



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

**A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR: ESTUDO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA
2017

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

**A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR: ESTUDO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Gestão nas Organizações Aprendentes, como
requisito institucional para a obtenção de título de
mestre.

Orientador: **Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro**

**JOÃO PESSOA – PB
2017**

Catálogo na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

R696g Rodrigues, Icaro Arcênio de Alencar.

A gestão da indisciplina pelo psicólogo escolar: estudo no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba / Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues. – João Pessoa, 2017.

165 f. : il. -

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE/MPGOA

1. Educação. 2. Gestão da Indisciplina. 3. Indisciplina discente. 4. Psicólogo Escolar. 5. Instituto Federal da Paraíba. 6. Formação Integrada. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 37(043)

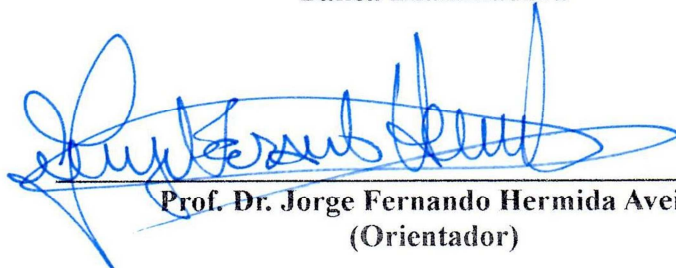
ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

**A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR: ESTUDO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

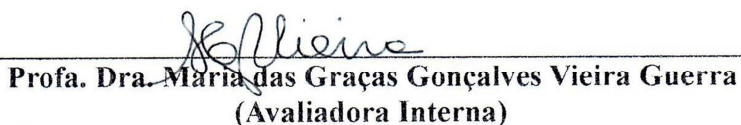
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Gestão nas Organizações Aprendentes, como
requisito institucional para a obtenção de título de
mestre.

Aprovado em: 02 / 08 / 17

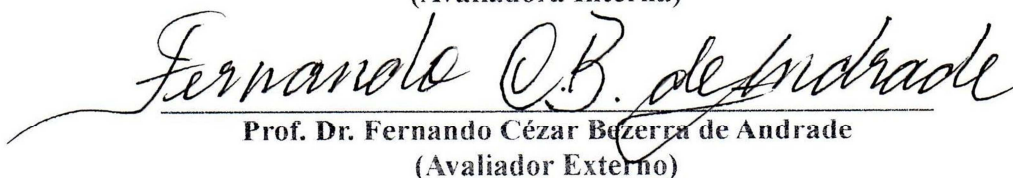
Banca Examinadora



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
(Orientador)



Prof. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
(Avaliadora Interna)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
(Avaliador Externo)

Prof. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz
(Avaliadora Interna Suplente)

A Deus, aos meus pais, ao meu irmão, à minha esposa, aos meus filhos Clara, Denise e, em especial, a Rafael que nos ensina que o amor nos surpreende e nos amadurece constantemente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não desistir de mim e, no tempo certo, presentear-me com a possibilidade de contribuir para o conhecimento científico na minha área e no meu campo de trabalho e, conseqüentemente, tornar-me mestre.

Aos meus pais Iberlon e Aparecida e ao meu irmão Dênys, que acreditaram em mim e vibraram com todas as minhas conquistas. Que me incentivaram a nunca desistir e que nos momentos difíceis tinham a certeza de que tudo daria certo.

À minha esposa Camilla, que proporcionou os cuidados aos nossos filhos quando eu estava ausente, dedicando-me ao mestrado.

Aos meus filhos Clara (Clarinha), Denise (Dedê) e Rafael, cada um com seu jeitinho me inspirava a dar o melhor que podia em cada momento.

Ao meu orientador Jorge Hermida que foi ponte para a produção intelectual que marcará a minha vida e por me fazer conhecer um campo de estudo que me reforça o desejo pelo ensino público gratuito e de qualidade.

Aos irmãos da Comunidade Católica Shalom, pelas orações e torcida.

Às minhas madrinhas Maria de Lourdes e Margarida pela dedicação e amor incondicional dedicados a mim, que me fizeram sentir-me especial e capaz de vencer.

À família da minha esposa pela torcida e pela alegria da minha conquista.

Aos meus colegas de trabalho por acreditarem em mim, antes mesmo de sair o resultado da seleção do mestrado.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Gerlane, pois me ensinaram que com muitos corações e cabeças unidas podemos alcançar nossas metas.

Aos gestores que pensaram e executaram as políticas públicas de educação que criaram os Institutos Federais e fomentaram a política de capacitação dos servidores técnico-administrativos, classe que muito me orgulho de pertencer e que desejo sempre lutar pela manutenção e melhorias desta.

Quantas vezes eu estive cara a cara com a pior metade?

A lembrança no espelho, a esperança na outra margem.

Quantas vezes a gente sobrevive à hora da verdade?

Na falta de algo melhor, nunca me faltou coragem.

Se eu soubesse antes o que sei agora, erraria tudo exatamente igual.

