O que poderia ser considerado, para nós, profissionais da educação, um problema de metodologia, ou uma ausência de fundamentos. Ou seja, não cumprindo o papel que sua comunicação propõe, a escola mostra uma fraqueza que está ligada à sua capacidade de “persuadir”, de entregar sua mensagem, de “convencer” e, por consequência, de transformar.

Outro ponto de grande relevância relacionado à comunicação, como mostra Moscovici (2015, p. 36), é que os indivíduos não escolhem o tempo todo se irão aceitar ou não uma determinada influência, um valor, um conceito etc. Ao menos não conscientemente. E a própria ação persuasiva dos processos de comunicação impede os indivíduos de estarem atentos, todo o tempo, e escolherem o que irão aceitar ou rejeitar daquilo que recebem diariamente. Moscovici (2015, p. 262) explica que os indivíduos “são moldados por regras e normas”, por convenções sociais que podem estar fora do controle de cada um.

Diariamente, à medida que os seres interagem uns com os outros, com objetos, meios de comunicação e demais campos da sociedade, acabam por incorporar uma série de imagens a respeito de tudo que os cerca. Com isso, estabelecem padrões do que pode ser o “correto”, pois as imagens daquilo que os “agrada” e os “desagrada” vão sendo internalizadas diariamente e inconscientemente ao longo do tempo (MOSCOVICI, 2012, p. 44).

Ao lidar com o conceito das imagens que formamos diariamente, Moscovici (2012, p. 45) afirma que formamos uma espécie de “reservatório” de imagens em nossa mente e que somos capazes de combiná-las e recombina-las constantemente de acordo com nossas necessidades e de acordo com as influências que recebemos. Quanto às imagens que “armazenamos” o autor ressalta que “[...] os autores que só veem nessas imagens cópias fiéis do real, parecem negar ao gênero humano a capacidade, no entanto, bem evidente, e da qual a arte, o folclore, o senso comum dão conta a cada dia” (MOSCOVICI, 2012, p. 45). Ou seja, para Moscovici, o senso comum é a ciência tornada comum nos dias de hoje, é justamente a alteração das imagens como a recebemos, pois quando expressamos uma representação é porque já alteramos a imagem “original” a fim de aproximá-la de nosso domínio e ou concepção de “correto”.

Isso significa que representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença

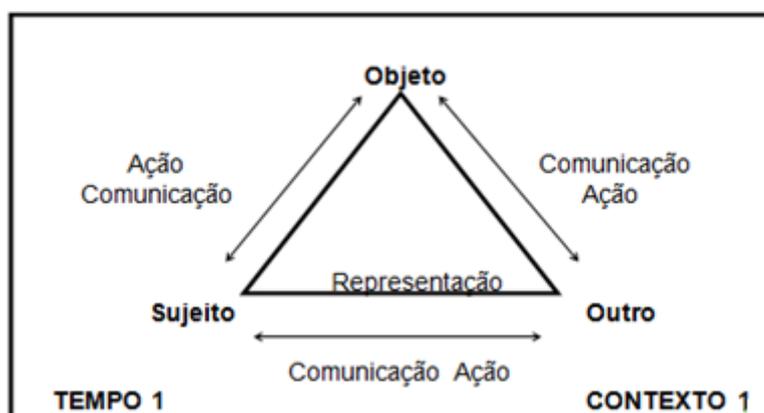
ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência (MOSCOVICI, 2015, p. 216).

Ou seja, “nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas” (MOSCOVICI, 2015, p. 319), utilizamos essas imagens para estar continuamente produzindo representações. É, portanto, esse o processo que nos leva a criar representações, a comunicação cria imagens que armazenamos e que posteriormente utilizamos para classificar tudo a nossa volta. “De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2015, p. 62).

Ao realizarmos uma comparação é porque já temos um determinado “protótipo”, e quando classificamos fazemos a comparação com ele. Quanto a esse protótipo, “sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: É ele como deve ser, ou não?” (MOSCOVICI, 2015, p. 66). A exemplo disso retomamos brevemente o tema dessa pesquisa. Os pedagogos, sujeitos de nossa pesquisa, ao serem entrevistados, expressaram concepções, algumas vezes, distintas sobre indisciplina e adolescentes. O “protótipo” ou “modelo” de cada um dos entrevistados pode variar de acordo com o reservatório de imagens que cada um tem sobre o que é ou não um “adolescente indisciplinado”. Essa “classificação responde a uma necessidade psicológica” (MOSCOVICI, 2012, p.103), trata-se de um processo complexo.

Jovchelovitch (2011) alerta que, para compreendermos as formas de conhecimento, é necessário “desmontarmos” a representação social “tradicional”, que apresenta o conhecimento como uma forma totalmente consciente de “ação”, como um modo de agir planejado. A fim de exemplificar um possível e de mostrar como este se produz, a autora elabora um esquema que nos permite compreender a complexidade do processo já citado, reafirmando a necessidade de se conceber uma representação dentro de seu contexto de produção. Entende-se que se trata de uma inter-ação entre sujeito-outro-objeto, sempre mediados pelo papel da comunicação e suas ações “persuasivas”, o que leva a uma representação social. Na figura 1, a autora apresenta esse processo de representação e suas influências.

Figura 1 A arquitetura da representação: constituintes e modo de produção



Fonte: Jovchelovitch, (2011, p. 72)

Para tentar concluir a ideia referente ao papel da comunicação, consideramos relevante citar Jodelet (1989 apud SPINK, 1993, p. 304), a qual afirma que “as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais [...]”. As representações sociais não podem ser reduzidas a um processo simples, acabado, mas entendidas como um processo rico no que se refere à cognição humana.

Mas do que falamos até esse ponto? O que há por trás de todos os processos aqui abordados? Ao falarmos do conceito de representações sociais e de seu processo de “elaboração” já estamos abordando o conceito de ancoragem e de objetivação, próprios da teoria de Moscovici (2015). A ancoragem está ligada ao processo de comunicação, de classificação, pois trata-se do esforço de alocar o desconhecido, de criação de imagens que posteriormente serão acessadas e materializadas, externadas. Podemos, então, resumir todo o processo até aqui descrito, nos conceitos/mecanismos de ancoragem e de objetivação:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível (MOSCOVICI, 2015, p. 60-61).

Definitivamente, para Moscovici (2012, p. 100), “a representação social é elaborada a partir desses dois processos fundamentais”, são esses os dois processos que geram as

representações sociais. Para Alves-Mazzotti (2008), esses processos constituem-se na maior contribuição de Moscovici, uma vez que abordam o sistema cognitivo, demonstra como este modifica diante das interações sociais e como as interações sociais interferem nos processos cognitivos. Exploreemos um pouco mais esses dois processos.

2.3 ANCORAGEM

Moscovici (2015, p. 61) afirma que os mecanismos de ancoragem e objetivação criam as representações sociais.

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, produzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

“Transferi-lo” à nossa própria esfera particular é, literalmente, ancorar, é quando interpretamos para depois produzi-lo entre as coisas que podemos controlar, ou seja, objetivar, tornar o “objeto” real. Falando de ancoragem, é no processo descrito até aqui que ela nasce, e é porque ancoramos ideias e imagens que temos a capacidade de materializá-las, de torná-las tangíveis.

Para Moscovici (2015, p. 68), “classificar e dar nome” são dois aspectos do processo de ancoragem. Para Reis e Bellini (2011, p. 152), é esse processo de classificação que nos possibilita a aproximação com o desconhecido. E como realizamos a ancoragem? Quando nos aproximamos de elementos, de concepções científicas, de concepções desconhecidas e fazemos uma conversão dessa concepção para nos aproximar, é aí que se encontra a ancoragem.

Segundo Moscovici (2012), por meio da ancoragem, a representação literalmente se ancora/encaixa na realidade social, fazendo uma conversão das imagens desconhecidas para as já conhecidas, tornando-as próximas. Moscovici (2015, p. 61) afirma que esse processo é “quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social”. Não há nada de oculto nesse processo, ancorar é dar alguma base para o oculto, é fazer uma ponte para o desconhecido a fim de poder interpretá-lo em nossa realidade social.

Utilizemos mais uma vez o tema central de nossa pesquisa, para tentar exemplificar a essa concepção teórica. Se um pedagogo diz que um aluno indisciplinado é assim, pois tem uma família “desestruturada”, temos indícios que nos permitem inferir que o conceito de indisciplina desse pedagogo está ancorado/enraizado exclusivamente em suas concepções sobre a base familiar, ou seja, naquilo que ele entende como sendo de responsabilidade da família.

Spink (1993) e Alvez-Mazzotti (2008) nos mostram que a ancoragem é um processo cognitivo, um processo de “inserção orgânica” do estranho representado em um sistema de pensamento preexistente. É o processo de ancorar o desconhecido no já conhecido, ou como diria Moscovici (2015, p. 61), “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome”. Neste mesmo sentido, Jodelet (2001, p. 39) explica que “a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”.

Para finalizar, Alves-Mazzotti (2008, p. 30) ressalta que a ancoragem está a serviço da objetivação, pois fornece a esta os elementos necessários para a formação de novas representações. É somente quando já se tem algo “classificado” (função específica do processo de ancoragem) que se pode, a partir dele, materializar (objetivar) uma nova representação. Cumprido o papel da ancoragem, como ocorre o processo de objetivação? Isso é o que vamos responder na próxima subseção.

2.4 OBJETIVAÇÃO

Antes de continuarmos, é necessário ressaltar que encontramos, nos mais diversos estudos analisados, organizações diversas do processo de ancoragem e objetivação. Estudos que apontam a objetivação e não a ancoragem como ponto de partida para a criação das RS e estudos que afirmam estes processos como concomitantes durante a elaboração das RS. Não estamos aqui, fazendo oposição a essas interpretações, mas preferimos dar sequência às considerações de Moscovici (2012; 2015) e de sua principal colaboradora, Denise Jodelet (2001), no que se refere aos estudos das representações sociais, apontando a sequência que aqui ditamos. Dito isso, partimos para a análise do processo de objetivação.

Se compreendemos a ancoragem como um processo cognitivo interno, por meio do qual classificamos e criamos conceitos, bem como nos apropriamos do desconhecido, a objetivação é compreendida como que “direcionada para fora (para outros), elabora conceitos

imagens para reproduzi-los no mundo exterior” (REIS; BELLINI, 2011, p. 152). Aqui, como ressalta Alves-Mazzotti (2008, p. 29), é onde realizamos a construção formal do conhecimento internalizado no processo de ancoragem. É onde materializamos (tornamos real) aquilo que foi, outrora, tornado apenas familiar. Então, o que antes era só um símbolo, com o processo de objetivação passa a ser “transplantado” para o plano da observação (MOSCOVICI, 2012, p. 101). Nas palavras do autor,

[...] a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. [...] Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 72).

Nessa perspectiva, Jodelet (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29) define a objetivação como aquilo que dá “corpo aos esquemas conceituais. [...] Na objetivação, portanto, a intervenção do social se dá no gerenciamento e na forma dos acontecimentos relativos ao objeto da representação”. Portanto, em uma teoria que analisa o conhecimento no senso comum, ou como o conhecimento científico passa para o mundo comum, é correto dizer que é a objetivação que mostra como os elementos científicos se “integram” à realidade social (MOSCOVICI, 2012).

Se considerarmos mais uma vez nosso objeto de pesquisa, após verificarmos onde estão ancorados os conceitos de indisciplina por parte dos pedagogos, é por meio de seus conceitos externados que constataremos sua objetivação, como tornaram palpáveis suas crenças, conhecimentos e conceitos em relação ao tema, não havendo outra maneira de verificar isso se não por meio da linguagem. A objetivação é, segundo Spink (1993, p. 306), a cristalização de uma representação, é onde o abstrato se transforma em concreto.

Considerando que a ancoragem e a objetivação são processos cognitivos, faz sentido dizer que “são maneiras de lidar com a memória” (REIS; BELLINI, 2011, p. 152). As representações sociais são dinâmicas e estão em constante movimento. Tanto a teoria, quanto o fenômeno social, não podem ser reduzidos a um conjunto vago de conceitos, por isso nossos estudos não podem passar de uma aproximação do campo das representações, deve ser entendido como uma leitura da teoria e não como uma definição pronta e acabada. Jodelet (2001) alerta que cabe observar qual aspecto das representações sociais pode ser utilizado e

implementado em uma pesquisa, devendo sempre o pesquisador observar o seu contexto para saber qual a melhor abordagem das RS utilizar, desenvolvendo um trabalho coerente.

Consideramos que até o presente ponto, definimos os conceitos de nossa fundamentação teórica. No entanto, cabe apresentar ainda, que nenhuma teoria parte do nada. Assim como uma representação social, uma teoria precisa de uma base anterior para se tornar real, palpável e existente. Por isso, consideramos viável abordar as bases da TRS, levando em consideração seus aspectos históricos e sociais.

2.5 AS BASES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para avançar, contextualizamos a teoria das representações sociais dentro de seu campo. Cabendo especificar sua ligação, sua situação de pertença ao campo da psicologia social e ainda, seu contexto histórico, evidenciando as bases que Moscovici buscou em Durkheim, bem como as críticas e superações feitas por ele em relação ao trabalho durkheimiano.

2.5.1 PSICOLOGIA SOCIAL

Antes de situar a Teoria das Representações Sociais dentro do campo da psicologia social, cabe a nós conceituá-la e diferenciá-la do campo que é considerado “apenas psicologia”. Lane (2006, p. 7) define brevemente a psicologia como “uma ciência que estuda o comportamento do ser humano”. Sendo assim, a psicologia social estuda o comportamento social, aquilo que vai para além das condições biológicas, dando ênfase ao social. “Em outras palavras, a Psicologia Social estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade” (LANE, 2006, p. 10), trata-se de conhecer o homem inserido em seu contexto de produção social, na produção de sua existência.

Para Moscovici (2015, p. 154), o objeto da psicologia social se refere à ideologia e à comunicação, levando em consideração sua estrutura, gênese e função dentro da sociedade. A psicologia social não é entendida como uma cópia fiel do “real”, do “estado das coisas”, mas sim como um resultado das comunicações, de interações. “Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (DUVEEN, 2015, p. 9). Ainda para Moscovici a psicologia social é:

[...] uma manifestação do pensamento científico e, por isso, quando estuda o sistema cognitivo ela pressupõe que: 1) os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos, e 2) compreender consiste em processar informações. Em outras palavras, nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos (MOSCOVICI, 2015, p. 30).

É nesse contexto que Farr (2013) considera a Teoria das Representações Sociais como uma perspectiva que está no interior da psicologia social. Moscovici (2013) a considera uma teoria em psicologia social. É por sua condição que dá ênfase aos saberes/comportamentos produzidos no cotidiano que as TRS se inserem em sua base. Para Guareschi e Jovchelovitch (2013) é justamente esse contexto que faz das RS uma teoria específica em psicologia social. E como nos mostra Moscovici (2015), as TRS se inserem na psicologia social por tratarem de questões como “por que as pessoas pensam de maneiras não lógicas e não racionais?” (2015, p. 169).

De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 86), podemos considerar a psicologia social como um campo que se preocupa com os saberes que são produzidos na sociedade, e a TRS verifica como esses saberes são “acomodados no tecido social”.

Após situarmos brevemente as RS em seu devido campo, cabe apresentar de onde vem o conceito de “representações sociais”.

2.5.2 UMA DÍVIDA COM O TRABALHO DE DURKHEIM

Neste ponto, buscamos reconhecer a origem do conceito de “representações sociais”. E dito isso, é correto afirmar que Moscovici buscou em Durkheim, dentre outros autores, as bases para o conceito de Representações Sociais. A literatura ligada à TRS mostra, em consenso, que Durkheim foi o “pilar” para a elaboração do conceito de RS e, neste momento, buscaremos resgatar esse histórico.

Segundo pesquisas de Jovchelovitch (2011, p. 96), “para Durkheim, assim como para Moscovici mais tarde, a ‘consciência coletiva’ ou as ‘representações coletivas’ de uma sociedade, são aspecto crucial na definição da solidariedade social e do que torna um agrupamento de pessoas uma comunidade”.

Mas, além de reconhecer este fato, é igualmente importante dizer e esclarecer até onde Moscovici caminhou na direção de Durkheim, evidenciando que muitas foram as críticas de Moscovici à obra durkheimiana e que foi a superação da concepção de Durkheim, e não

sua apropriação literal, que possibilitou a elaboração do conceito de RS propriamente dito. Dito isso, a questão que se coloca é: qual a concepção de Durkheim de onde Moscovici partiu?

O termo representações sociais é uma derivação direta do conceito de representação coletiva de Durkheim. Jovchelovitch (2011, p. 96) mostra que as representações coletivas de Durkheim referem-se às crenças, aos sentimentos, às ideias habituais compartilhadas na comunidade. A autora ressalta ainda que tais representações são “pré-estabelecidas em relação aos indivíduos (pela tradição, costumes e histórias) e aceitas sem discussão”.

O ponto de vista de Durkheim em relação às representações coletivas, de acordo com Moscovici (2015, p. 45), é que estas abrangiam “uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço etc”. Para Alves-Mazzotti (2008, p.22), essa era a uma concepção muito genérica de “fenômenos psíquicos e sociais”, pois não tinha a preocupação de explicar e organizar a origem de tais processos, o “como” aconteciam os fenômenos dentro dessas modalidades, assim como faz as RS de Moscovici. Por isso, as representações coletivas são caracterizadas como “estáticas” ou “genéricas”. “O que as representações coletivas expressam é a maneira como o grupo pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam” (DURKHEIM, 1985 *apud* MOSCOVICI, 2015, p. 218), e por outro lado, as representações sociais abrangem uma gama ampla de conceitos entre o sujeito, o objeto, o outro e o meio que os cerca.

Jovchelovitch (2011) considera que representações coletivas e sociais têm formas totalmente diferentes de “representar” e evidencia maestralmente tais diferenças. Dentre as divergências apontadas pela autora está o conceito de esfera pública, que em representações coletivas é tradicional, ao passo que nas RS essa esfera é destradicionalizada, descentrada de legitimidade. A relação Eu e o Outro tem um caráter assimétrico em Durkheim. Já em Moscovici esta relação adquire um caráter simétrico ativo, levando em consideração o contexto de sua produção e não apenas a ação entre os sujeitos.

Como podemos observar, apesar de ser necessário reconhecer o trabalho de Durkheim como uma base de Moscovici, são muitos os fatores que separam, atualmente, tais pensadores. Esse fato é compreensível considerando o tempo histórico de cada um. Moscovici relata que deve-se guardar sim a distância necessária das representações coletivas. No diálogo com Marková (2015, p. 340), Moscovici explica que “não diria que Durkheim não foi muito importante, mas eu li muito pouco dele, além do seu trabalho sobre representações individuais

e coletivas. Naquele tempo, seu trabalho e o de sua escola não eram tão populares como são hoje”. E ao ser questionado sobre as diferenças entre os conceitos “coletivo e social”, pontua:

SM - Por favor, não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre “coletivo” e “social”. Suponho que devam existir algumas diferenças, mas é preciso olhar no dicionário, porque eu não as encontro em nenhum trabalho de qualquer pensador digno de consideração, inclusive Durkheim. A maior parte das vezes, as duas palavras são usadas como sinônimas. Eu prefiro, contudo, usar apenas “social”, porque ele se refere a uma noção clara, aquela da sociedade, a uma ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações (MOSCOVICI, 2015, p. 348).

Moscovici (2015, p. 198) esclarece, portanto, que ao usar o conceito “social” ao invés de “coletivo” tentou apenas se distanciar das características apresentadas em Durkheim, buscando um termo que fosse mais apropriado às necessidades e à realidade de seu tempo.

Creemos que o mais importante não é estabelecer críticas e impor limitações à obra de Durkheim, mas apenas evidenciar que este produziu um trabalho visando atender às necessidades de seu tempo e espaço. A obra de Durkheim estava à altura de seu tempo assim como às de Moscovici ao seu. Moscovici, ao transpor o conceito de Durkheim, apenas evidencia que a concepção que o antecedeu já não era suficiente para lidar com os problemas de uma sociedade contemporânea, e como explica Alves-Mazzotti (2008, p. 22), é uma sociedade que se caracteriza “pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações”. Ou seja, uma sociedade mais complexa, necessitando de uma nova maneira de entender o fenômeno das representações dos seus sujeitos.

Apresentados os conceitos básicos ligados à TRS, cabe abordarmos outro ponto relevante para nossa pesquisa: a formação do pedagogo.

3. UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Uma vez que nosso objeto de estudo envolve as Representações Sociais de pedagogos, consideramos importante realizar uma breve retomada da história da formação e do papel deste profissional na educação.

Ao analisarmos, ainda que brevemente, alguns aspectos históricos da formação do pedagogo, com o objetivo de nos situar a respeito de suas bases, concordamos com Luzuriaga (1980, p. 2) que afirma que a história da Pedagogia estuda as ideias educacionais, a evolução das teorias pedagógicas que se desenvolveram ao longo do tempo, bem como personalidades que influenciaram momentos relevantes dentro da história da educação. Ou seja, a história da Pedagogia e a história da educação estão interligadas. Sendo assim, abordamos algumas dessas concepções históricas, práticas e teóricas. E ainda, aspectos políticos decisivos para a caracterização do curso de Pedagogia no Brasil.

Com isso, além de ressaltar os pontos teóricos e históricos, faz-se necessário observar aspectos legais ligados ao processo de formação desse profissional. Para tanto, recorreremos a diversos autores, dentre eles Aguiar (2004), o qual afirma que a história e a construção dos currículos da educação no Brasil são marcadas por fortes influências internacionais, resultantes de pactos e de acordos com caráter mercadológico. Para finalizar essa seção faremos uma possível caracterização do pedagogo nos tempos atuais, levando em consideração o contexto de sua formação.

Concordamos com Mazzotti (1996) quando ele afirma que para traduzir a natureza da Pedagogia não é possível tratá-la como uma ciência totalmente “autônoma”, mas sim como uma ciência que se utiliza de outros campos como a psicologia, a filosofia, a sociologia, dentre outros, para tentar lidar com as questões educacionais de maneira eficiente. Evidentemente que o fato de a Pedagogia utilizar-se de outras áreas não a faz uma ciência menor do que suas fontes, mas é a sua capacidade de unir tais perspectivas dentro de seu campo que a torna dinâmica no cumprimento de seus objetivos. Apontados alguns aspectos iniciais, observemos um pouco mais sobre a história da Pedagogia.

3.1 A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

Como já observado neste trabalho, lidar com a história da Pedagogia é lidar com a história da educação, das teorias e das ideias pedagógicas. A Pedagogia estuda os aspectos

educacionais observados ao longo da história da humanidade, na tentativa de buscar eficiência nas ações de seu tempo. É possível analisar, dentro desse contexto, a origem das ideias pedagógicas no Brasil, como nos mostra Saviani (2011), o qual teve o intento de traduzi-las de 1549 a 2001, começando no período colonial passando pelas ideias do ecletismo, do liberalismo, do positivismo e chegando às ideias do neoescolanovismos, do neoconstrutivismo e do neotecnismo.

É possível observar, ainda, a relevância e os fatos que foram decisivos na educação das províncias brasileiras e na corte imperial, como mostram Gondra e Schneider (2011), para além dos resultados que cada momento trouxe e como tais resultados influenciaram a história da educação até chegar aos dias de hoje. É evidente que não poderemos traduzir o contexto histórico em poucas páginas. Mas se faz necessário ressaltar alguns aspectos, como as teorias educacionais relevantes para a compreensão do processo de formação dos pedagogos. Ou seja, compreender melhor quem é o pedagogo irá nos ajudar a problematizar como este representa a indisciplina no Ensino Médio.

Saviani (2012) nos traz, em uma obra que já ultrapassa trinta anos de sua primeira edição, com mais de quarenta edições publicadas, uma excelente contribuição sobre esse assunto. O livro *Escola e Democracia* apresenta as principais teorias educacionais das quais se ocupa a Pedagogia nos tempos atuais e que se tornaram base para outras. Saviani (2012) divide tais perspectivas em dois pontos. No primeiro, encontramos as teorias não críticas e no segundo, as teorias crítico-reprodutivistas, até chegar ao que, após a sua elaboração na década de 1980, foi intitulada como Pedagogia histórico-crítica.

Dentro das teorias não críticas, encontramos a Pedagogia tradicional, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. E na base das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2012) apresenta a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista. Para além de apresentar as teorias, o autor ressalta como é tratado o problema da “marginalidade” para cada perspectiva, ou seja, quem era o ser marginalizado em cada momento e como se buscou resolver tal problema dentro de cada teoria.

“Difundir instrução”, “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente ao longo do tempo”, tendo como centro de tudo o mestre-escola, o professor, que teria como responsabilidade transmitir, de forma lógica, os conteúdos que os alunos deveriam assimilar constituem-se em características fundamentais da Pedagogia tradicional (SAVIANI, 2012, p. 6). O autor nos mostra que os “sistemas nacionais de ensino”,

datados de meados do século de XIX, são inspirados no princípio de que a educação “é direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2012, p. 5). Essa premissa é lógica, considerando o dado contexto em que a burguesia se consolidava no poder. A sociedade burguesa buscava a superação do antigo regime, instalando uma democracia de sujeitos livres. Sendo assim, era necessário transformar os súditos em cidadãos, dando uma instrução que pudesse dar conta dessa tarefa. Nesse contexto, o autor mostra que “marginalizado” era, por consequência das exigências de seu tempo, o sujeito não esclarecido; e a escola, nos moldes que apresentamos inicialmente, aparece como a solução para esse problema.

Já a Pedagogia nova (escolanovismo) muda o foco sobre “quem é o ser marginalizado”. Para Saviani (2012), marginalizado é o rejeitado, aquele que, por algum motivo, não está incluído e se sente “fora do grupo”. Manteve-se a ideia relacionada ao poder da escola, e ao final do século XIX, com as ideias escolanovistas, passou-se a ter uma preocupação com o ser “anormal”, diz Saviani.

Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por teste de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da descoberta das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único (SAVIANI, 2012, p. 7-8).

Dessa forma, mesmo as diferenças relacionadas ao nível de conhecimento não faziam sentido como na Pedagogia tradicional. “Marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes” (SAVIANI, 2012, p. 8). Caberia à escola criar condições para a superação destes “marginalizados”, para ajustar os desajustados. Passou-se a valorizar os sentimentos, o aspecto psicológico, os métodos e os processos pedagógicos. Teve-se como foco o aluno, e não mais o professor, dando atenção maior ao interesse do indivíduo e sua espontaneidade. A disciplina e o esforço tornam-se aspectos secundários. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Ainda dentro das teorias não críticas encontramos a Pedagogia tecnicista. Estamos na primeira metade do século XX e, diante da ineficiência constatada e colocada sobre o escolanovismo, Saviani (2012, p. 11) explica que “surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, a Pedagogia tecnicista. Os pressupostos eram o da

neutralidade científica, da eficiência, da produtividade, da racionalidade, da objetividade, do operacinalismo etc. “Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, microensino, telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 2012, p. 12). Nesse momento, professor e aluno passam a ser elementos secundários desse processo, sendo que o foco é dado na “organização racional dos meios”, conforme Saviani (2012, p. 12). E quem será o ser “marginalizado” dentro desta concepção? Evidentemente, será o “incompetente” e o improdutivo, assim a escola cumprirá sua função à medida que este ser (o aluno) tornar-se produtivo.

E para concluir essa ideia, Saviani (2012, p. 14) afirma que, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a Pedagogia tradicional a questão central é aprender; e para a Pedagogia nova, aprender a aprender; para Pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”, o que eleva o processo de burocratização do ensino.

Neste ponto, entramos no que Saviani (2012) denominou de “teorias crítico-reprodutivistas”, que recebem este nome, segundo o autor, por observarem primeiramente que a educação não pode ser resumida em si mesma, e nem muito menos pode ser vista como detentora de forças suficientes para resolver todos os problemas sociais, como nas teorias não críticas, em que a escola observaria o problema da marginalização e agiria sobre ele buscando resolvê-lo, sem considerar os aspectos sociais dos quais faz parte e influenciam a educação de forma determinante.

Sendo assim, as teorias são críticas por notar que a escola, em si, está envolta a uma sociedade e em fatores sociais que a determinam. E, por outro lado, são reprodutivistas pois a educação é vista como “uma forma de reprodução da sociedade em que está inserida”, por isso merecem a sua denominação, afirma o autor (SAVIANI, 2012, pp. 15-16).

É importante ressaltar que, dentro das teorias crítico-reprodutivistas, encontramos a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica” de Bourdieu e Passeron (SAVIANI, 2012).

Começamos pelo ponto principal. Por qual motivo a teoria está intitulada como uma “violência simbólica”? Saviani (2012, p. 17) explica que a teoria expressa a ideia de que a sociedade é literalmente um sistema de relações de forças materiais, sendo que essa força é que determina a dominação de um grupo/classe sobre o outro. O autor afirma, ainda, que a “violência material” está contida na dominação econômica e, por consequência, na violência simbólica da dominação material (SAVIANI, 2012, p. 18). Tal violência e, por consequência, tal dominação, é exercida com os mais diversos meios de comunicação.

Nessa concepção, a cultura escolar é determinada pelos grupos/classes dominantes, o que acaba fazendo da educação uma inevitável ferramenta de reprodução das desigualdades, fazendo com que os seres marginalizados sejam vistos, aqui, como os que não têm força material, que no caso correspondem ao capital econômico, explica Saviani (2012). A escola, ao contrário de como era vista nas teorias anteriores, não tem outra alternativa se não reproduzir tal dominação e, com isso, ela não é vista como uma forma de superação dessa marginalidade, mas sim de perpetuação. Aqui, a luta de classe não é sequer cogitada como em outra perspectivas.

Em seguida, Saviani (2012) cita a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) de Althusser, o qual faz referência à existência de Aparelhos Repressivos de Estado, sendo alguns deles o governo, o exército, a polícia, os tribunais etc. E, com isso, ele elenca os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), a saber, o AIE religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, político, sindical, da informação, da cultura etc. O que se considera nessa teoria é que o Estado detem de aparelhos de repressão, como a escola, que é um AIE dominante e exerce função de introduzir na mente do aluno uma “escolarização” necessária para sua dominação. Nessa abordagem, marginalizado é o integrante da classe trabalhadora. Assim, não existe forma ou razão para que a escola resolva tal situação, uma vez que ela é uma das formas de perpetuação de tal condição, de acordo com Saviani (2012).

E para encerrar, dentro da categoria das teorias crítico-reprodutivistas temos a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, a qual leva esse nome, explica Saviani (2012), justamente por pensar a escola como sendo dividida em duas grandes redes, a da burguesia e a do proletariado. Dentro dessa teoria, formulam-se proposições a respeito dessa lógica, tendo como ponto de base uma sociedade de classes. Aqui, a escola também cumpre uma função de dominação, de “inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2012, p. 26). Nesse caso, a escola exerce o papel de reforçar a marginalidade produzida socialmente e retirar do proletariado a ideologia da luta revolucionária.

Cabe apontar que a transição de uma perspectiva teórica para a outra não ocorreu de forma “pacífica”, mas se deu na medida em que críticas vinham sendo tecidas a respeito de cada uma delas, considerando sua eficiência em cumprir o seu papel de solucionar o problema da marginalidade que, como observamos, variava de perspectiva para perspectiva e que, por esse motivo, a cada mudança eram exigidas algumas reformulações da escola, acompanhadas de consequências, ora positivas, ora negativas, à continuação do processo escolar. Sendo

assim, como nos mostra Saviani (2012), é na tentativa de “superar” e se apresentar como superior à sua antecessora que uma nova teoria era apresentada.

Explicadas algumas das principais teorias das quais se ocupa a Pedagogia, Saviani (2012) adentra em um momento de problematização, e o livro *Escola e Democracia* torna-se uma introdução à Pedagogia histórico-crítica, que toma corpo posteriormente com o livro *Pedagogia Histórico-Crítica*. Essa teoria surge do confronto com outros movimentos teóricos, alguns já descritos aqui, explica Saviani (2013).

Segundo Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como uma categoria de “trabalho não material” (2013, p. 6). Ela possui tarefas claras que, posteriormente, são traduzidas também na obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin* (2012). Nessa obra, o autor apresenta uma proposta de método para o desenvolvimento desta teoria, apontando o papel do professor, dando relevância às ações necessárias antes, durante e após a aula, por exemplo. Mas o ponto central do qual se ocupa Gasparin (2012) é a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor aponta cinco momentos básicos a se considerar para o seu desenvolvimento em sala de aula, sendo eles a Prática Social Inicial (PSI), a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse e a Prática Social Final do Conteúdo. Ou seja, trata-se de uma nova e histórica proposta de teoria pedagógica.

Em síntese, as teorias citadas são algumas das teorias das quais se ocupa a Pedagogia na atualidade e, para além das teorias apresentadas, a história do curso de Pedagogia no Brasil. Dessa forma, conseqüentemente, a formação do pedagogo está envolta nos mais diversos aspectos políticos e econômicos de seu tempo. Verifiquemos alguns desses aspectos.

3.2. A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Para Mazzotti (1996), a Pedagogia é uma ciência de prática educativa, é uma rede de enunciados sobre o fazer educativo. Luzuriaga (1980, p. 1), por sua vez, afirma que “para ter ideia precisa do que sejam a história da educação e a história da Pedagogia convém recordar o significado da própria Pedagogia e da própria educação”, como buscamos fazer até aqui e tarefa da qual ainda estamos ocupados. Luzuriaga (1980, p. 2) define Pedagogia como uma “[...] reflexão sistemática sobre educação”, por isso nossa insistência em fundamentar a ideia de inseparabilidade desses termos, pois uma se ocupa da outra, sendo a Pedagogia uma ciência da educação.

Ao fazer uma análise da história da educação, partindo de seus referenciais, Luzuriaga (1980) elenca 10 fases da educação, a saber: educação primitiva, educação oriental, educação clássica, educação medieval, educação humanista, educação cristã reformada, educação realista, educação racionalista e naturalista, educação nacional e a educação democrática. O que reforça ainda mais a nossa concepção de que muito teríamos para dizer se fôssemos fazer uma longa análise de todo esse processo histórico.

Para Luzuriaga (1980), estudar a história da educação e da Pedagogia é de extrema necessidade para a compreensão da educação atual, bem como para a compreensão do profissional da educação da atualidade, o que nos dá mais condições para tecermos considerações sobre as falas dos participantes dessa pesquisa.

Para entendermos a história da formação do pedagogo no Brasil, é importante relembrar o contexto em que o tema da “gestão do sistema educacional” ganha relevância no quadro nacional (AGUIAR, 2004). A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) deu foco aos problemas relacionados à “profissionalização dos gestores”, ponto importante na formação do pedagogo.

Segundo Aguiar (2004), nessa época, a política brasileira para a formação do profissional da escola buscava caminhar alinhada com interesses, também, internacionais, que nesse caso diziam respeito à V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (V PROMELAC), que ocorreu em Santiago, no Chile. A autora ressalta que um dos pontos de interesse nessa ocasião era o de “profissionalizar Ação nos Ministérios de Educação e em outras administrações educativas” (AGUIAR, 2004, p. 194).

Aguiar (2004) explica que essa internacionalização dos interesses educacionais se deve aos próprios “organismos internacionais”, os quais avaliam a educação como ponto de partida para uma transformação do processo produtivo mundial de forma igualitária, o que ficou evidente na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jontien, na Tailândia, e da qual o Brasil foi signatário, e de onde saíram os pressupostos básicos do já citado V PROMELAC. A autora aponta que as atenções nesse contexto estavam voltadas, entre outras coisas, para a “formação continuada dos profissionais da Educação Básica reforçando essa perspectiva” (AGUIAR, 2004, p. 197).

Um fator preocupante na história da educação do nosso país, e que acaba se tornando quase que prolixo em nossas pontuações, é que indiscutivelmente vamos observando como as influências internacionais, com caráter próprio do mercado internacional, que vão dando forma às práticas educacionais do país, principalmente com o advento da reforma do Estado

da década 1990. O termo “processo produtivo mundial de forma igualitária” exposto por Aguiar (2004) não nos deixa escapar a esta inclinação mercadológica própria do sistema capitalista de produção. Cabe esclarecer que não pretendemos tomar partidos ou ideologias, mas é necessário apontar este fato, característico de nosso sistema de produção.

A Profissionalização dos quadros do Estado, o padrão de gestão do sistema educacional, a racionalização, a eficiência de maneira econômica relacionada às necessidades educacionais da população e o estabelecimento de uma concepção administrativa no quadro educacional; todos são pontos observados no contexto dos eventos citados por Aguiar (2004). A autora esclarece ainda, que sob o comando do Ministério da Educação (MEC), faculdades, universidades e centros de educação foram convidados a pensar e elaborar o plano decenal (1993-2003), considerando a necessária formação dos profissionais pedagogos, o que não escapou por completo da lógica da reforma do Estado (1990), ditada, também, por organismos internacionais como o próprio Banco Mundial (AGUIAR, 2004).

E o que temos como resultado inicial, com esse grupo de pensadores de diversas instituições, sob organização do MEC, é uma proposta de formação de um profissional capaz de agir de forma crítica nas mais diversas áreas de sua competência, considerando a escola e os mais diversos setores dos sistemas de ensino (AGUIAR, p. 2004). Considerou-se, nesta proposta que no curso de Pedagogia houvesse espaço para a análise das teorias que dão condições para que o pedagogo tenha uma boa visão de seu campo, que formem profissionais capazes de atuar nas mais diversas áreas do campo educacional, com visão crítica e ampla de toda a educação.

No entanto, tal proposta encontrou grandes barreiras junto aos dirigentes do MEC, como explica Aguiar (2004), pois estavam atentos às solicitações dos credores internacionais, o que implicava em contenção de gastos, ou seja, cursos de formação menos dispendiosos. E dentro desse contexto, na década de 1990, foram criados, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os aspectos pedagógicos da graduação em Pedagogia, que foram modificados com base nas possibilidades e necessidades administrativo-financeiras do sistema de ensino.

Não pretendemos apontar apenas os aspectos negativos relacionados à formação do pedagogo, mas apenas considerar algumas limitações dentro de sua história, uma vez que muito foi conquistado com todas essas discussões acerca da formação deste profissional, o que nos deixa até hoje um legado de grandes esforços em prol de uma educação de qualidade.

Considerando esse breve contexto apresentado, fica evidente que a história, ainda recente, da formação de pedagogos no Brasil, sempre foi repleta de expectativas quanto ao que poderia se tornar o pedagogo e como este viria agir na sociedade. As diversas influências e os inúmeros interesses a serem atingidos por essa história talvez tenham dificultado um pouco o alcance de nosso objetivo nesta seção. Todavia, buscamos sempre fazer uma análise crítica desse processo.

3.3. LEGISLAÇÃO

Antes de entrarmos na legislação propriamente dita, um pequeno complemento se faz necessário. Sokolowski (2013) faz uma análise da história do curso de Pedagogia no Brasil iniciando em 1930, quando teve sua primeira regulamentação e apresenta, ainda, uma análise das décadas de 1960, 1970 e 1980. Sokolowski (2013, p. 82) diz que: “A legislação educacional explicita as políticas públicas governamentais que estabelecem relações entre a educação e o desenvolvimento econômico ou entre a educação e as demandas do trabalho”. O que confirma nossas constatações até aqui. A autora verifica que o Brasil inicia a década de 1980 buscando uma identidade para o curso de Pedagogia, que sofria com as determinações mercadológicas, ou seja, as vagas para o curso, as diretrizes e a forma como se organizaria, de maneira geral, buscavam atender às demandas de um setor específico da sociedade. O que verificamos nesse ponto é o quanto desse contexto ainda reproduzimos com as novas leis e regulamentações.

Após termos apresentado algumas considerações dos contextos teórico e histórico da formação do pedagogo em nosso país e, brevemente, da educação de uma forma geral, é de grande importância observarmos as Leis que, de alguma forma, surgiram nesses momentos, ora trazendo avanços, ora limitando a ideia de ação, no que se refere ao papel do pedagogo.

De imediato, observamos o Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o qual deixa claro que algumas funções escolares são específicas do pedagogo:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2010, p. 61).

Mesmo considerando que profissionais docentes de outras áreas com as devidas especializações poderão exercer tal função, a questão é que se coloca o pedagogo como profissional “preferencial” para atuar nesta área, pois é este, considerando sua formação, o que tem condições de observar a educação de forma mais ampla possível, levando em conta aspectos históricos, teóricos, psicológicos, filosóficos, políticos etc.

Ferreira (2006, p. 1342) afirma que a formação do pedagogo é marcada por uma história de grandes “lutas, conflitos e muito empenho e dedicação” de tais profissionais à sua área. Falta de valorização profissional, dificuldades na formação e ausência de estruturas para uma boa atuação são pontos que marcam a vida do pedagogo. E é por essa difícil realidade que a autora alega que a formação desse profissional tem-se constituído em um grande desafio para as políticas públicas de nosso país ao longo de toda a sua história. Com isso, fizeram-se necessárias diversas leis que garantissem bases para este profissional desde a formação até sua atuação.

Por esta razão, abordaremos agora as diretrizes para o curso de Pedagogia que se constituem em uma política apresentada pelo Conselho Nacional de Educação, “o qual dá o norte para formação dos profissionais da educação responsáveis pela formação da cidadania” (FERREIRA, 2006, p. 1344). Estamos falando da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, introduzidas em seu Artigo 1° (BRASIL, 2007, p. 363).

O Artigo 2° da Resolução CNE/CP N° 1/2006 diz que tais diretrizes “aplicam-se à formação para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, a cursos de Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 363). Deixando claro que este poderá atuar, também, em outras áreas que exijam tais conhecimentos pedagógicos. Estudos teóricos e práticos, investigação, reflexão crítica, planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, aplicação ao campo da educação com conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, entre outros, são pontos observados ao longo do Art. 2°.

O Artigo 3° garante a pluralidade de conhecimentos teóricos, de democratização, de contextualização, de pertinência e de relevância social e ética; exigindo desse profissional o reconhecimento da escola enquanto “organização complexa que tem função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2007, p. 363).

O Artigo 4° volta a reforçar a especificidade do curso de Pedagogia quanto à formação e ao preparo docente nas áreas já citadas, apontando brevemente nos parágrafos I e II a

palavra “coordenação”, referente a projetos e a experiências educativas escolares e não escolares e a tarefas próprias da Educação (BRASIL, 2007).

O Artigo 5º da Resolução fala sobre as funções para as quais este profissional deverá estar apto, considerando alguns pontos como o parágrafo II (BRASIL, 2007, p. 364), devendo estar preparado para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social”. Ao longo do Artigo 5º verifica-se a necessidade deste profissional reconhecer e respeitar manifestações e necessidades físicas e emocionais dos educandos, identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, considerando as realidades complexas de seu campo de atuação. Para além de “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2007, p. 364).

A participação na gestão é outro ponto abordado, ainda que brevemente, na Resolução, como no Artigo 5º parágrafo XII - “participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 364). Considerando a participação na gestão, Ferreira (2006, p. 1349) pontua como sendo algo de grande relevância para este profissional da educação, que trabalha com o desenvolvimento da cidadania, devendo-se sempre valorizar a gestão democrática e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para a autora, a “imprescindibilidade da gestão democrática da educação na formação do pedagogo, [...] é incontestável e necessário, pois nela está contida a possibilidade de formação de cidadãos justos [...] participativos, responsáveis e solidários” (FERREIRA, 2006 p. 1355).

Para concluir esta subseção, é importante ressaltar o item e) do inciso IV presente no Artigo 8º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 (BRASIL, 2007, p. 367) que, ao tratar dos estágios curriculares, cita a necessidade da participação em atividades de gestão e de coordenação de projetos educativos por parte do formando em Pedagogia. E sendo um dos poucos momentos em que se refere ao processo de coordenação, deve receber certa atenção dada a realidade da prática desse profissional. Sobre isso, cremos ser necessário ressaltar, ainda, o Artigo 2º da Resolução de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2016), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, que cita o Ensino Médio como uma das modalidades em que se

aplica a formação deste profissional, o que reforça a necessidade de se repensar ainda mais o devido preparo do profissional pedagogo.

Considerando tudo o que foi pontuado sobre o contexto da formação do pedagogo, finalizemos tais reflexões considerando a identidade do pedagogo.

3.4 QUEM É O(A) PEDAGOGO(A)?

Nossa breve análise mostra que este profissional tem sua história marcada por diversas influências com os mais diversos interesses. O que resulta disso? Observamos, por exemplo, a carga horária destinada ao curso de Pedagogia, apontada no Art. 7º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, o qual determina que terá carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2007, p. 366).

O que é possível inferir dessa distribuição de carga horária? De imediato, é evidente que cada instituição, como relata a própria Lei, tem certa autonomia na organização de seu currículo de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas é importante relatar que pouca atenção se dá à formação do pedagogo enquanto coordenador pedagógico. É notório que fazemos essa ressalva pelo fato de que nossa pesquisa analisa a fala de pedagogos atuantes na coordenação pedagógica, e, observar que a Resolução que estabelece Diretrizes para o curso de Pedagogia pouco fala dessa área de atuação é de relevância para nossas reflexões futuras.

Dentro do Artigo 2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 fica claro que o pedagogo “poderá atuar, também, em outras áreas das quais exijam tais conhecimentos pedagógicos”, no entanto, ao não se discutir tais áreas com maior profundidade, corre-se o risco de deixar certa carência de preparo, como por exemplo, na atuação da coordenação pedagógica. Neste

sentido, Aguiar (2004) considera que, para a atuação deste profissional nesta área específica, é necessário o desenvolvimento de certas habilidades que são essenciais de serem pensadas ainda na graduação, levando em consideração discussões e reflexões teóricas que possam, posteriormente, fundamentar práticas adequadas à realidade da escola.

Ferreira (2006) faz um adendo sobre a realidade da atuação do pedagogo, que impõe sobre ele a necessidade de se tomar decisões de forma ágil e competente em relação aos mais complexos assuntos e, por isso, enfatizamos tanto alguns aspectos de sua formação e da história da construção do currículo desse curso.

Oliveira (2011), ao analisar a construção cultural da identidade do pedagogo pelo currículo, tendo como base a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), verifica que a construção dessa identidade profissional é cultural, pode variar. E aponta problemas no currículo, considerando, ao final de sua pesquisa, que a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, nesse caso da UFMA, que também se baseia na Resolução CNE/CP N° 1/2006, é necessária considerando os desafios da atuação do pedagogo na atualidade.

Faz-se necessário esclarecer que não pretendemos formar, com essa análise, um estereótipo sobre o pedagogo, isto é, dizer que é “isso” ou “aquilo”. O que pontuamos apenas é que a história da formação desse profissional e a análise das diretrizes norteadoras de seu currículo, resultante desse processo, nos dão condições para compreender, ainda que de forma superficial, quais as possíveis influências que este teve em sua formação, o que pode vir a ser um aspecto muito significativo em sua prática. Com isso, avancemos um pouco mais, considerando outro ponto aqui investigado, a “indisciplina”.

4. DISCUTINDO INDISCIPLINA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Aproximamos-nos cada vez mais do nosso objeto de estudo ao iniciarmos as reflexões sobre indisciplina. Com isso, buscamos o “estado da arte” na tentativa de nos aproximarmos do que já foi produzido em relação ao nosso tema, respeitando as conclusões alcançadas e buscando ainda, se possível, novos caminhos.

Para termos uma noção mais precisa a respeito das proporções do problema da “indisciplina” em nosso país, verificamos que a pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada pelo site Revista Educação (2016), apontou que o Brasil é número um “em mau comportamento na sala de aula”. Essa pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem avaliou 34 países entre 2008 e 2013 que indicou que são os professores brasileiros que gastam mais tempo em sala de aula para manter a “ordem” e poder iniciar o conteúdo. A pesquisa diz que em 2008, 18% dos professores entrevistados alegavam gastar muito tempo para iniciar as aulas por conta da falta de ordem. Já em 2013, esse número subiu para 20%, enquanto, segundo a pesquisa, a média dos demais países está em 13% dos docentes com esse relato. Na mesma pesquisa, mais de 60% dos professores entrevistados no Brasil relataram ter mais de 10% dos seus alunos com problema de comportamento. Segundo a pesquisa, a indisciplina é generalizada no Brasil, ao contrário do que muitos imaginam, “os números de estudantes com mau comportamento são quase os mesmos nas escolas públicas ou particulares, a diferença foi de apenas três pontos” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

A Revista NOVA ESCOLA (2016) também já abordou o tema na tentativa de definir o que seria a indisciplina, traçando um mapa da situação do país. Na matéria, a afirmação é de que não existe solução fácil e que a profissão docente passa por um momento delicado, relacionado a dois movimentos de mudanças que são externos aos muros da escola. O primeiro seria o de sobrecarga das funções da escola, e o segundo o das condições difíceis para o exercício da profissão docente. A matéria mostra uma pesquisa realizada em 2007 pela NOVA ESCOLA e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) com 500 professores de todo o Brasil, no qual 69% deles afirmavam ser a indisciplina e a falta de atenção os principais problemas da sala de aula. Nessa pesquisa, a indisciplina foi apontada, basicamente, como a transgressão de dois tipos de regras, sendo a primeira constituída pelas regras morais, que visam o bem comum. E a segunda são as regras convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos.

De acordo com Vasconcellos (2009, p. 62), o problema da (in)disciplina, na visão dos educadores, “está no entorno de duas questões, sendo elas a falta de interesse e a falta de limites dos alunos”. Tendo como base nossa perspectiva teórico-metodológica, já teríamos condições de verificar algumas representações sociais nas observações de Vasconcellos (2009) ao analisar tais educadores. Se para os educadores/professores das pesquisas de Vasconcellos (2009) os problemas ligados à indisciplina em sala se resumem em fatores ligados somente aos alunos, é possível considerar onde estaria ancorado a ideia de “quem é o responsável” pelo problema da indisciplina. Se a objetivação desses profissionais é esta, seria o próprio aluno o problema? Seria a família que não deu limite a ele?

O que observamos até aqui é que, de fato, é muito complexo tentar definir o que pode ser ou não a indisciplina, pois existem muitas variações dentro de cada contexto onde é produzida. No entanto, é indiscutível que o problema no Brasil é complexo e ainda carece de investigação e práticas eficientes.

E para dar atenção à nossa perspectiva teórica (TRS) e mais uma vez apontá-la como adequada para a análise do nosso problema, citamos Alves-Mazzotti (2008, p. 21) que, ao explorar as representações sociais aplicadas à educação, considera que estas “por seus papéis na orientação de condutas e das práticas sociais, [...] constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”, o que buscaremos explorar neste ponto.

O que nos perguntamos, então, com base nas pesquisas que exploraremos neste trecho é: o que seria a indisciplina? Quem é o culpado por esse problema? É problema da escola? Da família? Dos alunos? Dos professores? Trata-se de uma questão mais ampla? De responsabilidade de toda uma sociedade? E antes disso, para que tenhamos de fato como reconhecer o que é “indisciplina”, o que seria a “disciplina”? E como lidar com esta situação? Deste ponto até as considerações finais buscaremos lidar com esses questionamentos. Aprofundemos um pouco mais essas e outras questões explorando as pesquisas já realizadas na área.

4.1. O QUE É DISCIPLINA?

Antes de partirmos para os autores pesquisados, nos dedicaremos brevemente à fonte mais singular na tentativa de delimitar o conceito de disciplina. Para tanto, realizamos uma pesquisa em dois dicionários online, o Aurélio (2016) e o Priberam (2016), que nos

apresentam os mesmos resultados quanto ao termo “disciplina”, sendo ele um substantivo feminino definido como: “conjunto de leis ou ordens que regem certas coletividades; obediência a um conjunto de regras explícitas ou implícitas, o oposto de indisciplina; Submissão e obediência à autoridade, ação dirigente de um mestre”; dentre outras definições de menor relevância para esta pesquisa. É evidente que não pretendemos limitar nossa busca pela compreensão deste conceito a essa breve definição, mas o caminho que percorreremos mostrará que, essas definições não se afastam totalmente da nossa realidade pesquisada.

E falando em história, é imprescindível que retomemos algumas considerações de Comenius que, na clássica obra *Didática Magna, um Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, datada do século XVII, já tecia considerações sobre a indisciplina ou a ausência dela. E mesmo considerando seu tempo histórico observamos muitas contribuições advindas do autor.

3. Antes de tudo, creio que é doutrina aceita por todos que a disciplina se deve exercer contra quem exorbita, mas não porque exorbitou, (efetivamente, o fato não pode desfazer-se), mas para que não exorbite mais. Deve, por isso, aplicar-se a disciplina sem paixão, sem ira e sem ódio, com tal candura e tal sinceridade, que aquele mesmo a quem aplicamos se aperceba de que a pena disciplinar se lhe aplica para seu bem [...] (COMENIUS, 2001, p. 449).

O que observamos inicialmente é que o termo “disciplina”, em Comenius, é tratado com um caráter de correção, de consequência a quem errou. Trata-se, no primeiro momento, do “ato disciplinar”. E segundo o autor, quem aplica tal medida não deve se render a sentimentos mais simples, mas deve manter-se em uma postura apropriada de quem está a frente do ato, e sempre proporcionando condições para que o “indisciplinado” compreenda que é, de fato, para seu bem. Ou seja, é essencial pensar no que se faz, ter plena consciência dos atos disciplinares, ter planejamento nas ações de correção. Por outro lado, ainda na tentativa inicial de compreendermos o termo “disciplina”, verificamos no autor citado que aquele que já tem a “disciplina” em si, não precisa receber um “ato disciplinar”, pois já a domina, já é disciplinado, correto segundo algum padrão estabelecido, não necessitando ser corrigido.

Vasconcellos, na obra *Indisciplina e disciplina escolar fundamentos para o trabalho docente* (2009) trata o termo disciplina como sendo um conjunto de fatores que proporciona condições para que o trabalho pedagógico ocorra adequadamente. Ao mesmo tempo, tais condições também dependem de uma boa estruturação do trabalho pedagógico. Considerando

a disciplina em sala de aula, o autor afirma que se o professor “não tiver competência para construí-la em sala todo seu trabalho pode ficar comprometido justamente por falta de condições para exercer adequadamente sua atividade” (2009, p. 24). O autor acredita ainda que,

[...] a disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais e coletivos. Pode haver divergência quanto à concepção de disciplina, mas, com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico (VASCONCELLOS, 2009, p. 25).

A disciplina coloca-se aqui como indispensável para a escola, para seus procedimentos e para a garantia daquilo que é de direito do aluno. Vasconcellos (2009) concebe a disciplina, na relação professor-aluno, de uma forma ampla, levando em conta diversos fatores como “a criação de vínculos, a articulação entre o sentido, os limites e as possibilidades. [...] convivência escolar, coletividade da sala de aula (e da escola), [...] direção ou manejo da sala, autoridade do professor, autonomia do aluno” (VASCONCELLOS, 2009, p. 34), dentre outros fatores como “[...] reconhecimento mestre-discípulo, limites do comportamento/conduita/maneira de agir do aluno (e do professor), contrato de trabalho didático/pedagógico (regras, normas, direitos e deveres, sanções), relações de poder (professor-aluno, aluno-aluno), vivência de valores” (VASCONCELLOS, 2009, p. 34).