Humberto Gessinger

RESUMO

A existência de agrupamentos humanos que caracterizam a sociedade torna necessário o emprego de regras de convivência para que o indivíduo e o grupo possam sobreviver. Observa-se que para a sobrevivência humana faz-se necessária a presença do trabalho, assim como é pelo trabalho que se criam as condições de existência da humanidade, do mesmo modo é pela educação que se estabelecem os critérios de organização e formação para o trabalho. As instituições escolares, para cumprirem com a meta de ensino-aprendizagem, organizam suas normas didáticas e de convivência, contudo nem sempre essas regras são cumpridas pela comunidade escolar e, muitas vezes, aos discentes são atribuídas às responsabilidades pela indisciplina. Nesse contexto se apresenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, que busca integrar a formação técnica à formação humana, com o intuito de educar cidadãos conscientes do processo produtivo, das contribuições científicas e das relações sociais que permeiam a vida humana. Do mesmo modo como acontece com as demais instituições de ensino, os Institutos Federais são um espaço onde ocorre a indisciplina. Pertencente ao grupo de técnicos que fazem a Assistência Estudantil dos Institutos Federais, apresenta-se o Psicólogo Escolar, profissional que precisa atuar de modo coletivo com os assuntos e com os atores educacionais. Para tanto, esta pesquisa, caracterizada como exploratória, de campo, documental e de corte transversal, com enfoque qualitativo e quantitativo, investigou 13 psicólogos educacionais do Instituto Federal da Paraíba, por meio de aplicação de questionário, sobre como os estes profissionais gerenciam a indisciplina escolar, quais as manifestações indisciplinadas mais frequentes e quais as estratégias que vêm sendo implementadas por estes profissionais da educação. Tendo como base a análise de conteúdo, identificou-se que as principais manifestações de indisciplina estão arroladas ao comportamento dos discentes (65,52%), no que tange aos relacionamentos interpessoais, às interferências destes comportamentos na dinâmica da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem, ao descumprimento de normas, à não conclusão do curso, situações de vulnerabilidade em saúde e as relações familiares, destacando que a indisciplina interfere de modo significativo na vida acadêmica estudantil. A grande maioria dos psicólogos atua na gestão da (in)disciplina (92,31%) e intervém sobre vários focos, como os discentes, os servidores, os familiares, por meio de investigações e aplicação de penalidades, na relação professor e aluno, em parceria com a equipe gerencial e em reuniões com equipe multidisciplinar. O maior número de participantes também afirmou que costuma trocar experiências sobre a gestão da (in)disciplina (84,26%), principalmente com frequência indefinida e tem a equipe pedagógica e de assistência ao estudante como referência para esta partilha. Esta pesquisa reafirma a importância da gestão da (in)disciplina como contribuição para a formação humana e como atribuição fundamental no trabalho do psicólogo escolar. Apresenta-se a possibilidade de se investigar quais as interferências da gestão da (in)disciplina no rendimento acadêmico dos discentes, como os psicólogos de outros estados gerenciam a (in)disciplina e compartilham essa experiência de gestão.

Palavras-Chave: Gestão da Indisciplina; Psicólogo Educacional; Instituto Federal da Paraíba; Formação Integrada.

ABSTRACT

The existence of human groupings that characterize society makes it necessary to use rules of coexistence so that the individual and the group can survive. It is observed that for the human survival it is necessary the presence of work, just as it is by work that the conditions of existence of humanity are created, so it is by the education that the criteria of organization and formation for work are established. The school institutions, in order to comply with the teaching-learning goal, organize their didactic and coexistence norms, but these rules are not always fulfilled by the school community, and the students are often seen as the only one responsible for indiscipline. In this context, the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education is presented, more specifically the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba, a teaching, research and extension institution that seeks to integrate technical formation with human formation in order to educate citizens aware of the productive process, scientific contributions and social relations that permeate human life. In the same way as with other educational institutions, the Federal Institutes are an area where indiscipline occurs. Belonging to the group of technicians who make the Student Assistance of the Federal Institutes, the School Psychologist is presented as a professional who needs to act collectively with the subjects and with the educational actors. To do so, this research, characterized as exploratory, field, documentary and cross – sectional research, with a qualitative and quantitative focus, investigated 13 educational psychologists of the Federal Institute of Paraíba, through a questionnaire, on how these professionals manage School indiscipline, which are the most frequent undisciplined manifestations and which strategies have been implemented by these education professionals. Based on the content analysis, it was identified that the main manifestations of indiscipline are related to the behavior of the students (65.52%), regarding interpersonal relationships, the interference of these behaviors in the classroom dynamics and in the process of teaching-learning, noncompliance of norms, non-completion of the course, situations of vulnerability in health family relations, noting that indiscipline significantly interferes in academic student life. The vast majority of psychologists work in the management of (in)discipline (92.31%) and act on various focus of attention, such as students, servants, relatives, through investigations and penalties, in the relation between teacher and student, In partnership with the management team and in meetings with a multidisciplinary team. The largest number of participants also stated that they usually exchange experiences on the management of (in)discipline (84.26%), mainly with indefinite frequency, and the pedagogical and student assistance team as a reference for this sharing. This research reaffirms the importance of the management of (in) discipline as a contribution to human formation and as a fundamental attribution in the work of the school psychologist. We present the possibility of investigating the interference of the management of (in)discipline in the students' academic performance, as the psychologists of other states manage the (in) discipline and share this management experience.