Diante das inúmeras definições do conceito de disciplina, reafirmamos a complexidade e a relevância desse tema, não sendo correto limitar a disciplina a uma ação que emana simplesmente do aluno. Nas palavras de Vasconcellos (2009, p. 92), “[...] o saber se comportar aplica-se não só ao aluno, mas a todos – portanto, também ao professor, aos funcionários, à equipe de direção, aos pais”.

O autor aponta para uma questão problemática dentro da concepção de disciplina, que estaria ligada, ainda, “à ordem do ambiente, que vem da ordem de alguém: os escravos, os exércitos, os servos, os operários (os alunos...)” (VASCONCELLOS, 2009, p. 87), isto é, uma concepção de disciplina que tem como princípio a passividade do ser e a submissão. Concepção essa, que ainda está na mente de muitos educadores, limitando o termo a algo simplório, sem levar em consideração as necessidades atuais da escola, com isso, gerando certo temor em muitos profissionais quanto à temática.

Em uma pesquisa sobre essa temática, ao verificar as respostas dos educadores de uma escola particular de São Paulo sobre o que seria disciplina, Vasconcellos (2009, p. 88)

encontrou as seguintes definições: “bem-comportado, obediente, dócil, cumpridor dos deveres”. Características como crítico, participativo, criativo, autônomo, contestador das arbitrariedades raramente são citadas, embora muitas estejam escritas no Projeto Político Pedagógico. O autor conclui que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores que vão além do professor, como a organização coletiva da sala de aula e da escola. Uma responsabilidade da escola de forma geral e, ainda, como sendo resultado de todo um sistema educacional, influenciado por concepções mercadológicas, que determinam as relações dentro da escola e em nossa sociedade atual e que culmina em sala de aula, exigindo do docente uma postura coesa, sendo o exemplo dentro de todo esse processo.

Lopes e Gomes (2012), ao discutirem o tema “*paz na sala de aula: uma condição para o sucesso escolar*”, apontam que a superação da atual situação relacionada ao problema de indisciplina escolar requer a superação do autoritarismo da opressão e da submissão nas escolas. Os autores afirmam que é grande a preocupação dos docentes no sentido de buscar meios que os auxiliem a lidar com a problemática, uma vez que “num ambiente caótico e ruidoso é mais difícil, senão impossível, aprender, em particular, aprender a conviver” (LOPES; GOMES 2012, p. 262). Os autores ressaltam, ainda, o problema da indisciplina como algo antigo, lembrando uma situação relacionada a jovens monges do convento de São Gonçalo (em 935) na Suíça. Nesta situação, os jovens monges utilizaram as varas de seus mestres para montar uma fogueira em sinal de protesto.

Lopes e Gomes (2012) discutem a disciplina não enquanto submissão, mas sim no sentido de uma necessária abertura para um diálogo consciente, que propicie a aceitação das regras por todos os pertencentes ao espaço escolar, de forma que tais regras não sejam uma imposição, respeitando as diferenças presentes no espaço escolar. Os autores apontam algumas concepções que permearam o conceito de indisciplina ao longo do tempo:

O termo disciplina de origem latina e tendo a mesma raiz que discípulo, é marcado pela sua polissemia e vem assumindo ao longo do tempo diferentes significações: punição, instrumento de punição, direção moral, regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade [...] (LOPES e GOMES, 2012, p. 264).

Fato é que a disciplina precisa ser superada enquanto condição de opressão, e compreendida, como nos mostra Boarini (1998, p.10), como algo “imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, quer seja individual ou em grupo”, sendo o resultado

de um exercício constante e diário dentro da escola, e não como uma medida emergencial para conter possíveis manifestações de insatisfação advindas dos alunos.

Tendo dito um pouco sobre o que seria a disciplina dentro da escola, verifiquemos o ponto-chave dessa discussão, a indisciplina.

4.2 O QUE É INDISCIPLINA?

Realizamos com o termo “indisciplina” o mesmo que fizemos com o termo anterior, ou seja, uma busca nos já referidos dicionários online, Priberam (2016) e Aurélio (2016). A indisciplina, substantivo feminino, refere-se à “falta de disciplina, desobediência, rebelião”. Como no primeiro momento, não limitaremos a definição a esses termos, mas vamos observá-los em nosso contexto.

Vasconcellos (2009) pontua que o problema da indisciplina não é atual. Todavia, nos dias de hoje, esse problema tomou uma grande proporção dentro da escola. Neste sentido, faz-se necessário, mais uma vez, partirmos de Comenius (2001) que, ao tratar da indisciplina e da necessária postura do diretor da escola, diz:

Desta prudência dá-nos mostras o próprio sol que, no princípio da primavera, não incide logo sobre as plantas novinhas e tenras, nem, logo desde o princípio, as estreita e queima com seu calor, mas aquecendo-as pouco a pouco, sensivelmente, fá-las crescer e ganhar vigor; e, finalmente, quando já são adultas e amadurecem os seus frutos e as suas sementes, lança-se sobre elas com toda a sua força (COMENIUS, 2001, p. 453).

Verifica-se aqui que já em Comenius havia a necessidade de uma metodologia, de se pensar em “como proceder” diante da indisciplina. “À imitação do sol, o diretor da escola esforçar-se-á por levar a juventude a cumprir o seu dever” (2001, p. 453), o que nos dá a possibilidade de compreender a indisciplina, em Comenius, como sendo, também, o ato do não cumprimento dos deveres, uma vez que a disciplina é tratada como o ato de cumpri-los. E como deveria ser a postura do diretor segundo Comenius? “Com exemplos constantes, mostrando que é um modelo vivo de todas aquelas coisas para as quais os alunos devem preparar-se. Se falta isto, todo o resto é vão” (COMENIUS, 2001, p. 453). Com isso, fica a seguinte indagação: “Seria o exemplo, essencial para a disciplina? Ou para se evitar os atos de indisciplina?”.

O que fazemos de início não é limitar o termo ao que nos mostra Comenius (2001), mas apontar para a direção de que o tema é histórico e que muito se repete em termos de prática ou do que se considera que seja necessário na hora da prática.

Vasconcellos (2009) ao tratar de falas como “na minha época era diferente, bastava um olhar e o aluno/filho já sabia”, “eles não faziam isso”, compreende que sim, em tempos diferentes como 30, 40 anos atrás, havia mais limites nas relações escolares. Como procedia o estabelecimento de tais limites? Isto, não teremos como responder com propriedade. Era por medo? Por respeito às autoridades que cercavam o aluno? É evidente que muitas pesquisas já trataram disso, no entanto, o que Vasconcellos (2009) pontua é que em situações de sala de aula, em que os alunos não estavam compreendendo ou não estavam interessados, encontravam-se cansados ou entediados, não havia questionamentos ou comportamentos inadequados. E esse fato decorre justamente pela presença de certos limites, mas limites que, muitas vezes, impediam alunos até mesmo de questionar quando necessário. O que nos leva ao fato de que o limite pelo limite não é a garantia do sucesso em sala de aula.

Para Vasconcellos (2009), mesmo em uma turma em que, supostamente, todos os alunos estejam extremamente interessados, “não há garantia de uma boa aula”, pois se todos os alunos buscarem chamar a atenção do professor ao mesmo tempo também não haverá condições para que a aula prossiga. O que nos leva a crer que a indisciplina não decorre simplesmente da falta de interesse dos alunos, pois alunos interessados também podem gerar situação de indisciplina, caso não haja organização. A prática docente exige mediação, reforça Vasconcellos (2009), compreendendo que o docente à frente do processo precisa ser capaz de observar, juntamente com os alunos, como serão estabelecidos os limites, como serão organizadas as regras e os “combinados” e como decorrerá a postura docente em decorrência disso. E como já observamos em Comenius (2001), essa postura precisa ser planejada e repleta de coerência e exemplo no agir.

Neste momento, cabe realizarmos um pequeno parêntese. Paulo Freire e Ira Shor, no diálogo realizado no livro *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986) esclarecem um pouco do que é necessário para enfrentar tarefa tão complexa como a que viemos descrevendo até aqui. Paulo Freire relembra o início de sua carreira e as dificuldades que enfrentou enquanto um docente iniciante. Freire relata que precisou se “reciclar” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 20) com leituras diversas para buscar maneiras de enfrentar as regras e metodologias estáticas que encontrou dentro das escolas, dentro dos conteúdos e dentro dos seus alunos. Com isso, consideramos que também existe uma grande responsabilidade individual no que se

refere à preparação do pedagogo para lidar com questões afetas ao seu dia a dia, considerando que a melhor formação continuada possa ser aquela que ocorre no dia a dia do trabalho teórico que dá condições para que o profissional esteja sempre preparado para sua realidade.

Diante de tudo isso, Vasconcellos (2009) aponta para um problema anterior ao da sala de aula, trata-se da “frágil formação pedagógica dos profissionais da educação”, o que leva, muitas vezes à falta de domínio sobre a disciplina. No que se refere à formação do pedagogo, como observamos no capítulo anterior, a trajetória da formação deste profissional pode ser revestida por um currículo pouco ativo, uma vez que suas diretrizes são resultado de um processo que nem sempre teve como foco a escola e suas necessidades.

Outro ponto observado por Vasconcellos (2009) é que em decorrência de sua formação, os professores tendem a se afastar das reflexões sobre indisciplina, pois consideram que se trata de um problema da família ou até mesmo da direção escolar. Mas cabe ressaltar mais uma vez que não pretendemos aqui criar generalizações ou rotular as práticas docentes que tanto se esforçam dia a dia nas salas de aula de todo o país. No entanto, alguns pontos precisam ser observados para a superação de alguns problemas.

O regime militar vivido no Brasil de (1964-1985) teve grande influência sobre o que vivemos hoje. Da educação básica ao ensino superior, tudo foi controlado e determinado. As aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social, por exemplo, eram disciplinas que estabeleciam o que era correto, apontavam para onde deveriam seguir as práticas sociais, relata Vasconcellos (2009). O autoritarismo vivido nesse período trouxe para a formação de muitos profissionais da educação, que ainda atuam nos dias de hoje, uma visão sistemática e crítica sobre o tema da disciplina, pois retomam as concepções mais próximas de sua formação e que estão ligadas ao autoritarismo.

Vasconcellos (2009, p. 57), em pesquisa já mencionada, ao analisar as falas de professores de uma escola particular de São Paulo, e considerando suas queixas quanto à indisciplina, verifica os seguintes relatos: “falta de interesse, os alunos estão dispersos, não respeitam mais os professores, estão vivendo em outro mundo, a tecnologia avançou demais e o professor infelizmente não acompanhou”, dentre outros fatores, como por exemplo, os que responsabilizam a família e sua falta de valores. O autor pontua, ainda, que a crise da indisciplina escolar que vivemos é reflexo de alguns fatores que a precedem como a crise da afeição do aluno pelo professor, a crise dos limites comportamentais e de uma crise de consumo. Todos esses fatores são reflexos do desenvolvimento de nossa sociedade e da maneira como se organiza, fazendo da família, também, uma vítima desse processo. Os

professores têm muitas turmas, muitos alunos, pouco tempo e recursos escassos. Os familiares passam cada vez menos tempo com os filhos, que recebem a cada dia os mais diversos tipos de influência possíveis, eis a crise que antecede o problema da indisciplina escolar (VASCONCELLOS, 2009).

O autor deixa claro em sua pesquisa que o desenvolvimento de nossa sociedade trouxe transformações positivas e negativas que invadiram a escola e as casas de seus alunos. O que nos traz problemas como o da indisciplina e o do não cumprimento das regras básicas. Quem deverá se empenhar na busca por uma compreensão do problema? Os profissionais mais preparados evidentemente, dentro da escola, se constituem no corpo docente/pedagógico. A prática dos professores é a primeira a ser observada, não por serem culpados por algo, mas por terem mais responsabilidade ao estarem à frente de todo o processo e, com isso, precisam do apoio dos demais setores da escola. Sendo assim, o autor conclui que não existe solução “imediate, individual e simplista” para um problema tão complexo (VASCONCELLOS, 2009, p. 84), trata-se de uma questão que exige um grande trabalho coletivo, contextualizado e de longo prazo.

Lopes e Gomes (2012) realizaram uma análise histórica do conceito de indisciplina, levando em conta as formas com as quais se pensou o que seria a indisciplina, como teorias do passado buscavam solucionar esse problema e o que hoje deveria ser evitado para que não repetíssemos os erros do passado.

Para os autores, a indisciplina é, definitivamente, o oposto de disciplina. Afirmam ainda que até os anos de 1970 “nas abordagens psicológicas, o conceito estava centrado no aluno” e na sua família (LOPES; GOMES, 2012, p. 264), sendo que apenas nas últimas décadas pôde-se verificar, na literatura da área, uma ampliação do conceito de indisciplina, levando em conta fatores externos à escola e à família. Lopes e Gomes (2012) organizaram um esquema para tentar verificar o conceito de indisciplina em teoria passadas:

Quadro 1: Disciplina x indisciplina na Pedagogia tradicional e na educação nova.

Pedagogia (início)	Defensores	Conceito de Disciplina/Indisciplina	Intervenções	Práticas Pedagógicas
Tradicional (Idade Antiga)		Aluno calado, quieto, atento, obediente e respeitador. Submissão das crianças aos professores e diretores: acatamento total de suas decisões, tratamento reverencial e mesmo temeroso.	Notas baixas de “comportamento”, expressões injuriosas e castigos corporais.	Magistrocentrismo, ou seja, centralização no professor e na sua palavra, o que exige ordem para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis.
		Disciplina baseada no	Não exclui as	Pedagogia ativa

Educação Nova (1921)	Dewey (1859-1992)	exercício da liberdade e da responsabilidade, dispensando a coerção externa. Autogoverno.	sensações, mas as crianças submetem-se a elas mais facilmente porque contribuíram para elaborar as regras.	baseada nos interesses do aluno, respeitando as teorias do desenvolvimento infantil.
Educação Nova (1921)	Maria Montessori (1921-1997)	Disciplina não é um fim, mas um caminho. Noção diferente de ordem, o que não significa anarquia ou desordem.	A disciplina não poderá ser obtida por meio de sermões e ordens.	Centrada na participação do aluno como incentivo à autonomia. Ambiente interativo, os alunos podem manipular os materiais pedagógicos.
Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)	Freire (1921-1997)	Disciplina implica em um relação entre professor e o aluno em que a autoridade está situada na liberdade [...] de ambos.	Diálogo	Educação problematizadora: estabelece o diálogo como forma de comunicação pedagógica. Educador e educando como sujeitos do processo.

Fonte: Lopes e Gomes (2012).

Como pode ser constatado no quadro 1, da educação tradicional para a educação libertadora, de Paulo Freire, os conceitos se modificam drasticamente. A educação tradicional concebe a disciplina em uma perspectiva comportamentalista, levando em conta o aluno “calado, quieto, atento, obediente e respeitador”, tendo como princípio a submissão deste. Nesta perspectiva teórica, as ações que iam contra o modelo disciplinar estabelecido eram recebidas com expressões de desgosto e castigos físicos. Na educação nova, retira-se a submissão e se inclui a liberdade no agir e no perceber-se, sendo que as ações para lidar com o problema de indisciplina, como nos mostra Lopes e Gomes (2012), respeitavam essa lógica, buscando fazer o aluno refletir sobre as regras que ele mesmo teria criado. E, ao chegar à educação libertadora de Freire, o que se vê é o conceito de disciplina/indisciplina, sendo definido com base na relação professor/aluno, sendo o diálogo o centro de tudo e a única maneira cabível para a solução dos problemas.

Antes de continuarmos, precisamos ressaltar a importância, já citada aqui, de se estudar as bases do profissional da educação. No nosso caso, do pedagogo. Reforçamos, então, a seção 3 dessa pesquisa, em que buscamos verificar um pouco da formação teórica do pedagogo, que neste ponto fica ainda mais claro do “porquê” de fazê-lo, pois dessa forma podemos verificar, estudar e compreender por onde caminham suas práticas, onde estão ancoradas suas metodologias, ainda que inconscientemente, tornando possível as necessárias, e indispensáveis reflexões acerca dos mais diversos problemas.

Dando continuidade, Lopes e Gomes (2012) elencam ainda, baseados em sua pesquisa, procedimentos que devem ser evitados, pois são apontados como geradores dos momentos de indisciplina em sala de aula, sendo eles: 1) permissividade, 2) indiferença, 3) autoritarismo, 4) falta de confiança mútua, 5) normas vagas e procedimentos desajustados, com diretivas pouco precisas, 6) falha na comunicação, dentre outros fatores. O que observamos de imediato, é que são todos fatores ligados diretamente à função docente, uma vez que mesmo existindo, em uma situação perfeita, todas as condições materiais necessárias ao aprendizado, será trabalho do docente, colocá-las em prática, garantir o seu funcionamento. “Por isso, nada se muda sem conquistar o docente, que é o decisor estratégico, encarregado de traduzir teorias e planos em atos” (LOPES; GOMES, 2012, p. 271). Os autores finalizam considerando a relevância da formação continuada diante de um contexto em que o professor é o agente principal na garantia do processo de ensino e aprendizagem.

Ferreira (2012) realizou uma investigação teórica sobre o conceito de indisciplina escolar na relação professor-aluno, na educação básica e superior, utilizando a teoria dos Tipos Psicológicos proposta por Carl Gustav Jung e os estudos sobre indisciplina. Levou-se em consideração nesta pesquisa, o fato de que “as escolas muitas vezes encaminham os alunos considerados ‘hiperativos’, ‘díficeis’, ‘indisciplinados’, aos consultórios de psicólogos, dentre outros profissionais” (FERREIRA, 2012, p. 10), provocando, então, a curiosidade desse pesquisador sobre o que seria essa “indisciplina”.

Ferreira (2012) verifica o conceito de indisciplina por três fatores, levando em consideração o comportamento do indivíduo, os comportamentos esperados pelos indivíduos envolvidos na situação de indisciplina (professor-aluno) e a gama de sentimentos presentes em cada situação, dividindo a responsabilidade da indisciplina escolar entre estes dois agentes, professor e aluno.

Portanto, na primeira perspectiva, avançamos no entendimento do conceito de indisciplina na relação professor-aluno como uma regressão ou inadequação da *função sentimento*. Na segunda perspectiva, [...] o conceito pode ser compreendido como uma expressão das diferenças tipológicas e da projeção gerando expectativas nos envolvidos na relação. Na terceira perspectiva [...] podemos compreender que a forma de se comunicar e reagir a determinadas situações pode ser diferente de acordo com a atitude predominante do indivíduo (FERREIRA, 2012, p. 113-114).

Para além de considerar que a “indisciplina” não pode ser vista apenas por um fator, mas sendo dividida em três, na visão em Ferreira (2012) não é possível generalizar o conceito

de indisciplina, uma vez que a posição de cada professor a respeito do tema pode variar de acordo com suas características pessoais. O que para nós, seria a representação social possibilitada pelo processo de ancoragem e objetivação do professor, para Ferreira (2012) trata-se de três fatores relacionados à característica pessoal do indivíduo, tendo como base a teoria dos Tipos Psicológicos de Jung.

[...] ou seja, cada professor pode, de acordo com suas características pessoais, expectativas, alunos envolvidos, etc., interpretar a situação de forma diferenciada. Da mesma forma, na perspectiva do aluno, seu comportamento, forma de agir e se relacionar, pode não ser considerado por ele como indisciplina (FERREIRA, 2012, p. 18).

Para Ferreira (2012), a forma de pensar do professor, já estabelecida em sua característica docente, irá definir, também, essa relação e o problema. E não apenas as características do professor, mas também as do aluno, ou seja, dos seres envolvidos, de “cada um com sua maneira própria, e muitas vezes antagônica, de compreender, perceber, sentir e pensar pode proporcionar diferentes tipos de relações em sala de aula, e conseqüentemente, diferentes atribuições do que seja a “indisciplina” (FERREIRA, 2012, p. 20). Considerando esse contexto, o autor coloca o professor à frente do processo, concluindo e reforçando a necessidade de se pensar a formação do professor relacionada a esse tema que pode, por si só, prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, caso não seja bem feita. “Diante do exposto, reforçamos a importância dos professores buscarem seu autoconhecimento, se conscientizarem de suas características pessoais e que estas interferem na forma de se relacionarem” (FERREIRA, 2012, p. 31), devendo ser este fator observado, ainda durante a formação do docente, para que não venha a ser prejudicado, e nem a prejudicar.

Gonçalves (2011), em sua pesquisa, verificou os conceitos disciplina/indisciplina e suas formas de controle em professores na escola Maria Constança Barros Machado, entre 1975 e 1992. Para o seu estudo, o autor teve como uma de suas bases teóricas os estudos de Bourdieu, já citado aqui dentro das teorias crítico-produtivistas.

Seus estudos apontaram para conceitos amplos de disciplina/indisciplina, levando em consideração “fatores internos e externos como: problemas de alunos, de professores, da escola, da família e, principalmente, a indisciplina ligada ao descumprimento de regras sociais” (GONÇALVES, 2011. p. 14). No que se refere aos alunos, o autor verificou o conceito de indisciplina como o “rompimento” de regras morais estabelecidas por aqueles que representavam o poder dentro de seu contexto, sendo de grande relevância o capital cultural

de cada ser para a determinação do fracasso escolar ou não. “Foi possível, então, perceber a ligação entre fracasso escolar por conta dos comportamentos inaceitáveis [...] e o capital cultural herdado: a falta desse propicia o fracasso, em razão de menor proximidade do aluno com a cultura escolar” (GONÇALVES, 2011. p. 122). Estando de acordo com a teoria de Bourdieu, o autor concluiu que a escola legitima as desigualdades sociais, não permitindo que alunos “indisciplinados” avancem, dando a eles a rotulação de despreparados, uma vez que aqueles que não detinham o capital cultural eram comumente mais “despreparados para atender a regras e exigências” (GONÇALVES, 2011. p. 124).

No que se refere, especificamente, às pesquisas que buscaram estudar as representações sociais de pedagogos sobre indisciplina não encontramos nenhum estudo. Encontramos 2 estudos que buscaram verificar a percepção do coordenador pedagógico sobre indisciplina, mas que não deram foco às representações sociais e nem ao Ensino Médio. No entanto, ao verificar os bancos de teses e dissertações sobre representações sociais de professores sobre indisciplina, elencamos 210 estudos, dos quais utilizamos alguns neste ponto.

Belém (2008), ao estudar as representações sociais de alunos e professores sobre indisciplina escolar no ensino médio, pesquisa da qual participaram 151 alunos e 30 professores de duas escolas públicas e duas particulares da cidade do Recife, verifica que o conceito de indisciplina foi atrelado a comportamentos indesejados pelos alunos. Comportamento que, segundo o público pesquisado (professores e adolescentes), poderia ser motivado por características pessoais como desinteresse, idade, a falta ou a má educação, sendo esses os principais apontamentos do autor. Para dar conta do que se propôs, o autor utilizou um questionário de associação livre de palavras e um software EVOC e ALCESTE. Dessa forma, Belém (2008) constatou que a objetivação do conceito de indisciplina está centrada na figura do aluno, embora um número pequeno de sujeitos tivesse apontado a desorganização do professor como sendo um “desencadeador” dos comportamentos inadequados dos alunos. O autor chegou à conclusão que nos casos em que o professor leva o aluno a se comportar de maneira indisciplinada nem sempre o professor pode ser considerado alguém “indisciplinado, mas pode servir de “gatilho” para desencadear problemas de conduta em sala. Belém (2008) apontou ainda fatores como “a família e a idade” (BELÉM, 2008, p. 97), representados nas falas dos sujeitos pesquisados, sendo esses, parte do motivo do comportamento inadequado.

Figueiredo (2009), ao realizar uma pesquisa sobre a percepção de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá, constatou que a indisciplina faz parte do processo de ensino-aprendizagem e, nesse caso, pode ser considerada como uma resistência à dominação de uma autoridade. A pesquisa, que teve um caráter qualitativo, utilizou sete professores, tendo como metodologia de pesquisa a técnica do grupo focal e análise de dados. Nessa pesquisa, o autor afirma que a temática “indisciplina” se mistura com a problemática da violência, considerando que os professores apontaram para situações em que a indisciplina se tornou a violência, descrevendo os “momentos de indisciplina” como momentos de agressão verbal e física entre alunos. O autor verificou que os professores pareciam ter medo e se sentiam intimidados pelas posturas dos alunos. E mais, neste ponto, Figueiredo (2009) verificou que os professores tinham grande dificuldade em reconhecer elementos de sua prática que possam ter contribuído para o desencadeamento de momentos considerados indisciplinados. O autor ressalta que a “indisciplina pode ser considerada um obstáculo na prática diária dos protagonistas escolares – professores, supervisores, gestores -, como também para os pais e/ou responsáveis pelo aluno” (FIGUEIREDO, 2009, p. 43), apontando para o fato de que observar as tendências pedagógicas pode auxiliar os profissionais da educação a entenderem os problemas pelos quais passam, considerando o contexto social no qual está inserido, uma vez que as mais diversas concepções pedagógicas revelam práticas que podem auxiliar, ou serem evitadas, nesse e em outros desafios enfrentados pela escola.

Para Figueiredo (2009), a autoridade é um elemento essencial no exercício da atividade educativa, uma vez que o aluno elege o adulto à sua frente como figura de autoridade, ainda que inconscientemente. Dessa forma, este aluno espera que o docente lhe dê direcionamento na vida escolar tendo como base a autoridade e não o autoritarismo, uma vez que é ele (docente), uma “figura de autoridade” (FIGUEIREDO, 2009, p. 56).

Figueiredo (2009) verificou, ainda, nas representações dos professores sobre o conceito de indisciplina, as seguintes definições: chegar atrasados, falar alto em sala de aula, dar risadas exageradas, não parar quietos no lugar, não demonstrar interesse, serem rudes, dentre outros. Nas palavras do autor,

[...] são esses comportamentos que diferem muito daqueles que constituem o modelo de aluno considerado ideal. No entanto, os participantes, refletindo sobre o próprio comportamento no grupo focal, perceberam que havia ocorrido uma inversão de papéis, que eles haviam se comportado de modo muito semelhante aos alunos (FIGUEIREDO, 2009, p. 111).

Ou seja, ao fazer uma reflexão sobre “o que seria a indisciplina”, juntamente com o público pesquisado, o autor buscou levar os envolvidos a refletirem sobre suas próprias práticas. Práticas essas que até o presente momento não haviam sido apontadas, pois o que se tinha verificado até então é que a indisciplina era resumida a fatores externos à sala de aula “e não concernentes à prática pedagógica adotada, o que parece servir de justificativa para que eles não se percebam como corresponsáveis pelas manifestações de tais comportamentos no cotidiano escolar” (FIGUEIREDO, 2009, p. 111). Assim, o foco do problema é deslocado da prática pedagógica e recai sobre o aluno e sua família.

Santos (2013) verificou as representações sociais de professores do ensino básico sobre indisciplina escolar, tendo como objetivo geral verificar as características das representações de professores da cidade de Ponta Grossa – PR. A pesquisa, de caráter plurimetodológico, contou com procedimentos quantiqualitativos para a coleta e para a análise de dados, como aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

Ao verificar os resultados, o autor constata dois tipos de representações de professores sobre indisciplina escolar, sendo a primeira uma representação que está ligada à família do aluno, atribuindo o mau comportamento a um possível déficit na atuação dos pais e eximindo-se da responsabilidade do processo educativo do aluno. A segunda constatação foi em relação aos problemas de ordem pedagógica de responsabilidade da própria escola, sendo este um possível causador dos momentos de indisciplina. Santos (2013, p. 269) diz que os professores “não querem ser contabilizados e, por isso, que repassam a culpa”. Seria como um mecanismo de defesa diante dos problemas enfrentados no dia a dia da escola.

Além disso, essa representação hegemônica comporta um discurso de diabolização da juventude e de culpabilização da instituição familiar pelos déficits morais dos alunos, que coloca o professor apenas como uma vítima impotente frente à indisciplina. Com esse discurso, os professores defendem sua pretensão inocência sobre sua parcela de contribuição à emergência de manifestações de indisciplina escolar, ou seja, os professores se eximem como corresponsáveis pela indisciplina. (SANTOS, 2013, p. 269)

Diante de tudo isso, os professores acabam defendendo metodologias que buscam lidar com os comportamentos indisciplinados de forma autoritária e ameaçadora, o que, segundo Santos (2013), acaba gerando sofrimento, também, para o próprio corpo docente que estabelece para si uma rotina pesada de enfrentamento.

Teixeira (2007) também verifica as representações sociais de indisciplina na visão de professores, nesse caso, de professores do terceiro ciclo do Ensino Básico. E apesar de encontrar, entre os dez professores pesquisados, uma unanimidade sobre a indisciplina estar atrelada a comportamentos desviantes, os comportamentos descritos acabam por variar muito de acordo com a representação de cada professor. Para dar conta desta pesquisa, o autor usou como procedimento metodológico o estudo de caso, uma vez que a pesquisa teve um caráter qualitativo-interpretativo, usando ainda a análise de dados das entrevistas semi-directivas. Teixeira (2007) encontra entre as descrições de “comportamentos indisciplinados” as mais variadas situações, no entanto, todas elas ligadas exclusivamente ao aluno, sendo situações onde seu comportamento não permite o bom funcionamento da aula, o que acaba gerando uma frustração no docente. E entre os motivos elencados pelo corpo docente como possíveis desencadeadores das ações indisciplinadas verificaram-se argumentos como: “Está relacionada com a ausência de valores/valores deturpados [...] Depende do meio geográfico de onde as crianças provêm [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 258).

Teixeira (2007, p. 256) diz que “Numa análise holística, podemos afirmar que, quando os professores possuem representações negativas relativamente à indisciplina, estas se constituem, efetivamente, como um entrave à relação pedagógica e a um relacionamento salutar com os alunos [...]”. Por outro lado, o autor verifica que os professores que têm uma visão mais positiva e reflexiva acerca da indisciplina “[...] conseguem vivenciar o processo educativo com satisfação e alcançar sucesso na relação com os alunos, providenciando estratégias que se mostram eficientes no tratamento das situações de indisciplina [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 256), uma vez que sua postura inicial acaba por influenciar sua disposição para lidar com as situações do dia a dia.

A psicóloga Gross (2003), motivada pelo desafio pelos quais passam os professores ao lidar com a indisciplina, também verifica as representações sociais destes sobre o conceito.

Gross (2003) teve como amostra de sua pesquisa 71 professores que atuavam nas 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental e verificou suas representações sociais sobre a indisciplina na sala de aula. Para dar conta do que se propôs, a autora elaborou questionários específicos para a sua situação, fazendo a devida análise de conteúdo para fins estatísticos.

Diferentemente do que constatou Teixeira (2007), Gross (2003) não encontrou grandes variações sobre o conceito de indisciplina, mas os resultados da amostra de Gross (2003) equivalem aos resultados de Teixeira (2003), em que se verificou que o conceito de indisciplina gira em torno do comportamento exclusivo do aluno, dando ênfase

à falta de limites dos alunos, à falta de capacidade de adequação dos mesmos as regras de convivência e ao claro desrespeito relatado pelos professores.

Em uma pesquisa que teve como foco verificar as representações sociais da comunidade escolar sobre indisciplina e as possíveis contribuições do gestor nesse processo, Munhaes (2015) contou com a participação de 100 estudantes, 40 professores e 5 inspetores de alunos de uma escola pública estadual localizada na região Leste da cidade de São Paulo. Munhaes (2015) utilizou um questionário sociodemográfico a fim de traçar o perfil dos participantes, um questionário de associação livre de palavras combinado à análise de conteúdo e a um questionário com questões dissertativas.

Os resultados observados nessa pesquisa apontaram para conceitos de indisciplinas como sendo o descumprimento de ordens e regras. O conceito de disciplina está, aqui, ligado a uma necessidade de ordem dentro do espaço escolar. Mas diferente do que constataram Teixeira (2007) e Gross (2003) ao verificarem as representações de professores sobre a indisciplina, Munhaes (2015) verificou nas representações da comunidade escolar que as causas da indisciplina podem estar atreladas a qualquer um dos sujeitos envolvidos, não se limitando ao mau comportamento dos alunos e ao processo do qual o gestor tem grande relevância, pois chegou-se à conclusão de que o planejamento das ações pedagógicas podem influenciar no dia a dia da sala de aula e da escola de uma forma geral.

Constatamos, por meio da revisão de literatura, que existem inúmeras pesquisa sobre indisciplina, mas poucas com ênfase nas representações sociais de pedagogos sobre indisciplina, mais especificamente, de coordenadores pedagógicos, o que justifica a realização desse estudo.

4.3 A (IN) DISCIPLINA

Ao chegarmos a este ponto, nos questionamos: Como definir o que é a indisciplina? Ou até mesmo disciplina? Alves-Mazzotti (2008), ao verificar alguns aspectos da TRS aplicado à educação, faz algumas constatações que nos ajudam a compreender de forma resumida, mas jamais rotuladora, alguns possíveis aspectos de nosso problema:

- (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso;
- (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
- (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais

formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidade para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Nossa pesquisa, até aqui, também não chegou a conclusões que se afastam da constatação de Alves-Mazzotti (2008). E em nossa busca por ampliar a discussão precisamos verificar o que está posto para posteriormente tentarmos superá-lo. E não se trata de “superá-lo” com uma visão de superioridade, mas superá-lo literalmente com uma visão Freiriana, onde ou se faz melhor, ou se avança em relação ao que já foi feito, para que a sociedade se beneficie daquilo que é produzido, ou não faz sentido fazer (BRANDÃO, 2010).

Verificamos, por meio da revisão de literatura, que não há um consenso a respeito das concepções de disciplina/indisciplina, não sendo possível delimitar uma única maneira de compreender este problema.

Todavia, consideramos que indisciplina escolar não se trata de um ou outro fator ligado ao mau comportamento do aluno, algo que este possa fazer individualmente, mas sim de um conjunto de fatores ligados a todos os agentes dentro do campo da escola (mesmo os que ultrapassam seus muros, como os fatores econômicos). Evidentemente que a responsabilidade recai mais sobre uns do que sobre outros, como é o caso do professor, e é simplesmente justo, pois apenas um lado da relação professor-aluno está apto, formado e capacitado a refletir sobre esse processo.

Por outro lado, a disciplina é, para nós, com base em nossas pesquisas, um estado em que é possível se desenvolver o trabalho pedagógico escolar, levando em conta que todos os envolvidos devem cumprir seu papel, não apenas professores, alunos e familiares, mas toda a comunidade escolar, considerando que o contexto social da escola necessita de união na busca de se resolver os mais diversos problemas.

Ainda sobre a grande responsabilidade e responsabilização que o professor recebe sobre este e outros problemas da escola, Boarini (1998, p. 16) afirma que “a disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estantes. Não são exclusivamente reações comportamentais de um indivíduo em particular, mas o resultado de uma produção social datada historicamente”, reforçando ainda que esse problema, justamente por ser histórico, precisa estar claro ao educador que se propõe a lidar com ele, “especificamente para indisciplina escolar, afinal essa é uma questão histórica social e assim sendo não se orienta

por leis universais e eternas, nem se resolvem naturalmente por geração espontânea” (BOARINI, 1998, p. 15), é necessário método, preparação e um estado de consciência que nos permita agir sobre o problema com eficácia.

O que podemos inferir nesse momento a respeito dos termos disciplina e indisciplina? Que não se trata de um conjunto de conceitos possíveis de serem resumidos em um parágrafo. É impossível dar a um setor da sociedade, a um espaço único, a responsabilidade pela “indisciplina” na escola. Existem problemas familiares, econômicos, afetivos, de aprendizagem etc. Cabe ao profissional da educação observar como está constituído o seu problema e buscar os caminhos possíveis para seu enfrentamento. Dentro de suas possibilidades muito pode ser feito, não existe outro setor da sociedade que pode ser mais eficiente no que se refere à formação humana do que a escola. Ela não resolverá todos os problemas, mas deverá saber observá-los com prudência. É necessário observarmos os contextos, as regras, as convenções sociais estabelecidas em cada espaço.

E é evidente que ficamos tentados a situar e delimitar literalmente o que pode ou não pode ser feito, o que é certo e o que é errado em termos de práticas escolares, mas retomemos ao ponto inicial desta pesquisa que trata de nossa tentativa primeira de contribuir com reflexões e não com imposições de certo ou errado. E com isso retornamos à pesquisa de Vasconcellos (2009), na qual o autor fala da crise da indisciplina em nossa sociedade atual. Mesmo que seja complexo delimitar exatamente tudo que possa ser um ato de indisciplina, alguns pontos básicos temos que observar, posturas que garantem que a sociedade siga funcionando com respeito aos espaços e a todas as pessoas.

Outro elemento que pode relativizar nossa apreensão é a constatação da crise disciplinar em outras esferas da sociedade, para além da escola. Um simples caminhar na rua revela um conjunto significativo de transgressões. O carro que não para no semáforo; o motoqueiro que passa sem capacete; o ônibus que não para no ponto para pegar pessoas idosas; a madame que leva o cachorro para fazer necessidades fisiológicas na calçada (em autêntica confusão entre o público e o privado); [...] as faixas e cartazes sem autorização, poluindo visualmente o ambiente; poltronas e sofás jogados no lixo; os pneus jogados no rio; carros parados em lugares proibidos; papéis jogados no chão; carro riscado de propósito; o troco na padaria, que não devolve os centavos ou dá balas no lugar; a nota fiscal que não é dada; [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 56).

Com isso, o que ousaremos pontuar neste trecho final é que se um aluno não segue simples regras, simples combinados, acordos, “leis” dentro de seus espaços escolares, como esperar que esse mesmo aluno cumpra as leis de nossa sociedade? E como esperar que o aluno

tenha organização e respeito sem que tenha exemplos antes disso? Os limites são necessários, sempre buscando levar o aluno a compreender os motivos de tais limites. Os combinados e acordos são imprescindíveis, as regras devem ser claras e justas para todos (professores, alunos, equipe pedagógica, familiares etc.), mas principalmente é necessário que haja um exemplo em sala de aula, um exemplo na escola, é necessário que haja uma autoridade. E a autoridade é extremamente diferente de um ser autoritário. A autoridade pressupõe além do exemplo, muito respeito, paciência, pleno domínio daquilo que faz e por isso constituem-se em inspiração e motivação para os que os cercam. Concordamos que não é tarefa fácil, parece romântica e utópica, mas se mudam os tempos, mudam-se os desafios dentro da escola, é necessário que estejamos a altura de tais mudanças, não havendo outra forma de compreendê-las e estarmos aptos a lidar com ela, se não por meio da constante formação, reflexão e aperfeiçoamento profissional.

4.4 O QUE É ADOLESCÊNCIA?

Antes de seguirmos para a seção que trata da metodologia, sentimos a necessidade de realizarmos um breve parêntese. Considerando que nossa amostra foi composta por pedagogos que atuam no Ensino Médio, para além de verificar as bases de sua formação e as representações históricas de indisciplina já evidenciadas em outras pesquisas, é relevante para esse momento tecermos algumas considerações sobre “o que é adolescência”, uma vez que se trata justamente de um período etário onde, na nossa cultura, encontramos essa denominação.

No ano de 2014, elaboramos uma pesquisa documental intitulada “Políticas Públicas para a Prevenção do uso de Drogas no Brasil: limites e perspectivas”, onde verificamos junto aos dados disponibilizados pelo Observatório Brasileiro de Informações Sobre Drogas (OBID), que as pesquisas mais recentes apontavam que o uso inicial de drogas no Brasil, em média, estava registrando entre os 12 e os 15 anos de idade (ALVES NETO, 2014). Nesse estudo fizemos um levantamento sobre os conceitos de adolescência entre pesquisadores da área, autores dos quais retomaremos brevemente para avançar ainda mais quanto às considerações sobre o que vem a ser a “adolescência”.

“Loucura e liberdade ao lado de controle e responsabilidade. Uma vontade de ser criança e adulto ao mesmo tempo” (BOCK, 2001, p. 290), essa breve “caracterização” poderia, por si só, problematizar toda a nossa temática atual, considerando o contexto e as ideias que abordaremos.

A revista *Presença Pedagógica*, em sua edição de março de 2013, teve como tema de capa o seguinte questionamento, “Jovem do Ensino Médio, quem é esse aluno?”, de autoria da professora doutora Simone Grace de Paula e do professor pós-doutor Juarez Tacísio Dayrell. Nesse estudo, Paula e Dayrell (2013) trazem considerações relevantes, tendo como base análises de pesquisas de campo sobre o perfil do jovem que está no Ensino Médio. Com isso, problematizamos como já fizemos outrora:

Mas, o que seria a “adolescência” efetivamente? É um conceito meramente legal? É um estágio natural de desenvolvimento do ser humano? É uma alteração hormonal no organismo do ser humano que ocorre em certa idade? É uma construção social que varia de região para região? De época para época? (ALVES NETO, 2014, p. 15)

Primeiramente consideramos que a palavra “estágio” precisa ser compreendida dentro de seu contexto e função social, caso contrário pode ser um indicativo de uma perspectiva “maturacionista”, que não é o nosso caso. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) limita a adolescência a um período determinado na faixa etária entre os 12 e os 18 anos de idade. No entanto, como Digiácomo (2009) já ressaltou, essa caracterização encontrada no Art. 2º do ECA, deve ser observada e utilizada apenas como um aspecto legal, uma vez que podemos contar com outras ciências que apresentaram uma interpretação mais ampla do termo “adolescência”.

Resumidamente, o que iremos expor, baseado em Maio e Siqueira (2011), e em Bock (2004), é que a adolescência não pode ser vista como uma “fase”, ou algo natural. Trata-se de uma condição social, produzida historicamente pelos indivíduos em cada tempo e em cada região. Uma concepção que pode variar drasticamente de cultura para cultura onde, normalmente, encontram-se transformações biológicas, que adaptam o corpo humano para a reprodução (puberdade), um momento de constantes alterações hormonais que têm em si, o potencial de mexer com o humor, por exemplo, mas que não pode ser reduzida ou vista como uma condição imutável.

Paula e Dayrell (2013, p. 29) vão ainda mais longe e afirmam que “o estudante que frequenta o ensino médio vivencia a juventude, que é uma etapa de vida que se encontra entre infância e a fase adulta” reforçando ainda, a perspectiva de que se trata de inferências culturais com grandes possibilidades de variação. Os autores ressaltam que uma caracterização possível desse público é a “heterogeneidade”, grandes variações de turma para turma, grupo para grupo e até mesmo entre os indivíduos de uma mesma sala de aula, o que

sem dúvida gera um grande desafio para a escola atual. Aqui, pode-se observar novas formas de pensar, de agir, que fazem parte da construção da identidade do ser e que “traz possibilidades de novas escolhas ligadas à religião, sexualidade, afetividade e estilos culturais”, resultantes das já mencionadas transformações biológicas e também psicológicas e sociais (PAULA; DAYRELL, 2013, p. 31).

No estudo realizado por esses autores em uma escola que recebeu o nome fictício de “Bungavília” localizada em Belo Horizonte – MG, eles constataram algo que vem ao encontro de nossa perspectiva teórica quando tentam verificar junto a funcionários da escola, as possíveis representações referentes ao seu público “adolescente” do Ensino Médio: “As representações sobre os jovens por parte de alguns membros da equipe escolar revelam negatividade: consumistas, drogaditos, rebeldes, carentes, com dificuldade de aprender e desinteressados pelos estudos” (PAULA; DAYRELL, 2013, p. 32). Os autores relatam ainda, que desigualdades sociais, sexo, cor, raça e renda também influenciam na vivência desses adolescentes e que muitas vezes os docentes acabam construindo uma imagem de adolescente ideal, com representações positivas que dificultam o seu trabalho com o adolescente real, que dentro do contexto apresentado vive todo tipo de mudanças possíveis, sendo impossível de se limitar este ser, a um ou outro modelo imaginado.

Concordamos com Maio e Siqueira (2011, p. 72) que “a adolescência é uma demarcação cultural, isso significa que o contexto social [...] família, escola, amigos/as, meios de comunicação, entre outros, influencia e interfere de forma significativa o seu modo de estar e de agir no mundo”. Eis alguns pontos os quais devem ser relevantes para a escola na hora de buscar lidar com o seu público de adolescentes, pois é justamente disso que se trata aqui, compreender que não existe uma adolescência imutável e que está à espera de ser decifrada/interpretada, mas sim um conjunto infinito de adolescentes criados pelos mais diversos contextos.

Chegado até esse ponto da pesquisa, temos em mente quão grande é o desafio que está diante da escola da contemporaneidade. As políticas públicas que norteiam a educação atendem aos interesses e necessidades dos que estão no chão da escola? A formação do(a) pedagogo que acaba dando ênfase à docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, prepara estes para a realidade?

Adolescentes, “indisciplina”, transformações, conflitos sociais, psicológicos, biológicos, práticas pedagógicas. Estamos preparados para lidar com tudo isso? Ainda que não seja esse o objetivo desta pesquisa cabe problematizar: O pedagogo atual está preparado

para os desafios aqui elencados dentro do contexto no qual está inserido? Ao discutirmos os resultados dessa pesquisa buscaremos realizar algumas inferências na direção de uma possível contribuição a esses e outros questionamentos que fazem parte dessa realidade.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para lidar com a teoria das representações sociais é necessário ter em mente que Moscovici não pretendeu elaborar uma teoria estática, imutável; mas ao contrário, uma teoria flexível, que desse conta de sua realidade. Portanto, os métodos utilizados para sua prática devem seguir essa premissa básica. “Já escrevi repetidas vezes: sou fundamentalmente contra a tendência de fetichizar um método específico” (MOSCOVICI, 2013, p. 13). Idealizar uma metodologia a fim de encaixá-la a suas práticas e possíveis resultados é ir contra os conceitos moscovicianos: “Fazer do método experimental, ou dos métodos não experimentais, uma garantia de via régia para se chegar ao conhecimento, é tão pernicioso como qualquer outro fetichismo” (MOSCOVICI, 2013, p. 13).

Na mesma perspectiva, Jodelet explica que:

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamentalmente aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários de técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc. (JODELET, 1989, p. 12).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa precisa ser coeso com o referencial teórico (REIS; BELLINI, 2011) e, pensando no problema e nos objetivos aqui estabelecidos com relação às representações sociais de pedagogos sobre indisciplina no Ensino Médio, selecionamos dois instrumentos para guiar nossa metodologia, sendo o primeiro um Questionário Sociodemográfico e o segundo um Roteiro de Entrevista Semiestruturado.

O Questionário Sociodemográfico foi aplicado com a intenção de caracterizar o perfil do público investigado. O Roteiro de Entrevista Semiestruturado, por sua vez, foi utilizado com o objetivo de compreender as representações sociais dos entrevistados sobre indisciplina.

5.1. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os procedimentos que envolveram a coleta de dados podem ser divididos aqui em três momentos. No primeiro momento, solicitamos autorização por escrito, via carta de anuência (APÊNDICE A), ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de uma cidade do noroeste do Paraná. No segundo, com a devida autorização em mãos apresentamos o projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da

Universidade Estadual de Maringá (UEM). A coleta de dados atendeu às diretrizes da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá pelo processo nº 51782515.2.0000.0104, parecer consubstanciado nº 1.407.194.

Após a aprovação do projeto, tivemos a liberdade de selecionar as escolas nas quais os pedagogos foram entrevistados. Selecionamos 15 escolas, cuja direção nos permitiu convidar os pedagogos para participarem das entrevistas.

O terceiro passo foi entrar em contato por telefone para agendar o horário para que pudessemos apresentar os objetivos do projeto e realizar as entrevistas. Dos 15 pedagogos convidados para a pesquisa apenas 10 aceitaram participar. Três recusaram o convite por telefone, sendo que desses 3, 2 justificaram a falta de tempo devido aos problemas que o novo calendário pós-greve causou. O terceiro apenas alegou não ter interesse. Outro pedagogo deixou o entrevistador esperando por algumas horas, e depois avisou que não seria possível realizar a pesquisa. E outros 2 aceitaram realizar a pesquisa, no entanto, na hora ficaram muito desconfortáveis com a presença do gravador e desistiram. Sendo assim, tendo 6 pedagogos recusado/cancelado a entrevista, sentimos a necessidade de buscar mais uma escola. Dessa forma, o total foi de 10 pedagogos efetivamente entrevistados. Após confirmação dos 10 pedagogos, foram agendados os dias e horários para a realização das entrevistas individuais.

Antes do início de cada entrevista o pesquisador novamente explicou os objetivos da entrevista e solicitou aos participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Cada participante respondeu inicialmente o questionário sociodemográfico e, na sequência, realizamos as entrevistas. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e duraram, em média, 45 minutos.

5.2. CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em Escolas do Ensino Médio da rede estadual de uma cidade do noroeste do Paraná. Segundo os dados do IBGE (2014), a cidade possui uma população estimada de 391.698 habitantes. Com base nos dados disponibilizados pelo Núcleo Regional de Educação – NRE (2015), existem 39 escolas estaduais na referida cidade. Todavia, nossa amostra foi restrita a aproximadamente 27% dessas escolas, o que equivale a 9 escolas.

Das 9 escolas estaduais em que os pedagogos entrevistados atuavam, apenas uma está localizada em uma região central, as outras 8 estão localizadas em regiões periféricas da cidade. Em relação à escola que se localiza no centro, a estrutura permite que o barulho advindo da rua não prejudique o andamento das aulas.

Das 9 escolas visitadas durante as entrevistas, apenas 2 aparentaram ter “boas” condições estruturais, sem paredes pichadas, vidro e estruturas danificadas. As demais escolas apresentavam vários vidros danificados e muitas pichações nas paredes. Oito pedagogos relataram atender alunos de periferia, que apresentavam renda baixa. A rotina de todos os pedagogos entrevistados era extremamente agitada. Algumas entrevistas foram seguidas de interrupções, pois o pedagogo precisava parar constantemente para mediar conflitos que apareciam durante o processo. Tais conflitos eram ora entre os alunos, ora alguma solicitação dos próprios professores.

5.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sendo nosso objetivo verificar as representações sociais de pedagogos sobre indisciplina no Ensino Médio, realizamos a pesquisa com 10 pedagogos (atuantes no Ensino Médio) de 9 das 39 escolas de uma cidade do interior do estado do Paraná. Cabe ressaltar que em uma das escolas convidamos dois pedagogos para participar, uma vez que a escola tinha um número elevado de turmas no Ensino Médio e, por isso, contava com um número maior de profissionais que atuavam nessa função. Os pedagogos convidados aderiram à pesquisa de forma voluntária.

5.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Para darmos conta do objetivo desta pesquisa, buscamos instrumentos que pudessem “materializar” a base teórica dessa pesquisa.

Utilizamos, portanto, um Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE C), com a intenção de caracterizar o público investigado.

Para prosseguir, utilizamos um Roteiro de Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE D), cujo objetivo foi investigar as representações sociais dos pedagogos sobre indisciplina. Spink (2013) explica que este material é adequado para longas entrevistas, o que permite

“levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais” (2013, p. 103).

O autor explica ainda que, por ser uma análise centrada na totalidade do discurso, a entrevista tende a ser demorada, como no nosso caso, e conseqüentemente os estudos que fazem uso dessa metodologia usam poucos sujeitos, que, por sua vez, se devidamente contextualizados, “têm o poder de representar o grupo no indivíduo” (SPINK, 2013, p. 105).

5.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Tendo como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais, os procedimentos para a análise dos dados seguiram uma lógica que nos permitiram caminhar por uma vertente moscoviciana, respeitando as características de nossa base.

Os procedimentos para análise dos dados coletados foram divididos em duas partes. A primeira refere-se ao tratamento dos dados coletados pelo Questionário Sociodemográfico, que se limitou à análise quantitativa. A segunda refere-se ao tratamento destinado ao Questionário Sociodemográfico, para o qual realizamos uma análise qualitativa, uma vez que elaboramos categorias de análise, com base na proposta de Bardin (1977), com o objetivo de analisar as falas dos pedagogos.

Sendo assim, após inúmeras leituras das entrevistas transcritas foram criadas as seguintes categorias de análise: 1) Representações sociais sobre o papel do pedagogo; 2) Representações sociais sobre o comportamento dos alunos do Ensino Médio e sua relação com o desempenho acadêmico; 3) Representações sociais sobre o adolescente, 4) Representações sociais sobre o conceito de indisciplina; e 5) Representações sociais sobre os motivos e/ou culpados pela indisciplina no Ensino Médio. Esse processo implicou o intervalo entre escuta do material gravado e leitura do material escrito, buscando um aprofundamento da escuta. Como nos diz Spink (2013, p. 105), “afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos efetivos emerjam”.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, apresentaremos os dados do questionário sociodemográfico e, em seguida, as categorias de análise elaboradas após a leitura das falas dos pedagogos entrevistados. Ao evidenciar essas categorias apresentamos uma discussão teórica com base nos autores estudados.

6.1. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, iremos nos referir a cada pedagogo com a letra P e um número para indicar a ordem das entrevistas (P1, P2, P3...).

Quadro 2: Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Pedagoga	Idade	Tempo de Atuação	Formação complementar	Jornada de trabalho
P1	33	12	Teoria Histórico Cultural	40 horas
P2	60	30	Educação Especial	40 horas
P3	46	17	Psicopedagogia.	20 horas
P4	46	10	Educação Especial.	40 horas
P5	34	16	Psicopedagogia. Educação Especial. Coordenação Pedagógica.	40 horas
P6	52	35	Coordenação Pedagógica e Metodologia do Ensino. Mestrado em Educação	40 horas
P7	48	22	EJA – Fundamental – Orientação	40 horas
P8	40	13	Pesquisa Educacional	20 horas
P9	51	27	A Educação Pública no Brasil	40 horas
P10	50	32	Educação Especial	40 horas

Fonte: O autor (2016).

Com base na análise do perfil sociodemográfico apresentado no quadro 2, verificamos que dos 10 pedagogos entrevistados todos apresentavam a sua formação inicial na área da Pedagogia. No que se refere à formação complementar, nove (90%) pedagogos tinham uma

ou mais Especializações Lato Sensu na área da Educação e apenas um (10%) tinha Mestrado em Educação.

Quanto ao tempo de atuação, quatro (40%) tinham mais de 20 anos de atuação na área, outros quatro (40%) tinham entre 10 e 15 anos de atuação, um (10%) tinha entre 5 e 10 anos e outro (10%) entre 15 e 20 anos de atuação. Portanto, o tempo médio de atuação dos participantes da pesquisa era de 21,4 anos.

Dos entrevistados, cinco (50%) trabalhavam em mais de uma escola e outros cinco (50%) trabalhavam apenas em uma escola.

Sobre a jornada de trabalho, oito (80%) trabalhavam 40 horas semanais, enquanto dois (20%) apenas 20 horas por semana.

De todos os entrevistados, oito (80%) não exerciam nenhuma outra ocupação além da coordenação pedagógica, um (10%) exercia outra ocupação fora da área e um (10%) não respondeu essa questão do questionário.

E para finalizar, a idade média dos participantes da pesquisa era de 46 anos.

Verificado o perfil do público participante desta pesquisa, avancemos para a parte final, verificando as representações sociais sobre o nosso tema.

6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Neste ponto, realizamos a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 10 pedagogos que participaram desta pesquisa. Aqui, respeitamos todos os procedimentos metodológicos, já descritos, na tentativa de sermos fiéis aos resultados que nos foram possibilitados. Para tanto, seguimos as recomendações de Bardin (1997), procedendo, durante o processo de transcrição das falas, a escuta incessante, a fim de verificarmos as representações sociais de pedagogo sobre a indisciplina no Ensino Médio.

Durante este trabalho, foram elaboradas 5 categorias de análise que nos possibilitaram extrair com maior propriedade as representações de tais profissionais, sendo elas: 1) Representações sociais sobre o papel do pedagogo; 2) Representações sociais sobre o comportamento dos alunos do Ensino Médio e sua relação com o desempenho acadêmico; 3) Representações sociais sobre o adolescente, 4) Representações sociais sobre o conceito de indisciplina; e 5) Representações sociais sobre os motivos e/ou culpados pela indisciplina no Ensino Médio. Foi com base nessas temáticas que buscamos verificar as falas dos pedagogos, realizando a devida análise de conteúdo. Reis e Bellini (2011, p. 154) explicam que a análise

de conteúdo é uma técnica de “visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados”, possibilitando a devida análise de dados de uma forma ampla, sem jamais desconsiderar o contexto das falas dos entrevistados e respeitando sempre suas intencionalidades. E por meio deste mesmo trabalho, Jovchelovitch (2011, p. 177) explica que podemos verificar, enfim, como ocorre a “produção das representações sociais” em questão.

Precisamos ressaltar ainda, que é aqui que damos sentido a todas as outras seções dessa pesquisa. É aqui que utilizamos a teoria de Serge Moscovici (2015) e outros representantes da Teoria das Representações Sociais, considerando o processo de ancoragem, de objetivação e as influências do meio para a produção de uma representação social.

Iremos confrontar nossos resultados com as análises do conceito de (in)disciplina, verificando até onde nossos resultados se repetem em termos do que já foi produzido e onde podemos tentar apresentar novas contribuições em termos de reflexão sobre o tema.

Enfim, é nesta parte que buscamos fazer desta pesquisa, a materialização de nosso profundo respeito ao campo da educação, realizando aquilo que é mais “precioso” em termos de atuação, pois é aqui que unimos, de fato, a teoria com a prática. Verifiquemos alguns resultados.

6.2.1 Representações sociais sobre o papel do pedagogo

Neste ponto, buscamos verificar, por meio das falas dos entrevistados, como estes representam o seu papel e a sua função dentro da escola.

De início, pudemos constatar que as representações que partem de todos os pedagogos de nossa pesquisa, em relação à sua atuação, são referentes a uma atividade totalmente “prática” ou “mecânica”, não havendo grandes representações com aspectos teóricos ou reflexivos.

Nossa. Ai, têm muitos detalhes, né. Muita coisa. A questão da minha função é mais prática mesmo, né, ela tem vinculação prática, aquela coisa do dia a dia da escola, é como se diz assim, é no susto. Você vai atendendo as coisas e, por mais que você tenha conhecimento teórico, é, mais a nossa função é prática, é você atender as questões que vão aparecendo ali de uma hora para a outra é o pai ou é um aluno ou até mesmo um professor, entendeu? [...] (P8).

Dentre as atividades relatadas na atuação profissional, verificamos questões que vão, desde a resolução de problemas mais simples no relacionamento dos alunos, até a substituição da figura do diretor, se necessário, evidenciando ainda, um descontentamento com a sobrecarga, como observamos na fala do pedagogo 3:

[...] Na função do pedagogo aqui na escola deveria ser um pedagogo para cada uma dessas funções. Eu acabo fazendo todas elas. Na falta do diretor na escola, eu acabo também atendendo pais que vêm procurar o diretor, né. [...] Indisciplina no sentido de uma briga no pátio eu tenho que ir lá para resolver [...] (P3).

Outro pedagogo explicou sua atuação relacionada às atividades mais rotineiras observadas por ele:

[...] Primeiro você chega na escola você tem que organizar pra ver se não está faltando professor né. [...] geralmente a gente aproveita o pedagogo pra fazer ou um pré-conselho com os alunos, pra discutir determinados problemas que estão acontecendo com a turma [...]. Ler planejamento de professor, dar a devolutiva dentro do possível, é, ler prova do professor, analisar prova [...] (P1).

Um dos pedagogos evidenciou uma representação no sentido de que a descrição do cargo não se efetiva, pois acaba lidando com as urgências do dia a dia:

O que ‘tá’ na descrição de cargo? [risada] Assim, cuidar da falta de, de professores, né, é organização da escola, organização de pátio, entrada de aluno, saída de aluno. Passa até pela questão de uniforme, uso de celular, é aluno doente, é conversar com o professor sobre problema com algum aluno especificamente [...] (P7).

Observamos, também, representações sobre a função do pedagogo que exigem o devido preparo teórico, ainda que este não tenha apontado essa necessidade, como o pedagogo que diz ser responsável por organizar “[...] reuniões pedagógicas, conselho de classe, têm tantas funções. [...] reunião de pais [...] entre outras, seriam funções, é, organização da formação de professor, grupo de estudos, entre outros, né. É bem amplo, eu falei alguns só, né [...]” (P4).

Pudemos verificar, ainda, que durante a atuação desses profissionais, 9 alegaram ter um bom relacionamento com o público atendido, ou seja, com os alunos do Ensino Médio. “É bem tranquilo eu acho. O meu relacionamento com eles, é muito tranquilo mesmo!” [...].

(P2). *“Olha, é bem tranquilo [...]”* (P7). *“[...] meu relacionamento com eles é bom, eu não tenho assim, eu procuro falar baixo com eles, procuro ouvir eles, né. Eles vêm assim, às vezes o menino vem gritando, né, eu falo, ‘calma, pera aí’ [...]”* (P4).

É bom, muito bom. Aqui é bom. Eu nunca tive problema porque eu procuro conversar bastante com eles. [...] Me respeitam, nem é uma questão de ó um terror, né, não é isso. Mas me respeitam porque eles sabem o limite das coisas também, né, e eu coloco, deixo claro pra eles até onde eles podem ir. (P8).

Apenas um alegou não ter um bom relacionamento com seus alunos. *“Eu acho que eles não gostam do pedagogo. Sabe, eu trato eles assim muito na conversa, tentando sempre saber o porquê [...]”* (P3). Nesse contexto, o pedagogo alegou buscar sempre compreender os motivos que levam seus alunos a agirem de forma inadequada, mas que não consegue estabelecer uma boa relação com eles.

Ao mesmo tempo, verificamos em todos os pedagogos uma fala que apontou para uma característica geral, podendo ser resumida como “exigente” ou “rígida”. *“Eu sou uma pedagoga muito exigente, muito. Eu quero que eles entendam que eles estão no colégio para aprender”* (P5). A pedagoga 2 foi ainda mais enfático na análise de sua postura dizendo: *“Eu sou considerada por eles [...] Mão de ferro! Né? Porque fala assim, eu tô passando eu escuto algum aluno dizendo assim: ‘a pedagoga vem vindo’ [...]”*.

Um dos pedagogos descreve uma situação em que exemplifica, assume e caracteriza como positiva sua postura rígida:

Até hoje, [risada] eu estava na porta do corredor verificando se tinha aluno entrando sem uniforme porque eu vi que no portão tinha passado alguns. Daí eu escutava os alunos passando e falando “a investigadora federal, a investigadora federal”, mas eu já senti, dos sete anos que eu estou na escola, que por mais que às vezes eles façam piadinhas brinquem, eles não gostam de pedagoga banana, que não ‘tá’ nem aí, que senta na sua mesa e lá fica, que não chama a atenção, porque eu falo pra eles: olha a minha função aqui é ser chata, só que eu tenho que ser chata para que você aprenda, então a minha função vai ser pegar no seu pé o ano inteiro (P5).

Outros dois pedagogos disseram ainda: *“Pra ser bem franca com você, eu sou uma pessoa, eu me sinto uma pessoa difícil, tá. Eu sou bastante enérgica, sou autoritária [...]”* (P9), *“[...] eles me veem como uma pessoa que cobra muito. [...]”* (P1), apontando para o fato de que a figura do pedagogo tem se caracterizado, no nosso contexto, como a de um profissional “rígido”.

Com isso, o que verificamos nesta análise inicial é que as falas relacionadas tanto às características da rotina “prática ou mecânica” da atuação profissional, quanto da postura “rígida” na hora dessa atuação, repetem-se constantemente nas falas destes profissionais. A caracterização do relacionamento com os alunos é positiva para 90% deles, no entanto, pudemos observar que variou de acordo com a personalidade de cada um. Sobre isso, já apontamos na pesquisa de Ferreira (2012) sobre indisciplina, que pode existir a necessidade de que o profissional compreenda sua personalidade, suas características pessoais, pois elas podem interferir no relacionamento com os alunos.

Quanto à descrição das funções do cargo, objetivadas, materializadas nas falas, observamos que aquilo que foi relatado pelos pedagogos não se distancia totalmente das funções previstas na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, principalmente no que se refere à mediação de conflitos, e que analisamos na seção 3 deste trabalho. No entanto, observamos que nas representações sociais estes profissionais possuem uma sobrecarga no dia a dia e que isso é estressante. Retomando, ainda que inconscientemente, uma insatisfação diante de tantas atividades atualmente.

6.2.2 Representações sociais sobre o comportamento dos alunos do Ensino Médio e sua relação com o desempenho acadêmico

Aqui tentamos verificar, por meio das representações dos pedagogos, se é possível observar uma relação entre comportamento (adequado ou inadequado ao processo de ensino e aprendizagem) e o desempenho acadêmico dos alunos. Para tornar clara esta análise, cabe pontuar que tivemos quatro questões que nortearam esse ponto. A primeira questão solicitou aos pedagogos que apenas descrevessem, de forma geral, seus alunos do Ensino Médio, a segunda foi sobre o comportamento de tais alunos, a terceira questionou “como é a aprendizagem” dos alunos e a última pediu que os pedagogos elencassem dificuldades e habilidades observadas em seu público atendido. Verificamos algumas contradições evidenciadas na fala dos pedagogos que se repetiram de forma muito idêntica em todos, levando-nos a compreender que talvez exista certa naturalização de alguns comportamentos em detrimento do que se espera do aluno, como veremos a seguir.

Dos 10 pedagogos entrevistados, 9 disseram que a aprendizagem dos alunos não é boa. Falas que responderam ao questionamento sobre a aprendizagem da seguinte forma: “Você

tem que lutar porque ele não quer, você quer por ele né...” (P1), “[risada] De alguns, bom. [...]” (P1), “[...] a maioria dos professores reclamam muito [...]” (P1), “[...] eles não têm interesse porque é estudo [...]” (P3), “[...] sempre com defasagem do conteúdo de anos anteriores [...]” (P3), “[...] Leitura, escrita, e interpretação. [...] cálculo [...]” (P3), “Comprometidíssima. Eu tenho alunos analfabetos no Ensino Médio, analfabetos [...]” (P5), “Muita dificuldade. É na área de química e física [...]” (P7), “[...] No geral, é mais a dificuldade de aprendizagem mesmo [...]” (P7), “É o mínimo, é o mínimo, é o mínimo dos mínimos [...]” (P8).

Apenas o pedagogo P10 disse que, apesar de a escola acreditar que a aprendizagem dos alunos pode melhorar, ainda assim pode ser caracterizada como “boa”. “Aprendizagem ela, ah ela é boa, mas a gente, os professores, o conjunto de professores, a equipe pedagógica, a equipe diretiva, né, a gente vê que nossos alunos podem melhorar na questão da aprendizagem, né” (P10). No entanto, quando solicitado a falar sobre as dificuldades dos alunos apresentou uma gama complexa de dificuldades como, “leitura, escrita, compreensão, interpretação, matemática, química e física”.

Maior dificuldade a gente encontra nas áreas das exatas, tá. E a área de, [...] área da escrita né assim, ela também tem que ser desenvolvida, né. Mas em relação à nota, ao rendimento escolar, nós vemos maiores dificuldades nas áreas de matemática, química e física. E também na leitura, né, compreensão, interpretação, né, são esses. [...] (P10).

No que se refere à relação ‘comportamento X rendimento’, dois pedagogos alegaram não haver uma relação causal entre esses dois fatores: “[...] Então, é, primeiro ano, eles são um pouco mais agitados, porém eles acabam rendendo um pouco mais, [...]” (P1). O pedagogo P5 disse ainda:

Olha, as turmas são bem variadas, eu tenho turmas que dão problema o ano inteiro [...] E a gente tem turmas que são mais calmas que são mais centradas. Só que é assim, aí tem às vezes a gente até acaba se surpreendendo, porque aquela turma que às vezes eu começo e que é uma turma agitada, uma turma que conversa é uma turma que tem rendimento, entendeu? [...] às vezes aquela turma que é mais quieta, ela se mostra na verdade uma turma não quieta, mas sim apática, e que daí não tem resultado na aprendizagem (P5).

Ao mesmo tempo, cabe ressaltar uma importante postura observada no pedagogo P5: *“Então eu classifico as turmas assim ó, turma por turma, eu não posso classificar o Ensino Médio”*.

Consideramos a relevância dessa fala levando em consideração o que já verificamos em nosso estudo sobre os adolescentes. Em Paula e Dayrell (2013, p. 29), pudemos verificar que uma caracterização possível desse público (adolescentes) é a “heterogeneidade, grandes variações de turma para turma, grupo para grupo e até mesmo entre os indivíduos de uma mesma sala de aula”.

Sobre os comportamentos descritos e a relação com o desempenho acadêmico, verificamos em Vasconcellos (2009) que uma turma ativa e extremamente interessada não é sinônimo de bom rendimento, uma vez que se todos os alunos buscarem acessar o professor ao mesmo tempo a aula não se desenvolverá. Ao mesmo tempo, o que verificamos na representação desses dois pedagogos é que uma turma “quieta” também não pode ser sinônimo de “possibilidade de bom aproveitamento”, pois mesmo não havendo “interrupções” por serem caracterizadas como “apáticas” ainda possui um comportamento inadequado ao processo de ensino e aprendizagem. Para enfatizar, então, qual a concepção de comportamento “inadequado” que adotamos aqui, retomamos novamente Vasconcellos (2009), para pontuar que comportamento inadequado é um conjunto de fatores que não contribuem para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, o que seria, também, a falta de disciplina. E, nesse ponto, apresentamos a seguinte problematização, “trata-se de uma responsabilidade de quem lida com esse comportamento? Com essa falta de disciplina?”.

Sobre o comportamento, 9 pedagogos alegaram que o comportamento dos alunos não é ruim, sendo que apenas um apontou a seguinte variação: *“Então, têm vários comportamentos. Tem desde o aluno muito aplicado no estudo, quanto ao aluno bem apático [...]”* (P3).

O pedagogo P2, a respeito do comportamento, disse: *“[...] muito tranquilos. Têm os casos de alunos nervosos, mas no meu conceito não é indisciplina. [...] Então, como eu acabei de dizer, eles são tranquilos, né. Eles são alunos grandes, né. E se você olha por tamanho, né [...]”*. O pedagogo P8 disse: *“Ensino Médio. Eles são bem tranquilos [...]”*. O pedagogo P7 disse: *“É bem tranquilo, e quando você tem que fazer alguma orientação eles escutam [...]”*, mas, ao mesmo tempo, ainda dentro da questão do comportamento objetivou a seguinte fala:

A palavra é celular [risada], eles ficam mais conectados [...] O combinado nosso é assim, eu o professor avise o aluno primeiro, “olha fulano, guarde o celular”, aí se ele insistir, o professor fala, “deixa o celular então na mesa”, então já foi todo, teve todo um desgaste [...] (P7).

O que contradiz sua fala sobre os alunos tranquilos que escutam as orientações, uma vez que o aluno se nega a entregar o celular, o professor tem que ceder e pedir para o celular apenas ficar na mesa.

Ainda sobre a relação ‘comportamento X rendimento’, mesmo que 8 pedagogos não tenham expressado sua posição direta quanto a isso, ao cruzarmos o comportamento relatado com as questões de aprendizagem verificamos que o mesmo público que foi caracterizado como “tranquilo”, também evidenciou comportamentos que atrapalham as aulas e que também possui problemas de aprendizagem, a exemplo das falas dos pedagogos já citados P2, P7 e P8. E sobre o comportamento indisciplinado, o pedagogo P2 disse que a indisciplina é velada:

A indisciplina mais comum, que não é tido como indisciplina, mas é uma transgressão, é que a gente não pode utilizar o celular na sala, né. E eles, insistem e usam quando eles filmam alguma coisa que não deveria ser filmado. E bota no, no *Face*. Isso gera indisciplina. Então, alguns casos têm acontecido, filmaram aqui, coloca em casa, mas aí é indisciplina porque não respeitou o outro. Os casos que a gente tem de indisciplina é esses. Que é indisciplina velada. (P2)

O que observamos nesse relato é que o pedagogo separa os conceitos de “transgressão” e “indisciplina”, mas o que temos que considerar com questionamento em nossa pesquisa é: “não seria a transgressão de um acordo uma forma de impedir o bom andamento de uma aula e, por consequência, um ato de indisciplina?”

E quanto à aprendizagem, o pedagogo P2 disse que: “*eles não têm aquela aprendizagem que a gente gostaria, que eles têm o potencial, pior que têm o potencial para aprender, mas eles ainda não veem a escola, eu acho que pela idade, como um local de conhecimento [...]*”, enfatizando pontos de dificuldade em “[...] *Química, física, sociologia e filosofia, porque são disciplinas que eles não tiveram, até o nono ano eles não viram isso [...]*” (P2).

Apontamos nessas falas, indícios de que existe uma possível naturalização das atitudes que interrompem a aula, sendo consideradas esperadas ou normais na posição dos pedagogos. Para ilustrar isso, citamos a fala do pedagogo P7:

Mais comum é quando o aluno não realiza a atividade. Aí o professor realmente toma uma providência né, se sente incomodado porque diante dos outros os demais alunos vai gerar uma situação assim, “fulano não fez eu também não vou fazer”. Mais é isso. Que daí envolve a questão do uso do celular também.

Apontando ainda, para o fato de que existem problemas relacionados a alguns conteúdos: “[...] *No geral, é mais a dificuldade de aprendizagem mesmo, de requisitos básicos de matemática que vão auxiliar no conteúdo de física e química. [...]*” (P7).

O pedagogo P8 disse que os alunos “[...] *parecem que ‘tão’ ‘num’ torpor que entra, senta e têm uns que dormem, outros ‘tão’ lá quietinhos, mas é aquela coisa que também não rende, sabe?*”

[...] Mas, eles não têm muita vontade de estudar, ‘tá’ bem difícil, não é nem questão de indisciplina comportamental [...] de enfrentamento, não isso eu não tenho no Ensino Médio. Eles são bem tranquilos, é até engraçado que parece que eles estão em um torpor, entendeu? Eles chegam na escola e ‘tão’ naquela *vibe* deles assim, e aí naquilo eles ficam. Chegam, entram para a sala e vai e fica naquela coisa. O único probleminha que às vezes eu tenho é um celular aqui, outro celular ali, e que às vezes ficam olhando no horário de aula fazendo outras coisas que às vezes não têm a ver com sala de aula [...] mas no geral assim, porque agora tem uma mania meio que geral de ‘tá’ filmando ou gravando tudo que acontece dentro da sala de aula. [...] Então eu percebo o Ensino Médio assim, aquilo que eu te falei, não tem problema de enfrentamento, aquela coisa bem tranquila, mas também não rende. [...] (P8).

Sem generalizar o comportamento dos alunos, foi dito que eles dormem, usam celular, não participam, filmam situações indevidas e não autorizadas; contudo tais comportamentos não são considerados como indisciplina, pois esta, nessa fala, é evidenciada apenas como o “enfrentamento”, se não existe enfrentamento, não existe indisciplina. Ao mesmo tempo, como já pontuamos, esse pedagogo, ao falar da aprendizagem desses mesmos alunos, disse que era “*o mínimo dos mínimos [...]*” (P8). “[...] *É de uma sala de trinta alunos, quarenta, eu tenho três que são excelentes que gostam de estudar, que se esforçam, que vão bem, têm ótimo desempenho. É aí eu tenho em torno de uns quinze, dez, quinze que são alunos medianos [...]*” (P8). Relatando, ainda, a seguinte situação em que se centra a justificativa dos problemas apresentados pelo aluno em sua família:

[...] Então, quando a gente pega o conselho de classe ou a lista de aprovados, reprovados ou quando a gente começa a fazer o levantamento de cada aluno,

ai você vê, “a, esse é isso, isso e isso, o pai é isso, isso e isso” a gente tem a ficha de cada um do porque que é assim [...] (P8).

Com isso, vamos verificando por meio das representações sociais evidenciadas nas falas, que existem fortes indícios de que há, para os pedagogos, uma relação entre o comportamento e o rendimento acadêmico dos alunos.

Sobre as expectativas em relação aos alunos, verificamos que as falas dos pedagogos podem estar ancoradas em experiências pessoais, em que o pedagogo acaba se colocando, e/ou colocando o “seu tempo” como modelo a ser seguido, como o protótipo, a imagem do “correto”. A exemplo da fala do pedagogo P5:

[...] Eu caracterizo o meu aluno hoje do Ensino Médio, [...] como alunos totalmente desinteressados. [...] Eu vou falar por mim, assim ó, eu tenho trinta e quatro anos, quando eu fiz Ensino Médio, era assim ó, eu não recebia livro didático, a gente tinha que comprar, entendeu? Então tinha feira de livro usado, quem era do segundo ano, vendia ‘pro’ pessoal do primeiro ano. Curso profissionalizante? Caríssimo, a gente não tinha condição de fazer. Hoje eles têm livro didático, acesso à informática no colégio tempo integral, eles têm curso profissionalizante, e um desinteresse absoluto (P5).

E no mesmo sentido, a fala do pedagogo P8 ao falar da aprendizagem:

É o mínimo, é o mínimo, é o mínimo dos mínimos. [...] se você realmente der uma puxadinha ou puxar mesmo, aí não aprova ninguém. [...] Que quando na minha formação, quando eu fiz o Ensino Médio há vinte anos atrás, há dezesseis anos atrás, eu ‘tô’ com quarenta, era tão diferente e não faz tanto tempo historicamente se você for olhar entendeu? Era uma coisa mais assim, instituída, né, aquela importância, né, e hoje não [...] (P8).

O que percebemos nestas falas é que, inconscientemente, os pedagogos acabam se colocando como ponto de referência ao tentar falar sobre “o comportamento mais adequado”. A ancoragem está, aqui, em suas experiências pessoais.

Caminhando para o final desta segunda análise, verificamos que o pedagogo P5 apresentou, ainda, uma perspectiva relacionada ao que Machado (2011) utilizou em sua tese, no que se refere ao capital cultural da teoria de Bourdieu, a qual também abordamos aqui, na seção 3 dentro das teorias crítico-reprodutivistas, sendo ela a teoria do sistema de ensino como violência simbólica. “[...] *Que os pais têm uma formação às vezes superior isso conta um pouco. Que a família tem uma preocupação de perspectiva de futuro, tenho sim, tenho alunos bons em turmas [...]*” (P5). Neste ponto, observa-se uma preocupação com o que o

aluno pode estar trazendo como preparação prévia (capital cultural) para dentro da escola, sendo a família o centro dessa preparação. Na perspectiva adotada por Machado (2011), o aluno aqui culpabilizado pelo comportamento inadequado, seria o ser “marginalizado”. Marginalizado por não ter força material para adquirir o capital cultural e, por consequência, estaria sofrendo uma violência simbólica.

E para concluirmos essa segunda análise, o que nos perguntamos é se “existe ou não, nas representações sociais dos pedagogos, uma relação entre o comportamento e o rendimento acadêmico de seus alunos?”.

Verificamos que na fala geral dos pedagogos entrevistados não existe uma relação causal entre comportamento e desempenho acadêmico. Mas ao colocarmos nossa perspectiva teórica sobre essas falas, verificamos representações que nos possibilitam compreender uma relação entre comportamentos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem e que ao mesmo tempo são acompanhados de dificuldades de aprendizagem. Como pode um comportamento “tranquilo” gerar situações de indisciplina e ao mesmo tempo ser acompanhado de dificuldades de aprendizagem? Não estamos, em hipótese alguma, limitando os problemas de aprendizagem a isso, mas não estaríamos diante de uma tendência de naturalização de alguns comportamentos? Ou seja, observamos uma baixa expectativa em relação ao rendimento dos alunos, e isso facilita o processo de naturalização de seus problemas, já que não se espera muito deles.

E mais, o que observamos, já nesse início dessa análise, é que a indisciplina, até aqui, está situada na pessoa do aluno, ponto já observado nas pesquisas sobre indisciplina, na seção 4, onde todas as situações impróprias e inadequadas ao processo de ensino e aprendizagem tiveram como foco o aluno e suas ações, a exemplo da fala do pedagogo P3: “[...] *Tenho alunos que são desinteressados por falta de comprometimento porque não quer estudar mesmo, né [...]*”.

Para que possamos completar essa e outras análises, verifiquemos outras representações.

6.2.3 Representações sociais sobre o adolescente

Quando abordamos, na seção 4, a adolescência ou, mais especificamente, “os adolescentes”, tivemos como base, uma perspectiva mais próxima da visão histórico cultural, em que observamos este conceito de forma histórica, social e marcado pelas condições de seu

tempo e de seu espaço. Por outro lado, observamos que as representações sociais dos pedagogos aqui entrevistados sobre a adolescência aproximam-se muito mais dos conceitos ligados ao pensamento de Henri Wallon e os estágios do desenvolvimento, como nos mostra Galvão (2012).

Nesta perspectiva, Wallon considera fatores orgânicos e sociais ao se referir ao desenvolvimento do ser humano, sendo estes grandes influências no processo de desenvolvimento de seus estágios. “O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência” (GALVÃO, 2012, p. 29). Mas, ao mesmo tempo lida com esses fatores (fisiológico e social) dentro de “fases”, “etapas”, “períodos” e “estágios” do desenvolvimento. Essas fases e estágios, na perspectiva walloniana, como aponta Galvão (2012), sofrem alterações, não são homogêneas e nem lineares, mas ao mesmo tempo são imutáveis em seu processo sequencial, uma vez que a fase não deixará de existir dependendo do contexto histórico, social ou geográfico, como na perspectiva histórico-cultural da qual fizemos uso. No entanto, tais fases sofrem grande influência dentro de cada contexto social. Galvão (2012, p. 39) explica que tais estágios “sucedem-se numa ordem necessária”, sendo cada um deles essencial para o desenvolvimento da próxima etapa. O que forma o “contexto do desenvolvimento”, segundo Galvão (2012, p. 39), são os “aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura”, o que mesmo assim não inviabiliza a existência dos estágios do desenvolvimento dentro da perspectiva walloniana. O que ocorre é que “o ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas” (GALVÃO, 2012, p. 41).

De acordo com Galvão (2012, pp. 43-44), os estágios abordados por Wallon, até chegar na adolescência, são os seguintes: “estágio impulsivo-emocional”, que se refere ao primeiro ano de vida do ser humano; o “estágio sensório-motor e projetivo”, que vai até o terceiro ano de vida; o “estágio do personalismo”, que vai dos três aos seis anos de vida; e o “estágio categorial”, que se inicia aos seis anos de vida até chegar à adolescência, nosso interesse.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade (GALVÃO, 2012, pp. 44-45).

Cabe ressaltar, que a perspectiva com a qual trabalhamos, e que acreditamos termos deixado claro na seção 4, não nega as questões hormonais e afetivas relacionadas ao período denominado “puberdade”, tampouco as modificações corporais. O ponto de distanciamento dessas perspectivas se dá justamente na condição social, que é mais determinante na histórico cultural do que na walloniana. É histórica em uma e não é em outra. Pode ser determinada por questões culturais em uma e não pode em outra. Adotamos a visão de que “a adolescência é uma demarcação cultural, isso significa que o contexto social [...] família, escola, amigos/as, meios de comunicação, entre outros, influencia e interfere de forma significativa o seu modo de estar e de agir no mundo” (MAIO; SIQUEIRA 2011, p. 72), e até mesmo na possibilidade de existência de uma “adolescência” ou não, fato que não ocorre na perspectiva walloniana, uma vez que o meio social pode influenciar muito o processo de maturação, mas não o fará deixar de existir dependendo da condição de existência do ser.

Essa breve retomada teórica se fez necessária aqui, uma vez que 7 dos 10 pedagogos entrevistados citaram, ao definir o seu público adolescente, o termo “fase” ou “período”. E outros 2 pedagogos fizeram referências diretas às condições hormonais e comportamentais imutáveis tais quais Wallon dá conta com mais propriedade. Com isso, 9 pedagogos utilizaram conceitos wallonianos para se aproximar de um conceito que, para eles, é vago, a adolescência, buscando tornar familiar o que não é muito bem compreendido por eles.

Daí que para utilizarmos o conceito moscoviciano de ancoragem, precisávamos mostrar onde estavam as bases e em qual dimensão teórica estava ancorada, ainda que inconscientemente, já que ninguém citou uma ou outra perspectiva.

O pedagogo P1, ao ser questionado(a) sobre o que seria a adolescência, reflete: “[Respirou profundamente] O adolescente é uma pessoa que está em fase de transição, né, consigo mesmo. Então, ele é muito confuso em alguns momentos. E ele também está tentando se definir, enquanto, né, ser. [...]”. Afirmando, ainda, para além da imutabilidade de sua condição, uma característica universal: “Então, a gente sabe que é uma característica do adolescente confrontar com as regras né. [...] [risada]” (P1).

O pedagogo P2 também expressou o conceito de fase, reforçando a perspectiva do P1 de que “quebrar regras” é uma característica desse “período”:

Que ele, ele tá mudando pra ele, está em mudança, e ele sabe disso, mas não basta ele estar em mudança com o corpo dele, ele quer mudar! [...] Ele quer mudar o mundo ele quer mudar, por exemplo, uniforme ele não quer vir de uniforme. Porque pra ele não é essencial. [...] E que ele é o dono da verdade.

[...] Adolescente é isso, sou contra porque eu sou contra [...] ele vai passar essa fase de transição com sabedoria (P2).

E o que pudemos observar, ainda no P2, em termos de bases, de ancoragem, é que este tem, assim como P5 e P8 no tópico anterior, suas experiências pessoais como base para a solução de seus problemas profissionais, pois relatou que: “Apesar da idade, por eles serem diferentes, mas por eu ser mãe, né? Eu tenho noção do que é isso. É muito tranquilo [...]” (P2).

Tivemos, ainda, o P5 que citou o conceito de “fase”: “[...] Entre esse limite aí, de infância e a fase adulta é uma fase de muito conflito pra ele, né [...]” (P5). E os pedagogos P3, P4, P7, P8, P9 e P10 que citaram ou fizeram referência ao referido termo na seguinte perspectiva: “Então é outro período, né, de transformação também. Essa adolescência é um período de transformação. [...]” (P10), levando em consideração, ainda, questões hormonais desse “período”: “Eu vejo o adolescente assim é, como é que fala, uma oscilação de humor, é ele está feliz, alegre, nervoso, por conta das questões hormonais, né [...]” (P3).

Quais as consequências dessa perspectiva? Se tornarmos a adolescência um período natural do desenvolvimento, sem as considerações próprias de uma perspectiva como a de Wallon, corremos o risco de naturalizar suas ações, seus problemas e desafios. Naturalizar no sentido de tornar “normais”, “comuns” certos atos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

No tópico anterior, em que verificamos as representações de nossos pedagogos sobre a possível relação entre comportamento e desempenho acadêmico de seus alunos, já apontamos alguns indícios de naturalização de seu comportamento por parte dos entrevistados, como o pedagogo P2 ao dizer que: “A indisciplina mais comum, que não é tido como indisciplina [...] muito tranquilos. Têm os casos de alunos nervosos, mas no meu conceito não é indisciplina [...]”.

Cabe ressaltar que, com base em nossas constatações, não estamos tentando culpabilizar unicamente o adolescente por seus comportamentos, ou “criminalizá-lo” por suas ações. Muito pelo contrário, nossa tentativa é de compreendê-lo como ser histórico e social que nos leva a verificar que não há outra forma de lidar com suas questões, se não com didática e metodologia.

Reforçamos também que não estamos tentando inferir que as concepções teóricas ligadas ao maturacionismo ou ao sociointeracionismo “naturalizam” as ações do ser, ou seja, que justificam os problemas dos indivíduos de acordo com sua fase do desenvolvimento.

Estamos apenas constatando que os pedagogos de nossa pesquisa estão caminhando para essa direção, se apoiando, inconscientemente, nesta perspectiva. E o que pode ser ainda mais grave é o fator “inconsciente”, uma vez que verificamos que mesmo fazendo uso dos termos “fase” ou “estágios”, encontrados na perspectiva walloniana, não levam em conta o contexto social que se faz importante nessa perspectiva.

Tendo dito isso, verificamos que apenas um pedagogo compreende o adolescente de uma forma mais ampla, problematizadora:

É, o adolescente é assim se você for, se a gente fosse, é entendê-lo nesse contexto, né, ele reflete toda a questão social. Reflete as, as exigências que a gente tem sociais, as exigências é, mesmo como a gente pode assim, da própria família, né. Então em termos gerais o adolescente ele é aquilo que a sociedade exige dele por isso que a gente diz que, né, por exemplo, eu como adolescente que tenho cinquenta e dois anos, fui uma adolescente, o adolescente hoje é outro, né. Então ele é fruto dessa sociedade, dessas relações. Então, muitas vezes, como e falei lá, um aluno que não tem uma organização porque não foi dada a ele essa forma de organização, desse, dessas regras (P6).

Antes de finalizar essa análise, reforçamos, mais uma vez, a necessidade de se compreender as perspectivas teóricas das quais se ocupa a formação desses profissionais. Pois elas são evidenciadas todos os dias em suas práticas, e o grande problema não é o pedagogo adotar uma ou outra perspectiva; o problema consiste no fato de que muitas vezes não se tem ideia de qual perspectiva se está adotando, nem do que se está fazendo. E sem a consciência de quais metodologias se está utilizando, fica impossível planejar resultados ou, sequer, alcançar algum.

6.2.4 Representações sociais sobre o conceito de indisciplina

Ao verificarmos as representações sociais do conceito de “indisciplina” por parte dos nossos pedagogos observamos, mais uma vez, uma tendência neutralizadora de alguns comportamentos por parte de alguns deles, como já observamos nas análises anteriores.

Cabe ressaltar que nossas constatações têm sido variadas, pois ao mesmo tempo que verificamos em um pedagogo uma perspectiva que naturaliza e justifica comportamentos inadequados ao bom andamento de processo de ensino e aprendizagem, posteriormente, em outro ponto verificamos nesse mesmo pedagogo uma visão mais ampla e completa sobre o problema que estamos analisando. Como por exemplo, o pedagogo P4 que, nesse momento da

pesquisa, diz que não vê “certas situações” como situações de indisciplina: *“Então, as indisciplinas que têm aqui é aquilo que eu te falei, a gente coloca como indisciplina, mas eu como pedagoga não vejo que é uma indisciplina assim. É atraso de primeira aula durante o ano todo é o que mais tem [...]”* (P4).

Por outro lado, esse mesmo pedagogo foi um dos poucos que, já nesse ponto, expressou uma concepção de “indisciplina” mais ampla. Ao ser questionado sobre o que é indisciplina em sua perspectiva, respondeu da seguinte forma:

[...] eu acho muito relativo a questão da indisciplina. A indisciplina pode partir do professor, e eu estou falando isso aqui para você e claro que pra ele lá às vezes é muito difícil eu falar pra ele, né. Então pode partir [...] da organização, do planejamento, né. Da falta de diálogo com o aluno [...] como também pode partir dos alunos, né. [...] Então é, eu vejo isso, a indisciplina, eu acho que de todos os lados sabe. “A culpa é da família, a culpa é da escola”, né [...] (P4).

O que vemos no pedagogo P4 é que mesmo naturalizando alguns comportamentos, acaba olhando as causas do problema de uma forma mais completa. Mas a que se deve esse fenômeno? É neste ponto que a teoria das representações sociais nos auxilia. Como vimos no tópico anterior, a TRS nos possibilitou verificar que mesmo sem saber, os pedagogos analisados estão fazendo uso de uma concepção relacionada ao “adolescente” que pode não estar correspondendo com a realidade de sua atuação. Ou seja, a falta de conhecimento pode gerar situações como essa que observamos no pedagogo P4, em que não existe uma coerência na fala do início ao fim. Começa-se a pensar por uma perspectiva, em seguida modifica-se e toma-se outra concepção, fazendo de sua prática um “emaranhado” de metodologias, tornando-as pouco eficiente. Ressaltamos que não estamos “advogando” em prol de uma perspectiva teórica exclusiva. Mas sim pela consciência daquilo que se está fazendo, seja lá com qual for a teoria, e esta consciência teórico-metodológica só vem com muito estudo, com a formação contínua. Enfim, o que constatamos nesse ponto é que a TRS tem nos possibilitado enxergar essas questões, que são de grande relevância para este trabalho.

Continuando, ainda a respeito de algumas tendências neutralizadoras de certos comportamentos, observamos as falas dos pedagogos P2, P3 e P6. Ao ser questionado se existem muitas situações de indisciplina em sua escola o pedagogo P2 disse que: *“Não! De indisciplina no Ensino Médio! A gente até tem a indisciplina no sexto ano, mas no Ensino Médio Não. Não!”*.

Porque pra mim a indisciplina é agressão, xingar, bater, quando extrapola. Então a gente tem aquele normal de escola... O aluno fica nervoso, sai da sala e bate a porta, né, aí o professor leva pra você como indisciplina e a hora que você senta com ele e vai conversar, o professor chega, ele pede desculpas. Então, não chega a ser uma indisciplina, né (P2).

O que tentamos fazer aqui não é rotular ação, por ação. Dizendo se “isso é” ou não indisciplina. Mas se estamos partindo do ponto que indisciplina não se trata de um comportamento unicamente ligado ao aluno, mas sim de um contexto que impede o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o que perguntamos nesse momento é: um aluno sair nervoso batendo a porta, não se caracterizaria como uma situação de indisciplina? É evidente que ainda não estamos levando em conta todos os fatores que abordaremos a seguir, como por exemplo, “o que houve para o aluno sair de sala dessa forma?” Devemos considerar alguns fatores relacionados, também à postura docente, como os já apresentados aqui, geradores de momentos como esse relatado, por exemplo: [...] (i) Permissividade [...]; (ii) Indiferença [...]; (iii) Autoritarismo [...]; (v) Falta de confiança mútua; (vi) Normas vagas e procedimentos desajustados, com diretivas pouco precisas; (vii) Falha na comunicação [...] (LOPES e GOMES, 2012, p. 277). Enfim, questões que voltaremos a abordar no último ponto de nossas análises.

E na fala do pedagogo P6 encontramos o termo “comum”, que vem afirmar as conclusões as quais estamos chegando sobre a naturalização de certas ações: “[...] *Uso de celular, às vezes um bate boca com o professor, mas é uma coisa muito dentro de um parâmetro comum [...]*”.

Para dar continuidade, solicitamos aos pedagogos que nos falassem sobre seus conceitos de “indisciplina”, assim, encontramos as seguintes falas:

[...] A gente tem um guia do aluno com um monte de regras que o aluno [...] tem que seguir, e não seguindo aquilo vai gerar indisciplina [...], falar palavrão em sala é um ato de indisciplina, é [...] Jogar bolinha de papel, isso não pode, [...] o uso do celular é proibido em sala de aula. É uma coisa que eles burlam [...] (P1).

Na fala do pedagogo P1, o qual também disse que a indisciplina é “*O não cumprimento das regras.*”, verificamos que para a escola onde este pedagogo está, a indisciplina é tudo que vai contra à convenção social estabelecida pelo guia do aluno.

Ainda para o pedagogo P1, a “[...] *indisciplina é quando o aluno é sem educação, responde, quando entra palavrões, essas coisas. Agressividade de bater, de jogar carteira no*

chão, né. Para mim, indisciplina é isso, quando tem agressividade e ser mal educado [...]”. Já para o pedagogo P3, nem todas essas questões são vistas como situações de indisciplina, pois para ele a indisciplina se limita a questões físicas: “[...] Então assim, a indisciplina para mim é o que eu falei no começo mesmo, é algo mais físico assim, né” (P3).

Para o pedagogo P7 a indisciplina “[...] é quando ele não ‘tá’ realizando a atividade, não ‘tá’ estudando, então ele ‘tá’ apático, ‘tá’ indiferente, ou ele ‘tá’ agressivo, né, respondendo de forma agressiva um colega ou um professor. [...]”. Já para o P9 a “Indisciplina [...] é o ato de você não conseguir se adequar, né, de acordo com as regras estabelecidas no meio em que você vive socialmente [...]”.

Pedimos, ainda, que os pedagogos nos relatassem as situações de indisciplina mais comuns em seus espaços escolares e, com base nos relatos, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 3: Situações mais comuns de indisciplina de acordo com os pedagogos

PEDAGOGA	SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA COMUM NA ESCOLA
P1	Atrapalhando a aula com muito conversa e brincadeira [...] celular [...].
P2	[...] o celular na sala, né. E eles, insistem e usam quando eles filmam alguma coisa que não deveria ser filmado [...].
P3	[...] seria o celular e o atraso de primeira aula. É o atraso de primeira aula é grave! É grave porque você chega na sala de aula têm três alunos, quatro alunos [...].
P4	É <i>Bullying</i> , [...] E é comum, é, agressões verbais, [...] de vai tomar no cu, [...] ‘pau no cu’ [risada] [...] celular [...].
P5	[...] eles ficarem andando pela sala, correndo pela sala e gritarem. [...] celular.
P6	[...] muita conversa na sala, eles conversam alto [...] uma dificuldade de, de entender aquela sala como um contexto escolar [...] celular [...].
P7	[...] é quando o aluno não realiza a atividade. [...] celular [...].
P8	[...] os alunos é saem da sala na hora que dá o sinal de intervalo de uma aula pra outra [...] celular [...].
P9	Eu diria que é desacato ao professor. [...].
P10	[...] o celular na escola, [...] e às vezes ele pega o celular, fala que é pra ver a hora e não pode, [...] conversas, brincadeiras na sala de aula, né, que atrapalha de o professor [...] entrar no horário de aula [...] desrespeitar o professor, xingar o professor, xingar o outro aluno. [...].

Fonte: O autor.

Resumidamente, todos os relatos observados no quadro acima são situações que interrompem a aula de alguma forma, sendo todas essas situações localizadas apenas na pessoa do aluno. Cabe ressaltar ainda, que o pedagogo P2 já reforçou que as situações de indisciplina descritas por ele são as situações verificadas pela escola, das quais ele discorda de tal caracterização: “*A indisciplina mais comum, que não é tido como indisciplina [...]”.*

Antes de prosseguirmos, reforçamos que estamos de acordo com as situações de indisciplina relatadas, com as caracterizações e descrições, tendo como base nossa fundamentação teórica. O que estamos buscando problematizar é o processo de naturalização e individualização do problema da indisciplina que tem se colocado de maneira complexa.

Para prosseguir, verificamos também, nas falas dos pedagogos (P5 e P10), ao expressarem as suas concepções de indisciplina, que estas estão limitadas à figura do aluno: *“Eu considero como indisciplina a falta de controle, da ordem. Mas o que vem ser a ordem? [...] uma sala que conversam bastante são indisciplinados? Não necessariamente [...] É o que transpassa da ordem para mim, do limite da ordem. [...]”* (P5). E o P10 disse que a *“Indisciplina é quando o aluno, ele é, sai né, destoa daqueles combinados prévios, né, [...] entre os próprios alunos da sala de aula, com o professor, com as regras da escola [...]”*.

Dessa forma, a representação social que estamos encontrando nas falas objetivadas pelos pedagogos, retomam uma Pedagogia tradicional (idade antiga), como nos mostraram Lopes e Gomes (2012) na seção 4 deste trabalho, sobre indisciplina, pois se trata de um conceito centrado na figura do aluno, com poucas variações até aqui.

Ou seja, as representações sociais sobre indisciplina que estamos encontrando, fogem aos conceitos mais completos observados em Vasconcellos (2009), em Lopes e Gomes (2012) e em Alves Mazzotti (2008), que constata a (in)disciplina como fenômeno de origem multicausal, sendo necessária a observação de vários fatores e sendo incorreto limitar o conceito somente à figura do aluno. Consideramos que o aluno é o ser mais despreparado do espaço escolar, sendo assim, deveria ser o último “culpado”, se pudéssemos estabelecer um. E não se trata de “vitimizar” o aluno, mas apenas de colocar cada um dentro de suas responsabilidades, e a responsabilidade do profissional da educação é, também, buscar soluções coerentes à sua prática.

Com isso, verificamos que 3 dos 10 pedagogos entrevistados apresentaram uma concepção mais próxima daquilo que estamos observando como mais “funcional”, mais apropriado à realidade do espaço escolar, indo para além da figura do aluno ao tratar da indisciplina. O primeiro é o pedagogo P4, já citado no início da análise que estamos desenvolvendo agora. O segundo é o pedagogo P8 que, ao ser questionado sobre o que viria a ser a indisciplina em sua concepção, disse:

Indisciplina pra mim é, [...] A indisciplina é sempre pra te mostrar que alguma coisa não ‘tá’ legal, entendeu? Ou com o aluno, ou com a vida dele, ou com a escola, entendeu? [...] Pra mim indisciplina é isso, em relação a

aluno. Quando eu percebo que ‘tá’ tendo uma rebeldia ‘tá’ sendo agressivo, ‘tá’ respondendo de tal forma, tá deixando de fazer tal coisa, entendeu? [...] A indisciplina ela, ela é isso, é tudo que de repente foge a um certo padrão que a gente determina. Não que seja um padrão fixo, entendeu? De ou certinho, ou isso, ou aquilo, mas é uma coisa que foge, entendeu? Totalmente à normalidade, aí nós procuramos investigar o que que ‘tá’ acontecendo. Se é com o professor, se é a sala de aula, então vamos conversar com o professor vamos ver o que que ‘tá’ acontecendo. É o aluno? É em casa? [...] (P8).

E também o pedagogo P6, que relatou:

Eu acho que a indisciplina ela é sempre reflexo de alguma coisa, né? (...) Ela é sempre reflexo de alguma coisa, individualmente às vezes questões pessoais, desorganização em casa falta de, de atitude em sala, [...] E muitas vezes eles não têm isso em casa [...] A indisciplina, muitas vezes, é consequência da metodologia, do próprio conteúdo ministrado, do empenho do professor em organizar aquela sala, né [...] (P6).

E para além das situações de indisciplinas mais comuns relatadas pelos pedagogos, observadas no quadro 3, verificamos ainda, outras situações gerais de indisciplina observadas em suas práticas e elencadas no quadro abaixo.

Quadro 4: Situações gerais de “indisciplina” relatadas pelos pedagogos

PEDAGOGA	SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA GERAL NA ESCOLA
P1	[...] Tipo situações de o aluno soltar uma bomba [risada] na escola [...], passar cola pelo <i>WhatsApp</i> [...], conversa durante a prova [...] celular [...].
P2	[...] aluno que [...] filmou alguma coisa na sala [...] celular [...].
P3	[...] enfrentamento professor, professor-aluno [...] briga dentro de uma sala de aula, é, barulho, brincadeira fora de hora, conversa paralela, [...] o celular porque eles usam o tempo todo.
P4	[...] desacato ao professor, nossa maior [...] do aluno assim, ser descompromissado, enquanto estudo que eu vejo como indisciplina [...] celular [...].
P5	[...] saíram da sala em uma aula vaga pegaram os canetões e foram escrever nas paredes do banheiro e escreveram em todas as paredes do banheiro. [...] celular [...].
P6	[...] Uso de celular, às vezes um bate boca com o professor [...] celular [...]
P7	[...] Os atrasos são constantes. Então, não chega para a primeira aula às sete e meia, chega para a segunda [...] celular [...].
P8	[...] que entra senta e têm uns que dormem [...] às vezes eu tenho é um celular aqui, [...] e que às vezes ficam olhando no horário de aula fazendo outras coisas que às vezes não têm a ver com sala de aula [...].
P9	[...] comportamentos inadequados do mais simples ao tráfico de drogas dentro da escola [...] Mais é mesmo é de agressão verbal, né. De mandar o professor tomar no cu, dependendo da situação, né. De gritar [...].
P10	[...] briga entre eles, quando há violência física, agressão verbal, né, também uma agressão verbal assim com palavrões e agressão física [...]

celular [...].

Fonte: O autor.

De imediato, o que constatamos é que as situações gerais relatadas no quadro 4 não variaram muito em relação às situações do quadro 3, e algumas se repetem preocupantemente como agressões físicas, uso de palavras de baixo calão, atrasos etc. Mas uma das situações parece ser mais preocupante. O uso do celular por parte dos alunos como sendo um fator para a indisciplina, aparece em 9 dos 10 pedagogos. Apenas o pedagogo P9 não citou em nenhum momento de sua fala o celular como um fator de indisciplina em sua escola.

Para finalizar, retomemos mais uma vez os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2015), pois uma última análise se faz necessária. Durante essa análise, ao questionarmos o pedagogo P7 se na escola em que trabalha ele lida com muitas situações de indisciplina a resposta é a seguinte: *“Até que não [risada], como eu trabalhei em alguns lugares assim que tinham uma situação maior de stress vamos dizer de violência, eu diria que hoje não, ‘tá’ bem, bem tranquilo assim [...]”* (P7). O que observamos aqui, é que o conceito de “escola indisciplinada” desse pedagogo está ancorado em situações vivenciadas por ele. Sendo assim, seu protótipo, sua imagem de “indisciplina” é de algo muito mais complexo do que aquilo que enfrenta atualmente e, por isso, estabelece relação e faz essa comparação. Sendo assim, sua objetivação, ou seja, sua materialização do conceito é de que a escola atual é “tranquila”, pois o parâmetro é uma escola muito “pior”.

Para concluir, a fala do pedagogo P6 também nos traz algumas evidências em termos de ancoragem e objetivação: “[...] Então assim, não porque a escola tem que ser rígida, tal, eu sou, eu tenho uma postura rígida, né, então eu sou geralmente... E trabalhei muitos anos com primeira à quarta e eu acho que pra ensinar tem que ter sentado, tem que ‘tá’ ouvindo. [...] (P6)”. Neste caso, a postura correta de um aluno está ancorada na perspectiva de um aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que provavelmente leva o pedagogo a tentar reproduzir o seu padrão de “correto” ou adequado.

Caminheemos para a última análise.

6.2.5 Representações sociais sobre os motivos e/ou culpados pela indisciplina no Ensino Médio

Na tentativa de nos aproximarmos o máximo possível das representações sociais dos pedagogos sobre a indisciplina no Ensino Médio, cruzamos suas concepções sobre “os motivos que levam à indisciplina” e “os culpados pela indisciplina”, e o resultado podemos analisar no quadro abaixo.

Quadro 5: Concepção dos pedagogos sobre os “motivos que levam à situação de indisciplina X culpados pela indisciplina”

PEDAGOGO	MOTIVO QUE LEVA À INDISCIPLINA	CULPADO(A) PELA INDISCIPLINA
P1	[...] vai muito do professor [...].	[...] todo um sistema, [...] falta de limites que vem lá desde casa sim, [...] postura do professor [...] tecnologia, esse WhatsApp, [...] a família [...].
P2	[...] a escola perdeu, [...] regras, [...] todas as outras entidades dá palpite, [...] a questão de que ele não está a fim de estudar e ele dorme [...].	[...] o sistema, [...] visão do profissional que está dentro da sala, [...] o aluno não tá com vontade de estudar [...].
P3	Falta de compromisso, [...] responsabilidade, [...] de comprometimento da família [...].	[...] aluno e professor precisavam trabalhar juntos [...] tá na mão dos dois [...].
P4	[...] falta de respeito entre eles, [...] a intolerância [...].	[...] escola de não entender aquele moleque, [...] o que pesa mais é como o professor direciona a aula dele, [...] a família [...].
P5	[...] os alunos estão ociosos [...] o professor às vezes deixa o aluno ocioso. [...].	[...] o sistema como culpado, [...] o professor, [...] que não tem um bom planejamento e metodologia, [...] a família [...].
P6	[...] organização familiar, [...] organização de uma escola, [...] metodologia do professor, [...] dificuldade de aprendizagem [...].	[...] o meu trabalho pode desencadear ‘numa’ indisciplina, o trabalho da direção, [...] é um contexto, [...] a família [...].
	[...] celular, [...] começam a priorizar o trabalho e não o estudo, [...] tem família, tem namoro, [...] gravidez, uso de entorpecente	[...] às vezes, o problema vem de casa, [...] com o pai [...] dificuldade

P7	[...].	financeira, [...] de gênero, ou de uso de droga, [...] também acontece com os professores [...].
P8	[...] alunos aqui que têm hiperatividade, [...] fase de adolescência [...].	[...] Não tem um culpado [...] é uma questão do brasileiro, sabia? É uma questão cultural, [...] a família, [...] o professor [...].
P9	[...] famílias destruídas, [...] adolescente já não tem mais controle, [...] uso de droga, [...] lares desfeitos, [...] os pais não dão os limites [...].	[...] não tem um culpado, [...] são fatores, [...] estrutura governamental, [...] as condições de educação de cultura, de esporte, de lazer, [...] o professor [...].
P10	[...] às vezes o próprio jeito do aluno ser [...].	[...] vários culpados, [...] situações de famílias problemáticas, [...] falta de condições até financeira, [...] o trabalho do professor, [...] estrutura da escola [...].

Fonte: O autor.

Antes de prosseguirmos com a análise, cabe pontuar que a estruturação do quadro acima é meramente demonstrativa, pois não podemos e nem pretendemos limitar as concepções dos pedagogos a estes pequenos trechos. Nossa análise se constitui no conjunto total das representações e, por isso, desde o início, apresentamos e discutimos os posicionamentos. O quadro 5 é apenas um direcionamento.

Posteriormente, ao verificarmos as representações dos pedagogos sobre “os motivos que levam à indisciplina e os culpados pela indisciplina”, constatamos que todos os pedagogos, em algum momento, citaram com maior peso, os professores como corresponsáveis por esse problema, como veremos nas análises abaixo. E no que se refere à família, dos 10 pedagogos apenas 1 não citou, em nenhum momento, a família como corresponsável pelo problema da indisciplina, sendo este o pedagogo P2, como observado no quadro acima. E no que se refere ao aluno todos os pedagogos o colocaram como sendo um dos motivos e/ou causadores da indisciplina e apenas 1 pedagogo foi capaz de relatar que até mesmo o seu próprio trabalho pode gerar indisciplina na escola, no nosso caso no Ensino Médio, sendo este o pedagogo P6.

Outro ponto necessário de ser ressaltado, é que apesar de alguns pedagogos terem citado o “sistema” como possível culpado, o discurso de todos girou ou em torno dos professores, ou dos alunos e suas famílias.

Mais uma vez reforçamos que reconhecemos todas as queixas apresentadas pelos pedagogos. A legitimidade de suas falas é incontestável. Não retirariamos nenhum ponto, nenhum fator dos que foram aqui apresentados como “possíveis geradores” dos momentos de indisciplina. No entanto, o que estamos pontuando, desde o início, é o problema da individualização do problema. Ora se leva o problema para a família, ora para o aluno, ora para o professor, ora para o sistema e pouquíssimo, como já constatamos, se responsabilizam pelo processo. Outra questão que se tem visto até aqui, para além da naturalização do problema em algumas esferas da análise, é a falta de contextualização da temática, limitando o problema da indisciplina a fatores isolados e não a um conjunto de fatores.

No que se refere ao professor como um possível motivador para as situações de indisciplina, o pedagogo P1 confirma uma avaliação que já havíamos feito desde a primeira análise deste trabalho, que é o processo de naturalização dos problemas de indisciplina na escola.

[...] Mas o que tem, por exemplo, [...] falar palavrão, no Médio para eles [...] é uma linguagem, né. E que o professor acaba nem considerando como um ato de indisciplina, que é sempre um nó para gente [...] Fala pra o professor: “professor, mas por quê?”. Mas, é que eles falam com tanta naturalidade que até o professor acaba naturalizando, né [...] (P1).

Neste ponto da fala do pedagogo P1, verificamos que o fato de existir uma frequência muito grande no pronunciamento de palavras de baixo calão, por parte dos alunos, o corpo docente, literalmente, “naturalizou” esta prática. Não estamos criminalizando o professor por isso, até porque se o próprio pedagogo já constatou o fato, o que ele fez, em termos de orientação, junto ao corpo docente para lidar com isso? Quais as diretrizes da escola no que se refere a isso? O professor não pode lidar com esses tipos de situações sozinho. Mas esse é um problema que precisa ser enfrentado? Falar palavrão é uma indisciplina? Basta lembrar o que o conceito que adotamos aqui nos diz. Esse ato interrompe e/ou prejudica o processo de ensino e aprendizagem? Se é capaz de gerar conflitos e impedir o andamento do processo pedagógico é evidente que sim, e naturalizar é o pior dos caminhos.

Ainda em relação ao docente, o pedagogo P1 disse: “[...] *Então é muito de como o professor encaminha a aula, e o domínio do conteúdo. [...] O professor tendo certeza a que*

ele veio na sala de aula.”. Considerando que esses fatores influenciam o desencadeamento de situações de indisciplina, ou podem evitar, se forem bem encaminhados. “[...] *Então por isso que eu falo essa questão, assim de manter o aluno ocupado [...] Se você vai pra sala, enrola e não dá conteúdo. Dá motivo para que isso aconteça, né [...]*” (P1).

Na mesma perspectiva do pedagogo P1, o P2 estabeleceu uma relação entre o conteúdo e a postura do docente frente a problemas menores para se evitar e lidar com a indisciplina:

[...] Né, e com o conteúdo tem a questão que vai gerar indisciplina. Que eu digo assim: “se ele joga um papel no chão, você diz assim, pega e põe no lixo”, você está ensinando. Certo. Quando ele rabisca uma carteira, você diz para ele: “por favor, limpe sua carteira”, você está ensinando. Aí você acha que aquilo não é sua função, não é sua função. [...] E por aí ele vai vendo que a escola é um local onde ele pode fazer o que ele quer! Aí extrapola dentro da sala algumas questões e é tido como indisciplina [...] (P2).

Ainda no que se refere aos possíveis “culpados” e em relação aos motivos que geram a “indisciplina” o pedagogo P3 não abandona a perspectiva dos demais, dizendo que: “[...] *Uma aula bem dada, dinâmica, interessante... [...] Porque se eu preparei a aula, se eu domino o conteúdo, se eu domino minha turma, [...] Professor precisa ganhar sua turma, saber trabalhar com eles [...]*” (P3).

O pedagogo P4 reforça a importância do planejamento do professor, e o pedagogo P5 se refere à metodologia e à didática durante a aula: “[...] *É claro que parte também do bom planejamento do professor, né [...]*” (P4), “[...] *Uma aula que o professor consegue prender a turma, consegue fazer a turma se concentrar, passa atividade, né, que prenda o aluno, eles não vão ter tempo pra isso. Eu acho que é ociosidade. [...]*” (P5).

E para afirmar a responsabilidade do docente frente a esse processo, o pedagogo P6 reforça que muitas turmas apresentam problemas com um professor, mas acabam não apresentando problema com outro: “[...] *às vezes com esse professor não tem, mas aí entra o outro professor tem, e daí porque, daí entra a questão do conteúdo, da metodologia, do enfrentamento que o professor faz. [...]*” (P6).

E para além das questões de metodologia, planejamento e didática, “*têm professores que têm uma dificuldade de relacionamento com os alunos, e é sempre o mesmo professor, com a mesma dificuldade com outras turmas, né, de agressividade, que não ter paciência [...]*”, na visão do pedagogo P7.

Enfim, o que nos perguntamos diante de tantas falas em relação ao trabalho do docente é se, antes de tudo, o pedagogo foi capaz de orientá-lo sobre tais assuntos. E mais, se a escola teve organização de tempo e espaço para dar condições ao pedagogo de fazê-lo. Mais uma vez reforçamos que sim, compreendemos que o desafio maior consiste no trabalho do professor que está o tempo todo em sala, está o tempo todo com os alunos. Portanto, é dele que se exige maior preparo, indiscutivelmente. E isso Comenius (2001) já nos falou ao colocar a competência e o exemplo como essenciais a quem ensina. Da mesma forma, Ferreira (2012) já considerou a importância da formação do professor, da importância deste buscar lidar e compreender suas características, uma vez que se constatou que elas influenciam diretamente seu relacionamento com os alunos. Vasconcellos (2009) também já abordou os desafios da profissão ao tratar da crise que antecede a indisciplina escolar, pois os professores têm muitas turmas, muitos alunos, pouco tempo e recursos. Os familiares passam cada vez menos tempo com os filhos, que recebem a cada dia os mais diversos tipos de influência possíveis. Mas fato é que não há outro caminho, se não o da observação das tendências pedagógicas, como ressalta Figueiredo (2009), o caminho da pesquisa, do crescimento teórico-prático. E sobre os desafios da profissão docente, existe algum professor que possa se queixar e dizer que desconhecia os desafios da profissão?

Fazemos constantemente todas essas problematizações reforçando que o problema da indisciplina é multicausal, mas que só os profissionais da educação poderão lidar com ele de forma mais consciente.

Caminhando um pouco mais, verificamos ainda muitas falas com relação à família.

[...] é porque o aluno já ‘tá’ com toda uma questão estrutural de família toda desestruturada, e aí o pai e a mãe já não tem muito interesse também, e ou com droga alguma coisa assim, que aí a família já ‘tá’ envolvida, aí quando você vai investigar você já sabe que a família já ‘tá’ num processo de indo pra promotoria e de conversar com o conselho tutelar [...] (P8).

O pedagogo P8 continua e diz: “[...] *Pode, olha, é fato, todos os alunos que têm problema de indisciplina você vai conversar é a família. [...] É incrível, incrível. Então eu fico a família ‘tá’ totalmente desestruturada na nossa sociedade, ‘tá’ complicado [...]*”. Vasconcellos (2009) constata que sim, existem crises dentro do núcleo familiar, mas que a família é tão vítima das transformações da sociedade quanto a própria escola. A questão é que apenas um desses “setores” está apto a lidar com isso academicamente. E ainda em relação ao pedagogo P8, verificamos por meio de suas representações, que o seu conceito de “família”,

ou de "aluno/família" é ancorado em uma internacionalização do conceito, pois faz referências constantes de como deveriam ser alunos, famílias e comportamentos:

E é aquilo que eles me falaram, que lá é assim, que os professores também são da mesma forma só que o que diferencia Portugal ou aqui, ou Chile ou outros países que eu conversei é isso, são os alunos. Que lá eles dão mais importância à formação dos filhos e aqui não. Pelo que eu vejo. Entendeu? [...] Lá no Chile não, a disciplina é impecável, entendeu? Tanto Portugal também, eu tive vários alunos, então eu investigo como que é, entendeu? Tanto é que eles não têm dificuldade nenhuma quando vem pra cá, de aprendizagem geralmente são os melhores alunos que a gente tem. Os alunos que vieram de outros países. [...]

E após constatar, por meio das avaliações de alunos estrangeiros, P8 conclui: “[...] Então eu falo, “meu Deus, se isso não for educação de berço” o que que é? [...] Agora eu te pergunto se não é o pai sentar olhar pro filho assim olha “se você desrespeitar o professor, se você responder, se você não levar as coisas a sério [...]”, afirmando ainda que: “[...] não tem, não existe, aqui não existe, no Brasil não existe isso. Salvo um caso ou outro, né, esses três, dez alunos aí bons por sala que o pai, e aí a gente percebe, quando o pai vem pra escola o cuidado que eles têm com os filhos” (P8). E com isso verificamos outra representação social que leva para a base familiar a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola.

O pedagogo P5 se queixa: “Eu tenho famílias que acompanham muito os alunos, tem família que eu nunca vi, tem pai e mãe que eu nunca vi na escola [...]” (P5).

Ainda em relação à família, o pedagogo P3 fala da diversidade com que lida:

[...] eu tenho alunos que têm família estruturada, pai e mãe, e aí, e que acompanham. Eu tenho alunos que têm é, que moram só com a vó, que moram com tio e com tia, é, tenho aluno que pai e mãe ‘tá’ preso, então assim, tenho alunos de baixa renda e de classe média também [...] (P3).

E, além da responsabilização que sofreu o professor e a família, observamos também como o aluno é apontado, nesse contexto, a exemplo da fala do pedagogo P8: “[...] alunos aqui que têm hiperatividade, né, só que aí esses, a grande maioria que tem são medicados e aqueles que não são a gente conversa com os pais, né [...]”. E do pedagogo P2, ao expressar sua indignação com o mesmo: “[...] você conversa, você tenta, você negocia, não quer? Não quer! Mas você tem que mantê-lo dentro da escola pra dizer que ele está na escola [...]”.

Nesses casos, justifica-se, por meio da atitude do aluno, os problemas de indisciplina. Lembrando que ao verificarmos as representações sobre o adolescente, constatamos que

pouco se espera deste, pois suas atitudes tornam-se naturais dentro do contexto de que ele passa por uma “fase”. E se ele passa por uma “fase”, o que podem os pedagogos fazer a respeito em termos de intervenção?

[...] tem aluno que tem aquele jeito que tem que se policiar mais e às vezes precisa de ir até ‘num’ psicólogo conversar pra melhorar um pouco essa hiperatividade, né, tem uso também da medicação no caso da Ritalina, né, pra dar mais foco na aprendizagem pro aluno, tem aluno que tem o problema do déficit de atenção e hiperativo ele, ele, ele acaba sendo um aluno indisciplinado dentro da escola, né, dentro da sala de aula, né. (P10)

Verificamos ainda, por meio da TRS, como as situações de indisciplina são abordadas pelos pedagogos e estabelecemos uma relação com as possíveis perspectivas teóricas para as quais eles acabam se direcionando, ainda que inconscientemente. Tendo como base, os estudos de Lopes e Gomes (2012), que já apresentamos na seção 4, sobre indisciplina e seus conceitos históricos, verifiquemos então, alguns aspectos iniciais no quadro abaixo.

Quadro 6: Concepção e tratamento da indisciplina X concepção histórica relacionada

PEDAGOGO	COMO LIDA COM A INDISCIPLINA	CONCEPÇÃO RELACIONADA
P1	[...] Sai de sala a gente registra o que o professor falou [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P2	[...] a gente vai buscar o que é legal. [...].	Educação Nova (1921)
P3	[...] vai depender muito do motivo gerador da indisciplina [...] E é mais na conversa, ligo pro pai [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P4	[...] fazer um acordo [...] falar e dialogar com eles [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P5	Conversar, o tempo todo conversando, chamando a atenção, é, perguntando primeiro [...] às vezes uma advertência, se fosse assim um pouco mais grave até uma suspensão. [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962) E Tradicional (Idade Antiga)
P6	[...] é muito relativo [...] muitas vezes, você fica muito bravo, chama a atenção [...] conversa com eles muito [...].	Tradicional (Idade Antiga) E Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P7	Conversa, [...] tem que ouvi-lo, né [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)

P8	[...] converso bastante [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P9	[...] eu levo pra minha sala, converso [...] com diálogo, né [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962)
P10	[...] é chamado a atenção duas vezes, na terceira vez é anotado na pasta de sala. [...] se o aluno não tem mudança do comportamento, ele pode, é, ser retirado de sala de aula. [...].	Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido (1962) E Tradicional (Idade Antiga)

Fonte: O autor.

Para além das falas apontadas no quadro acima, verificamos algumas variações nas práticas dos pedagogos, como no pedagogo P3: “[...] *Se é a primeira vez, dependendo do motivo, primeiro a gente manda, é pro pai, pra ele assinar um documento, onde a gente explica o que aconteceu que está ciente que da próxima vez ele será convocado, né.*”. Outras ações são verificadas no pedagogo (P1):

[...] É porque a gente tem uma regra aqui assim. Você está atrapalhando a aula, o professor pede, é advertência oral, está em regimento. Aí continua atrapalhando a aula, o professor tem uma pasta de ocorrência lá na sala de aula, que ele vai anotar que é comportamento inadequado. Continua atrapalhando a aula, o professor pode pedir para ele se retirar e ele é mandado para casa. Então essa é a situação mais corriqueira.

O pedagogo P6 relata ainda que:

Aí depende dessa indisciplina, é a primeira vez? “O que aconteceu com você? [...] Depende do que, daquilo, do que, daquele contexto. [...] né, conversa bastante com os pais, encaminha às vezes para um psicólogo, pra um atendimento extraescolar. [...] O que a gente nunca deixa é passar em branco [...]

Cabe ressaltar ainda uma das incoerências apontadas em nossa análise das representações, como a do pedagogo P9 que diz:

[...] porque nós trabalhamos numa concepção, numa vertente dentro da perspectiva materialista histórica, por exemplo, e o governo, este governo que a gente tem lidado vem com uma concepção neoliberal. Então isso conflita muito, né, e a gente não consegue estabelecer com o profissional da educação um linear entre a formação que ele tem e a formação que a gente precisa dar pro jovem.

No entanto, mesmo se afirmando materialista histórico, trata o aluno adolescente com base em perspectivas mais próxima do pensamento walloniano, como apontado na análise das representações sobre adolescência. Tem um conceito de indisciplina centrado no aluno, aproximando-se da Pedagogia tradicional e utiliza variações da Pedagogia libertadora, como apontado no quadro 6, para tentar lidar com a indisciplina. E propõe ainda, que o que poderia de fato resolver o problema como um todo, seria a família ter mais “condições”:

[...] O que vai resolver o problema, que é uma utopia, é essa família ter essa condição, condição de ficar meio período trabalhando, meio período com os filhos, né. Finais de semana fazer um programa coletivo, familiar, lazer, cultura. Que é uma balela achar que a educação integral vai resolver [...] (P9).

O pedagogo P4 também apresentou variações de acordo com cada situação: *“Dependendo da situação aí com pais, né. Dependendo [...] é junto com o professor, aluno professor, aluno professor e pai ou direção. [...] E se a situação chegar em caso muito grave aí é, é comunicado ou conselho tutelar [...] polícia militar, né”*.

Para finalizar, e tendo o quadro 6 como ponto de partida de nossa última análise, voltamos a ressaltar que o quadro não passa de um mero direcionamento e por isso teve suas falas exploradas. Até porque, como verificamos nas falas dos pedagogos as ações podem variar muito de acordo com o ocorrido. No quadro 6, apenas realizamos uma aproximação inicial com as possíveis perspectivas.

O que podemos verificar de início é a incoerência teórico-prática constatada nos pedagogos por meio de suas representações sociais. Em alguns momentos, justamente por relatarem que existe uma grande variação nas ações para lidar com a indisciplina, acabam se aproximando de mais de uma vertente teórico-metodológica, o que não é um problema, desde que haja coerência. As vertentes que pudemos identificar inicialmente nas representações foram a Educação Libertadora - Pedagogia do Oprimido (1962) de Paulo Freire, a segunda fase da Educação Nova (1921) de Maria Montessori (1921-1997) e a Pedagogia Tradicional (Idade Antiga). Com isso, tendo como base os estudos de Lopes e Gomes (2012), cabe esclarecer brevemente as características destas concepções teóricas, que apresentamos na seção 4, para que possamos nos fazer claros ao estabelecermos a relação que aqui pretendemos.

Como nos apresentam Lopes e Gomes (2012), a Educação Libertadora tem como característica básica, no tratamento da indisciplina, o diálogo constante. Dessa forma,

“disciplina implica em um relação entre professor e o aluno, em que a autoridade está situada na liberdade [...] de ambos” (LOPES; GOMES, 2012, p. 266). E no que se refere à prática pedagógica para essa perspectiva, tem-se que esta “estabelece o diálogo como forma de comunicação pedagógica, educador e educando como sujeito do processo”. Com isso, relacionamos a esta perspectiva, no quadro 6, todas aquelas ações pedagógicas que buscaram lidar com as ações de indisciplina por meio do diálogo.

No que se refere à Educação Nova (1921) de Maria Montessori (1921-1997) e Lopes e Gomes (2012, p. 266) “a disciplina não poderá ser obtida por meio de sermões e ordens”, sendo que a disciplina não será um fim em si, mas um caminho. Com isso, relacionamos a esta perspectiva apenas uma das ações expostas no quadro 6, que aparentou ir contra as outras tendências e se aproximou mais das características de intervenção que excluem os sermões e ordens.

E observamos ainda, a tendência relacionada à Pedagogia Tradicional (Idade Antiga) apresentada por Lopes e Gomes (2012), em que a indisciplina centrada no aluno é abordada com expressões injuriosas e castigos, onde as ações partem da palavra do professor.

É necessário pontuar que não estamos julgando e avaliando qual das perspectivas seria a mais adequada, pois isso cabe aos profissionais ao verificarem os contextos em que atuam. O que observamos apenas é, que, resumidamente, tem-se visto a indisciplina de maneira tradicional e o aluno adolescente tem sido abordado por uma perspectiva walloniana e, para lidar com isso, tem se usado outras três perspectivas totalmente distintas. Sendo assim, o que apontamos como problemática é a incoerência prática-teórica e, com isso, uma grande impossibilidade de alcançar resultados e avançar sobre o problema da indisciplina.

Buscaremos agora, tecer as considerações finais para problematizar e refletir sobre essas e outras questões.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que um dos pontos mais complexos de uma pesquisa é este. As considerações aqui são apenas o final deste trabalho atual, mas não são, em hipótese alguma, irrefutáveis ou imutáveis. Neste momento, faremos apenas algumas inferências e constatações acerca do nosso problema. Caso contrário, estaríamos indo em uma direção oposta ao que já pontuamos lá no final da introdução deste trabalho. Faremos, sim, algumas críticas. No entanto, como já observamos em outro momento elas são necessárias para que possamos avançar, sem jamais desconsiderar todo o esforço e dedicação dos profissionais que passaram por nós neste trabalho, pois consideramos estes profissionais verdadeiros motivos de inspiração para todos, uma vez que são eles que estão, dia após dia, no enfrentamento de diversos problemas que surgem na prática da escola. Apenas buscamos contribuir com suas fragilidades, e estas todos temos.

Inicialmente, precisamos retomar um pouco sobre nossa perspectiva teórica, pois se constituiu em um grande desafio para nós, no sentido de tratar-se de uma perspectiva que se propõe a observar aquilo que está por trás do que é dito. O que está por trás das aparências. E mais, como as concepções, que são, às vezes, quase que “subliminares”, se materializam. O processo formador das representações sociais é complexo, pois verificar como a ciência passa para o mundo comum é uma tarefa que exige do meio acadêmico a aceitação de que existe um conhecimento para além do seu, e que precisa ser verificado e considerado.

Com isso, consideramos que a teoria das representações sociais de Serge Moscovici não falhou ao nos proporcionar a base necessária para a compreensão do tema que buscamos investigar.

No desenrolar deste trabalho nos propusemos a responder algumas questões como: “As políticas públicas que norteiam a educação atendem aos interesses e necessidades dos que estão no chão da escola?”; “A formação do pedagogo, que acaba dando ênfase à docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos prepara para a realidade imposta a uma coordenação pedagógica?”, E ainda, “O pedagogo atual está preparado para os desafios aqui elencados?”

E iniciamos as possíveis considerações a esses questionamentos, realizando a constatação de que a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2007), pouco fala, direciona ou prevê a formação do pedagogo para a coordenação pedagógica. E isso já nos deixa uma grande preocupação quanto à prática do pedagogo nesta área. E nossa preocupação se agrava ao verificarmos o

quadro 1 deste trabalho, em que apresentamos a síntese do questionário sociodemográfico, que apontou que apenas duas pedagogas realizaram algum tipo de especialização na área da coordenação pedagógica, principalmente para a coordenação do Ensino Médio. Ou seja, se apenas dois dos dez pedagogos estudaram sobre a temática após uma formação, que pode não ter abordado com a devida qualidade a temática “coordenação pedagógica”, estamos diante de um quadro de pedagogas com pouca base para uma prática tão complexa.

Mas a quem devemos responsabilizar por esse trágico quadro? A já citada Resolução não parte do nada, pois ao verificarmos a história da formação do pedagogo no Brasil, constatamos que os interesses atendidos na hora da organização do curso de Pedagogia não foram os interesses da escola. Ao contrário, trata-se de interesses muitas vezes internacionais, pois as políticas públicas nacionais foram, em alguns momentos, financiadas com dinheiro advindo do exterior. Com isso, o quadro de formação docente no país teve, também, fortes influências mercadológicas, como evidenciamos ao abordar, ainda que brevemente, o contexto da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jontien na Tailândia, da qual o Brasil foi signatário e de onde saíram os pressupostos básicos do já citado V PROMELAC. Com isso, ao considerarmos os dois primeiros questionamentos que fizemos aqui, afirmamos que não, as políticas que nortearam/norteiam a educação em nosso país nem sempre foram/são suficientes para lidar com as necessidades da escola. E a formação do pedagogo também pode estar distante da realidade dos desafios que este tem enfrentado. A exemplo disso, temos as incoerências teóricas verificadas nas representações sociais das pedagogas, pois como já constatamos, dentro das diversas representações sociais que verificamos, foi possível observar um “emaranhado” de perspectivas teóricas, o que faz da prática destas profissionais, algumas vezes, um caminho sem direcionamentos.

Se não se tem uma base teórica para o trabalho prático, dificilmente o resultado será satisfatório. Ou seja, se não se sabe de onde está partindo, ou como irá partir, é muito difícil traçar um caminho até a chegada. É como tentar atravessar um rio sem usar os remos do bote. No caminho, a maré irá arrastar o bote e você não alcançará o outro lado da margem. É o mesmo que tentar utilizar uma colher no lugar dos remos. A colher é uma boa ferramenta! Mas não é adequada à realidade de quem precisa atravessar um rio. É necessário sim, ao contrário de algumas falas aqui verificadas, um forte domínio teórico para o exercício do trabalho pedagógico. E sobre isso Vasconcellos reforça:

[...] lembremos a diferença entre vivenciar e ter consciência do vivido: se a simples experiência trouxesse automaticamente a consciência, certamente o

mundo seria outro! Pelo contrário, o cotidiano tende a ser mistificado, eivado de explicações ideológicas, que mais ocultam do que revelam a essência dos fatos (VASCONCELLOS, 2009, p. 60-61).

A prática sem teoria torna-se um agir “às cegas”. Não estamos responsabilizando apenas o pedagogo por isso, mas ao contrário, queremos evidenciar ainda mais, o que já foi apontado em muitas outras pesquisas: que o problema nasce bem antes de que este profissional entre na escola.

E com isso perguntamos, “o pedagogo atual está preparado para os desafios aqui elencados?” Cremos que este profissional deve buscar compreender suas limitações, pois todos nós, em algum ponto, podemos estar despreparados para lidar com certos problemas. E apesar de nossa formação ter se constituído em um processo difícil, devemos assumir as responsabilidades que nos cabem nesse processo. Estamos nas escolas, estamos dia a dia no “fazer da educação”, as justificativas não vão nos ajudar. Compreender o difícil processo pelo qual passamos até aqui só será válido se o utilizarmos para superá-los e não para reproduzi-los ainda mais. É necessário buscarmos constantemente o aperfeiçoamento teórico, pois a vivência da prática já se impõe no dia a dia.

Vasconcellos (2009) já reconheceu o fato de que existem muitas dificuldades impostas ao trabalho prático, e que nem sempre encontramos as devidas condições para superá-las, e que neste contexto “alguns docentes partem um tanto freneticamente para o fazer, para a busca da prática” (p. 41).

Acontece que o simples fazer determinadas coisas não costuma ser útil nem no campo da transformação da natureza, quanto mais quando se trata de transformação humana e social: o fazer pelo fazer, baseado na repetição ou improvisação, reduz-se a uma margem muito pequena de possibilidade de contribuição efetiva para a mudança, em razão do alto nível de complexidade da atividade humana e da necessidade de alto grau de envolvimento do sujeito na tarefa (VASCONCELLOS, 2009, p. 41).

O aperfeiçoamento teórico é indispensável e qualquer profissional da educação que se negar a desenvolvê-lo, sim, estará despreparado para o desafio de sua prática.

E avançando nas considerações do nosso problema, o que seria definitivamente a indisciplina? Como caracterizar um termo tão complexo? E o que seria a “disciplina”? Quem é o culpado por esse problema? Existe “um culpado”? É problema da escola? Da família? Dos alunos? Dos professores? Trata-se de uma questão mais ampla? De responsabilidade de toda uma sociedade? E como lidar com esta situação?

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi realizar um resgate histórico sobre o conceito de indisciplina. E o que pudemos constatar entre Comenius (2001), Vasconcellos (2009), Lopes e Gomes (2012), Boarini (1998), Belém (2008), Figueiredo (2009), Ferreira (2012), dentre outros, é que a indisciplina é um problema histórico. Não se trata de uma realidade dos tempos atuais. O que é próprio dos dias de hoje é a proporção que o problema vem tomando em nossa sociedade, o que nos exige cada vez mais preparo.

Antes de adentrarmos ao termo “indisciplina”, buscamos verificar o conceito de “disciplina”. E o que verificamos é que historicamente um conceito esclarece o outro, são opostos. O termo disciplina, como apontou Vasconcellos (2009), é uma concepção que advém, historicamente, de concepções mais tradicionais, com intuito de controle da ordem, de autoritarismo e submissão, de imposição de um ser sobre o outro, de passividade. E, por consequência, a indisciplina seria tudo o que fugisse a esses padrões.

Porém, o que cabe ressaltar aqui, é que buscamos nos aproximar de pesquisas e concepções teóricas que nos apresentassem o termo “(in)disciplina” em uma perspectiva que pudesse nos auxiliar dentro de nossas problematizações, dentro de nossa realidade. Com isso, o que evidenciamos, é que a indisciplina escolar é multicausal, é complexa e trata-se de um conjunto de fatores que impedem o processo de ensino e aprendizagem, não sendo correto limitar o problema a um único ser do espaço escolar.

Ou seja, uma das considerações que precisamos tecer, é a de que não estamos de acordo com o termo “aluno indisciplinado”. Conclusão que só pudemos alcançar ao final desta pesquisa, pois a ação de um aluno ao interromper o processo de ensino e aprendizagem pode ser resultado de um contexto complexo de situações que podem passar pela prática docente, pela prática pedagógica da escola, pela família, pelas influências sociais de seu tempo e espaço etc. Ou seja, dizer que a escola sofre com o problema de “alunos indisciplinados” já é individualizar o problema.

Tendo como base nossa investigação, cremos que o termo mais apropriado é simplesmente “indisciplina escolar”. Indisciplina, pois pode se tratar de qualquer ato que dificulte a atividade a ser desenvolvida, que dificulte o processo de ensino e aprendizagem, e que pode partir de qualquer um de seus agentes. E escolar, pois trata-se do campo da escola, está dentro da escola e cabe aos seus profissionais lidar com ele. Evidenciar que existem influências externas à escola só serve para buscar práticas mais próximas de nossa realidade complexa, e jamais para nos afastar, ou justificar o problema. E tendo dito isso, esperamos ter contribuído de alguma forma com a temática.

Para avançarmos em nossas considerações, cabe pontuar que um dos nossos objetivos específicos foi o de “caracterizar a base das representações sociais de pedagogos sobre a indisciplina no Ensino Médio”, e buscamos dar conta dessa tarefa, utilizando as categorias de análise que desenvolvemos de acordo com a proposta de Bardin (1997).

Como já explicamos, segundo Moscovici (2015), as representações sociais são maneiras que o ser humano cria para se aproximar daquilo que não é familiar por meio do processo de ancoragem e objetivação. E a exemplo disso, verificamos as representações sociais de pedagogos sobre sua atuação, sobre seu papel na escola.

E o que pudemos verificar por meio de nossas análises é que se trata de uma representação em que a função pedagógica é constantemente prática, não havendo grandes expectativas teóricas no dia a dia, no agir pedagógico. E como já observamos, essa visão é influenciada pela conturbada rotina imposta ao pedagogo, que o impede, muitas vezes, de elevar algumas situações ao campo das reflexões, das ideias. Mas essa representação se dá, também, pela frágil estrutura teórica que encontramos nesse profissional. E se não há instrumentos teóricos, de fato não há como haver uma fundamentação necessária para guiar as ações práticas.

Ao caminharmos nas análises das representações sociais, a fragilidade teórica foi se confirmando lado a lado com o processo de naturalização dos comportamentos dos agentes escolares, evidenciados nas representações sociais dos pedagogos.

As representações sociais sobre o comportamento dos alunos do Ensino Médio e sua relação com o desempenho acadêmico foi incontestável. Pouco se espera dos alunos, com isso, o baixo desempenho dos mesmos é satisfatório e justificado na medida em que eles “não têm muito a oferecer”, dadas as suas circunstâncias familiares, sociais, de aprendizagem etc. O discurso é de que os alunos são tranquilos, mas ao mesmo tempo muitos são os relatos de indisciplina escolar, e do baixo desempenho. Chegamos à conclusão de que sim, existe uma relação entre comportamento e desempenho acadêmico dos alunos, evidenciados nas falas das profissionais. Ainda que estes não tenham a devida consciência disso.

As representações sociais sobre o adolescente foram confirmando o que já observamos desde o início, permeada, predominantemente, por uma representação passiva de adolescente. Onde se espera que este haja de uma forma que não condiz com o atual contexto histórico e social da escola pública. Uma incoerência teórica também é notada nesse ponto, pois observa-se o ser “adolescente” por um viés walloniano e ao mesmo tempo adotam-se perspectivas relacionadas às Pedagogias nova, libertadora e tradicional para tentar lidar com este. Ou seja,

a naturalização do ser e de suas ações, e a fragilização das bases teóricas, voltaram a se confirmar nesse ponto.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que em momento algum desta pesquisa buscamos “pregar” uma perspectiva como a mais adequada à prática dos pedagogos, pois apenas eles têm condições de verificar as necessidades de seu campo de atuação e delimitar o que seria mais adequado em termos de fundamentação. O que reforçamos apenas é que é necessária uma coerência prático-teórica, pois sem isso não veremos resultados nas intervenções pedagógicas.

Na categoria “Representações sociais sobre o conceito de indisciplina”, verificamos como é grande o desafio desses profissionais. As situações relatadas levam qualquer profissional a um desgaste imenso. E por isso insistimos na necessidade do devido preparo para a atuação no campo da educação. Ao mesmo tempo, o que se observou é que as situações de indisciplina relatadas são todas em relação aos alunos. E no ponto seguinte, onde se mostram que as ações do professor levam à indisciplina, nada é dito sobre “indisciplina docente”. Apenas verifica-se que o professor é ponto de partida para a indisciplina, mas não foi pontuado que este também é “indisciplinado” em suas tarefas.

E na última categoria de análise, intitulada “Representações sociais sobre os motivos e/ou culpados(as) pela indisciplina no Ensino Médio” tivemos o auge de todas as outras constatações, uma vez que pudemos verificar, também, de que forma os pedagogos encaminham as situações de indisciplina.

A predominância das ações pedagógicas para lidar com as situações de indisciplina está em torno do diálogo, com grandes variações entre sanções disciplinares, verbais, suspensões, advertências etc. As ações, segundo a maior parte dos entrevistados, acabam variando muito de acordo com o ocorrido.

A respeito dos culpados/motivos que levam à indisciplina, verificamos que todos os profissionais elencaram aluno e professor entre os motivos. E nove profissionais relataram que a família também é culpada, sendo que apenas um não citou a família.

E para concluirmos este trabalho, teremos que fazer uso de alguns tópicos anteriores. Se retomarmos o conceito de indisciplina aqui constatado no tratamento das falas dos pedagogos, verificamos que 100% dos profissionais apontaram o aluno como o centro da indisciplina, uma vez que todas as situações de indisciplina são relatadas em sua direção, como nos mostram os quadros 3 e 4. Por meio da TRS verificamos que esta visão está relacionada à, já citada, Pedagogia Tradicional, segundo a qual o aluno é o centro do

problema; e a palavra, a “autoridade” é do professor. Sobre as representações sociais da adolescência, encontramos em 90% dos pesquisados uma visão walloniana, caracterizando a “adolescência” como uma fase passageira e com sérios riscos de se “naturalizar” diversos problemas. E como já vimos aqui, as ações para lidar com a indisciplina variaram entre Pedagogia tradicional, libertadora e Pedagogia nova. Ou seja, tem-se visto a indisciplina de maneira tradicional, o aluno adolescente com uma perspectiva maturacionista e para lidar com tudo isso, tem-se usado outras três perspectivas totalmente distintas. Quais resultados podemos atingir diante de tanta inconsistência teórica?

Creemos que o primeiro passo para lidar com a indisciplina escolar é a desnaturalização do cotidiano da escola. E segundo, é necessário o aperfeiçoamento teórico dos pedagogos, pois são eles que estão à frente do problema. Indiscutivelmente, não é tarefa fácil, mas não podemos deixar de fazer essa constatação diante de tudo que apontamos aqui. E sobre isso, Figueiredo (2009, p. 43) já nos falou: “apontando para o fato de que observar as tendências pedagógicas pode auxiliar os profissionais da educação a entenderem os problemas pelos quais passam, considerando o contexto social no qual está inserido [...]”. Levando em conta ainda que as perspectivas teóricas revelam práticas que podem auxiliar, “ou serem evitadas, nesse e em outros desafios enfrentados pela escola” (FIGUEIREDO, 2009, p. 43).

Um dos pontos que precisamos ressaltar, evidenciado nas representações dos pedagogos, é sobre a responsabilidade docente diante de todo esse problema. Essa constatação vai ao encontro de outras pesquisas que verificamos, em que o professor é sempre muito responsabilizado pelo que ocorre na escola. Lopes e Gomes (2012) já nos falaram sobre isso, pois são os docentes que terão que colocar em prática tudo que foi planejado, são eles que efetivam o processo final da escola. E mesmo considerando que tudo corra bem, mesmo que se tenha todas as condições materiais necessárias ao bom andamento de todas as atividades da escola, se o professor não cumprir suas funções, tudo estará perdido. E consideramos justo que isso seja visto dessa forma, por isso enaltecemos a figura docente e insistimos em seu devido preparo. E sobre isso Comenius (2001) já nos falou:

[...] Como efeito, se os estudos são adequadamente regulados (como ensinamos já), são, por si mesmos, atrativos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos [...] Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas, se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos, é, sem dúvida, em vão que se emprega a força. Os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas (COMENIUS, 2001, p. 449-450).

Comenius (2001) reforça a necessidade das metodologias, do preparo para se fazer a educação. E que, sem isso, nenhuma “ação disciplinar” faz sentido, pois não teremos resultado algum.

Eis que são essas as representações sociais de pedagogos sobre indisciplina no Ensino Médio, as quais pudemos verificar em nossa pesquisa. Cabendo considerar ainda que outras temáticas são provocadas para pesquisas posteriores, como por exemplo, a culpabilização da família, que encontramos em nove (90%) das dez pedagogas entrevistados.

As representações sociais apontam uma completa insatisfação com a atual conjuntura familiar. Estariam os pedagogos corretos? A família mudou? Está mais “problemática”? O que verificamos em Alves (1998) é que a família é exatamente como deveria ser. A família atual é resultado de um mercado de trabalho desenvolvido. É resultado de uma economia ativa e de um sistema financeiro que faz com que pais e mães saiam de suas casas em busca de sobrevivência, restando pouco tempo para a desejada “educação familiar”. A família é o que a nossa organização social impõe a ela, negar isso é negar os fatos, é negar a história.

Alves (1998), em sua tese de doutorado, intitulada “A produção da escola pública contemporânea”, verifica o nascimento da escola pública no contexto da Revolução Industrial (séc. XVIII-XIX). Quando os pedagogos, sujeitos da nossa pesquisa, dizem que: “tudo está errado! E que a família está desestruturada” e, por isso, sobrecarrega a escola, verificamos uma inconsistência histórica. A escola foi criada para substituir a família.

Com a criação de leis de proteção à criança e a retirada das mesmas do trabalho fabril, os donos de fábricas tiveram que providenciar espaços para alocar os filhos da classe trabalhadora, pois os pais e as mães precisavam trabalhar constantemente, considerando o contexto do desenvolvimento industrial da Inglaterra.

Ou seja, é indiscutível que a função social da escola é a de substituição da família, em um primeiro momento. É evidente que muito se modificou em termos de concepção de educação e espaço escolar, mas não podemos deixar de reconhecer as raízes de educação.

Com isso, o que observamos hoje é que a escola começa a sentir cada vez mais um efeito que é naturalmente histórico. Trata-se da necessidade de dividir as responsabilidades de educação dos filhos da classe trabalhadora. Não se trata, jamais, de substituição da família, pois isso é tarefa impossível. Mas o quanto antes compreendermos o papel social da escola enquanto educadora, mais cedo iremos aprender a lidar com alguns dos tantos desafios que nos são apresentados dia após dia, como a “indisciplina”.

Sobre isso, Alves (1998) explica que a atual e histórica condição que a família trabalhadora ocupa na sociedade, a impede de ter pleno acesso “aos meios de satisfação das necessidades humanas ligadas às práticas do lazer e das atividades esportivas e culturais” (p. 103). Diante do que apresentamos, onde os filhos da classe trabalhadora buscam ações de convivência social e lazer?

Não há como ignorar, também, que a escola vem se constituindo num importante local de recreação e convivência social para crianças e jovens. Isso ocorre na medida em que, presentemente, o espaço escolar tornou-se o único local reservado para eles na sociedade. Por esse motivo a escola tende incorporar como sua função social o atendimento dessas necessidades dos estudantes (ALVES, 1998, p. 149).

As ações (ou reações) relatadas a respeito do público adolescente em nossa pesquisa, segundo Alves (1998), são próprias de uma classe que encontra na escola o maior espaço de socialização ao qual tem acesso. Com isso, observamos constantemente situações consideradas inadequadas ao espaço escolar, pois a concepção de “espaço de socialização” foge à formação inicial do professor. Logo, não se tem aceitado a escola como espaço de “lazer”. Documentalmente, a escola não é um espaço de lazer, mas historicamente é assim que vem se constituindo, segundo Alves (1998), e isso explicaria muitas situações que vivenciamos com os alunos. Não estamos defendendo por completo essa ideia, mas que ela é um fato histórico, isso não se pode negar.

E como os profissionais da educação lidam com todo esse contexto?

Aturdidos, esses docentes demonstram incapacidade para compreender a recreação e a convivência social como atividades pertinentes a uma nova função social que a escola está sendo chamada a cumprir, revelam desconhecer que não cabe à escola decidir sobre sua incorporação ou não, pois o seu exercício decorre de imposição da sociedade, e, ao mesmo tempo, expõem uma visão cristalizada da escola, segundo a qual a atuação da instituição deve estar voltada exclusivamente ao ensino (ALVES, 1998, p. 150).

Constatamos, por meio das análises das representações sociais, que a família é tida como uma das “culpadas” por vários problemas vividos na escola. E que a escola não pode assumir funções deficitárias da família. Essa constatação vai ao encontro da fala de Alves (1998), uma vez que os docentes não enxergam em sua prática, a necessidade de lidar com situações próprias de sua realidade, como a necessidade de lidar com a coeducação dos filhos da classe trabalhadora. E não estamos eximindo a família de suas funções, mas apenas

advogando em prol da necessidade de que a escola assuma sua função histórica dentro de uma sociedade capitalista desenvolvida, a de dividir com a família a função de educar, sem nunca deixar a sua função primeira de lado, a de ensinar.

Ou seja, temos aqui uma nova proposta de pesquisa, onde verificaríamos o contexto das famílias trabalhadoras, a fim de observar suas representações sobre indisciplina escolar, e trabalhar com a hipótese de que a escola possa, sim, ser, também, educadora de “comportamentos” inadequados diante das necessidades do atual “modelo” de família. E para reforçar a necessidade de investigação de tal tema, verifiquemos uma situação relatada pelo pedagogo P4: “[...] Então assim, o pai chega aponta pra você e diz assim ‘ai eu não sei mais o que eu faço com o meu filho’, falei ‘imagina, né, você enquanto pai não está dando conta que atitude que a escola vai tomar, né?’. [...]”. Será que a família está precisando de ajuda? Será que nós, como especialistas da educação, podemos contribuir? Ou será que resolveremos alguma coisa dizendo que: “se você não resolve, eu muito menos!”?

Diante de toda a realidade que relatamos, estaríamos nós, profissionais da educação, tão apegados ao que um dia foi a escola, ao que um dia foi o aluno, ao que um dia foi a sociedade, ao que um dia foi a família que não nos damos conta de que todos eles mudaram com as influências do tempo? Que eles sofreram com as ações e modificações do próprio ser humano? E aí nos perguntamos: “tudo que mudou está correto como está”? Devemos aceitar tudo que hoje está diferente do que foi há 10, 20, 30 ou 40 anos? Cremos que esse já é outro ponto (aceitar ou não), mas como profissionais da educação de uma forma geral, é necessário que tenhamos a compreensão de que se os problemas mudaram com o tempo, as soluções devem mudar também, devem estar adequadas. Não simplesmente mudar, mas mudar estrategicamente buscando resolver os problemas e, assim, contribuir com a educação escolar. Sobre os problemas da escola, é necessário investigar caso a caso, pesar cada realidade escolar, buscar aprender com a história, pois, de fato, como nas palavras de Camões (1998, p. 1): “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. Muda-se o ser, muda-se a confiança; Todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades”. E se tudo muda, não necessariamente precisamos mudar também, mas no mínimo precisamos compreender cada uma dessas mudanças, para que tenhamos uma prática apropriada ao nosso tempo.

Já para finalizar, precisamos ressaltar um ponto fraco que verificamos em nossa pesquisa. Cremos que um número maior de participantes poderia nos dar uma perspectiva mais assertiva acerca de nossa problemática, fator esse que pretendemos corrigir em pesquisas futuras.

Para finalizar, gostaríamos de citar, brevemente, um texto de Boaventura (1937), Cardeal e Doutor da igreja católica. De imediato, não devemos confundir sua ligação religiosa, trata-se de um texto acadêmico, ligado à filosofia da educação. É possível retirar muitas reflexões do material, grandes analogias. O texto está intitulado “As Seis Asas do Seraphim”, a quem vamos aproximar da figura do profissional da educação, ainda que “exercam” funções simbólicas distintas, dependendo da perspectiva do leitor.

E as asas do Seraphim referem-se às qualidades necessárias a quem ensina, sendo elas: “zelo pela justiça, compaixão, paciência, exemplaridade de vida, discrição e devoção a Deus (devoção essa que verificamos como a capacidade de compreender que estamos debaixo de algo, que ainda nos falta muito conhecimento e que esse conhecimento deve ser buscado como algo muito valioso)”. E não são tais características importantes à nossa prática?

O que dizemos é que já não é possível ser professor, ser educador, ser um pedagogo em uma sociedade complexa como nossa, sem ter “exemplaridade de vida” (sem “moralismos”) trata-se de uma mínima coerência no agir profissional. Não é possível ser um profissional da educação sem ser exemplo. Exemplo de respeito, como bem vimos até aqui. Por isso, assumimos cada vez mais a premissa de que atuar na educação já não é para qualquer um. Mas é para todo aquele que entende que para contribuir com a sociedade é necessário respeito e dedicação, mas, acima de tudo, respeito por aquilo que se faz.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C.(Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. Revista múltiplas leituras, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008, p. 18-43. Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>.
Acesso em: 03\12\15 às 02:29

AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES NETO, Antonio Batista; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Políticas públicas para a prevenção do uso de drogas no Brasil: limites e perspectivas**. 2014. TCC. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/abatista_pre.pdf. Acesso em: 02/12/15.

ALVES, Gilberto L. **A produção da Escola Pública Contemporânea**. 1998. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOA VENTURA, São. **As Seis Asas do Seraphim**. Collecção Franciscana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1937. Disponível em:
<http://www.mediafire.com/download/d41xmvhxxt5hl5r/As+Seis+Asas+dos+Serafins_II.pdf>
>Acesso em: 10/02/2016.

BRANDÃO, Carlos R. Prefácio. In: SOUZA, Ana. **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7 inicial p. final 19.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei 9.394/1996**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006 16 de maio de 2006. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, p. 363-368, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. **Resolução de 1º de julho de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada**, que cita o Ensino Médio. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf > Acesso em outubro de 2016.

BELÉM, R. Cavalcanti. **Representações Sociais sobre indisciplina escolar no Ensino Médio**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2008/belm%20roseberg%20cavalcanti.pdf>> Acesso em: 01/09/2015.

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem escola: questões em debate**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia Maria. A psicologia e as psicologias. In: BOCK, Ana Mercês Bahia Maria; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª Ed. São Paulo, Editora Saraiva, 2001. p. 297-300.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 04/02/16.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. E-book. Disponível em:
<http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>

CAMÕES, Luís de. **Mudam-se os tempos**. L. V. de. 200 Sonetos. Porto Alegre: L&PM. 1998. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/Mjk0MTUx/> Acesso em: 25/01/16.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário de Português**. “Indisciplina”. Disponível em
<<https://dicionariodoaurelio.com/disciplina>> Acesso em: 10/05/16.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário de Português**. “disciplina” Disponível em
<<https://dicionariodoaurelio.com/disciplina>> Acesso em: em 10-05-2016.

DUVVEEN, G. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.

DIGIÁCOMO, M. José. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2011.

FARR, Robert M. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14ª Ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2013. p. 27-51.

FERREIRA, Naura Syria. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da Educação como gérmen da formação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12/04/16.

FIGUEIREDO, Claudio J. Santana. **I(n) disciplina: a percepção dos professores do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá – MT**. 2009 . 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=>=157081 2009. Acesso em: 02/01/2016.

FERREIRA, Adriana Martins. **A indisciplina na relação professor-aluno: uma análise com base na teoria dos tipos psicológicos de Jung**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=444. Acesso em: 14/05/16

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; **Medo e Ousadia**. Tradução de Ariana Lopez; v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>.>Acessado em outubro de 2016.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14^a Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONDRA, José. G.; SCHNEIDER, Osmar. (Orgs). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011.

GARCIA, Jor. **Representações dos professores sobre indisciplina escolar**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/243>> Acesso em: 02/12/15.

GONÇALVES, Gilvan Milhomem Santos. **Disciplina/Indisciplina: formas de controle na escola Maria Constaça Barros Machado (1975/1992)**. 2011. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:6/cursoId:76.>> Acesso em: 26/11/2015.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GROSS, Liliane Reis. **Representações sociais de professores de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental sobre a indisciplina na sala de aula**. Edição. Lisboa, Portugal: Dissertação de Mestrado, 2003. 136 p. Disponível em:

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1033/1/DM%20GROS1.pdf> Acesso em 04 de dez de 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População total do Paraná**. 2014 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>> Acesso em: 02/12/15.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAGO, Samuel Ramos (Org.). **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que Psicologia Social**. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. **Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: o que revela a literatura?** Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p.261-282, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf>> Acesso em: 03/01/2015.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 12ª ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1996. Disponível em: http://www.academia.edu/882286/Estatuto_de_cientificidade_da_Pedagogia

MAIO, Eliane Rose; SIQUEIRA, Janira Siqueira. **Adolescência: questões histórico-culturais**. In: CAMARGO, J.S.; ROSIN, S.M. (Orgs). Psicologia da educação para o curso de letras. Cap. 6. EDUEM; Maringá, 2011, p.69 – 80.

MOSCOVICI, S. Prefácio. GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14ª Ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2013. p. pg inicial-pg 7 final 16.

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. **Ideias e seu desenvolvimento – um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková**. In: MOSCOVICI, Serge (org.). Representações sociais: investigações em Psicologia Social. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 305-388.

MUNHAES, Cristina. **Indisciplina: representações sociais da comunidade escolar e a contribuição do gestor como agente transformador**. São Paulo: Mestrado em EDUCAÇÃO , 2015. 264 p. Disponível em: <http://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cristina-Munhaes.pdf>

NOVA ESCOLA. **O que é indisciplina?** Edição 226, Outubro 2009. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/indisciplina-503228.shtml> Acesso em: 20/06/16.

NRE. Núcleo Regional de Educação de Maringá. **Colégios e Escolas**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541> Acesso em: 02/12/15.

OLIVEIRA, Kelly Almeida; **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. – Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2009/A_CONSTRUCAO_CULTURAL.pdf

PAULA, Simone G. e DAYRELL Tacísio J. **Conhecendo o Jovem do Ensino Médio.**

Revista Presença Pedagógica, ed. Marc/Abril de 2013 v.19 n. 110. Editora dimensão.

PRIBERAM, DICIONÁRIO; "Indisciplina", in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/DLPO/indisciplina>> [consultado em 10-05-2016].

PRIBERAM, DICIONÁRIO; "Disciplina", in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/DLPO/indisciplina>> [consultado em 10-05-2016].

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO. Mau comportamento dos alunos é maior no Brasil, diz estudo. 2016. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/0/mau-comportamento-dos-alunos-e-maior-no-brasil-diz-estudo-338562-1.asp>> Acesso em: 20/06/16.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais.** GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). Textos em Representações Sociais. 14ª ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2013. p. pg inicial-pg 95 final 118.

SPINK, M. Jane P. **O conceito de Representações Sociais na abordagem psicossocial.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>> Acesso em: 04/03/2016

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. Ponta Grossa: . Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013. 317 p. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1426

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, Piracicaba, n. 1, p. 81.97, 2013.

TEIXEIRA, Cipriano Manuel. **Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do ensino básico (estudo de caso)**. Edição. Faro, Portugal: Dissertação de Mestrado, 2007. 338 p. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/680/1/Tese_Cip.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

WAGNER, W. **Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais**. GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em Representações Sociais. 14ª Ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2013. p. pg inicial-pg 119 final 150.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DO NRE - MARINGÁ

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços das Escolas Estaduais de Maringá para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado, intitulada: “**As Representações Sociais de Pedagogos(as) sobre Indisciplina no Ensino Médio**”, do mestrando Antonio Batista Alves Neto, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a dezembro 2015 a maio de 2016, conforme cronograma do projeto apresentado.

Maria Inês Teixeira Barbosa

Chefe do NRE/Maringá
Decreto 084/2015 RG 716.737-7

Maringá, xx de dezembro de 2015

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PEDAGOGOS(AS) DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ – PARANÁ

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “**As Representações Sociais de Pedagogos(as) sobre Indisciplina no Ensino Médio**”, que está vinculada ao Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Educação e é orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é “verificar as representações sociais de pedagogos(as) sobre a indisciplina no Ensino Médio”.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente organizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta (registrados em um gravador) de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão da indisciplina intencionando colaborar com a formação dos professores. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo pesquisador e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Antonio Batista Alves Neto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome do Mestrando: Antonio Batista Alves Neto
Endereço: XXXX XXXX XXXX XXXX, Maringá/PR CEP XXXX XXXX
Telefone/e-mail: (44) XXXX XXXX prof.antonio@gmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: XXXX XXXX XXXX XXXX Maringá-PR CEP XXXX XXXX
Telefone/e-mail: (44) XXXX XXXX ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011.4597
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO**

- 1- Gênero:
M ()
F ()
- 2- Idade: _____anos.
- 3- Escolaridade:
() Magistério.
() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____
() Especialização. Qual curso? _____
() Mestrado. Área? _____
() Doutorado. Área? _____
- 4- Tempo de atuação profissional: _____
- 5- Trabalha em mais de uma escola?
() Não.
() Sim.
- 6- Jornada de trabalho: _____Horas/Semanais
() Manhã;
() Tarde;
() Noite.
- 7- Exerce outras ocupações? _____
- 8- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:
() Não.
() Sim. Em qual área: _____

APÊNDICE D**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****QUESTIONAMENTOS SOBRE INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

Nome (opcional):

Escola:

Data de aplicação:

1. Poderia descrever sua função e responsabilidades na escola?
2. Quantos(as) alunos(as) essa escola tem no Ensino Médio?
3. Poderia descrever seus(uas) alunos(as) do Ensino Médio?
4. Como é o comportamento dos(as) seus(uas) alunos(as) do Ensino Médio?
5. Como é a aprendizagem dos(as) seus(uas) alunos(as) do Ensino Médio?
6. Qual é a maior dificuldade e a maior habilidade dos(as) seus(uas) alunos(as) do Ensino Médio?
7. O que é indisciplina para você?
8. Como você vê um(a) adolescente? Como um(a) adolescente pode ser caracterizado(a)?
9. A escola lida com muitas situações de indisciplina?
10. Pode citar uma situação de indisciplina comum na escola?
11. Quais motivos você acredita que levam a tais atitudes de indisciplina pelos(as) alunos(as) do Ensino Médio?

12. Como você lida com as situações de indisciplinas dos(as) alunos(as) do Ensino Médio?
Quais as atitudes tomadas?

13. Como você definiria seu relacionamento com os alunos(as) do Ensino Médio?

14. Na sua concepção de pedagogo(a), quem é o(a) culpado(a) pela indisciplina na escola?

15. Algo mais que queira comentar?