Keywords: Management of Indiscipline; Educational Psychologist; Federal Institute of Paraíba; Integrated Formation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Principais Agentes de Indisciplina	120
TABELA 02	Principais Manifestações de Indisciplina	123
TABELA 03	Metodologias de Gestão da (In)disciplina	133
TABELA 04	Frequência com que Ocorrem as Trocas de Experiência sobre Gestão da Indisciplina	143
TABELA 05	Setores com os quais os Psicólogos Escolares Compartilham Experiências sobre Gestão da (In)disciplina	146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Atuação dos Psicólogos Educacionais do IFPB sobre a Indisciplina.....	133
GRÁFICO 02	Hábito de Trocar Experiências sobre a Gestão da Indisciplina ...	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Cursos Técnicos Ofertados pelo IFPB.....	76
QUADRO 02	Exercício de Função de Direção ou Coordenação.....	111
QUADRO 03	Distribuição dos Psicólogos Educacionais por Câmpus.....	112
QUADRO 04	Conceito de Indisciplina.....	113
QUADRO 05	Causas da Indisciplina.....	117
QUADRO 06	Subcategorias que Compõem a Categoria Foco no Comportamento Discente	124
QUADRO 07	Subcategorias que Compõem a Categoria Foco no Comportamento dos Educadores.....	128

LISTA DE SIGLAS

AA – Alcoólicos Anônimos

CAEST – Coordenação de Assistência Estudantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET-RJ – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONNEPI – Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação

COPED – Coordenação Pedagógica

COTEP – Coordenação Técnico-Pedagógica e de Assistência ao Estudante

DAPE – Diretoria de Articulação Pedagógica

EAD – Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio

FEST'IN – Festival de Intérpretes de Música Pop do IFPB

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

IFs – Institutos Federais

JIFIs – Jogos dos Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro)

MCI – Meta Crucialmente Importante

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development* (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

OSU – *Oklahoma State University*

PIBICT – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

POEBRAS – Casa do Poeta Brasileiro

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

Projovem – Programa Nacional de inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TALIS – *Teaching and Learning International Survey* (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR, O PROBLEMA DA INDISCIPLINA E A AÇÃO DO PSICÓLOGO.....	19
2.2 OBJETIVOS.....	22
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	27
2.6 CAMPO EMPÍRICO.....	28
2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
2.8 COMITÊ DE ÉTICA.....	35
3 FORMAÇÃO HUMANA E TÉCNICA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A INDISCIPLINA ESCOLAR.....	37
3.1 A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO TÉCNICA E HUMANA PARA O JOVEM TRABALHADOR.....	37
3.2 FORMAÇÃO HUMANA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INDISCIPLINA.....	55
4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E HUMANO.....	69
5 A COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE E O TRABALHO DO PSICÓLOGO.....	80
5.1 BREVE MEMORIAL PROFISSIONAL: AS ORIGENS DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	80
5.2 AS AÇÕES ASSISTENCIAIS DO IFPB, SUAS FONTES E	

DESDOBRAMENTOS.....	91
5.3 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL: PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS.....	96
5.4 O TRABALHO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E A APRENDIZAGEM EM EQUIPE.....	104
 6 A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR COMO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	 111
6.1 EXERCÍCIO DE FUNÇÃO GRATIFICADA E DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS POR CÂMPUS.....	111
6.2 DEFINIÇÕES DE INDISCIPLINA.....	113
6.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS CAUSAS DA INDISCIPLINA.....	117
6.4 PRINCIPAIS AGENTES DE INDISCIPLINA.....	120
6.5 PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES DE INDISCIPLINA.....	123
6.6 PERTINÊNCIA DA INDISCIPLINA NO TRABALHO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL.....	130
6.7 ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS DO IFPB SOBRE A INDISCIPLINA.....	133
6.8 PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS SOBRE GESTÃO DA (IN)DISCIPLINA...	140
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 151
 REFERÊNCIAS.....	 153
 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	 163
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164

1 INTRODUÇÃO

A educação é um veículo de humanização das sociedades, por meio dela se constrói a cultura humana que caracteriza a vida desta espécie, significa e orienta suas ações. Nesse contexto, se apresenta o trabalho, como fator intrínseco e fomentador do desenvolvimento da educação, já que por meio dele, se organizam as atividades que permitem a existência e sobrevivência da espécie. Durante os primórdios da história da humanidade, o trabalho e a educação estavam interconectados, ao ponto de que a educação encontrava seus fundamentos no próprio mundo do trabalho, propiciando um verdadeiro processo de aprendizagem.

Todavia, percebe-se que no percurso da história da humanidade houve a desvinculação entre o trabalho e a educação; seja na sociedade escravocrata Grega, onde a escola, lugar do ócio, era restrita a uma pequena parcela da sociedade; na Idade Média, sustentada pelo cultivo da terra do trabalho servil, a escola era destinada aos intelectuais, principalmente do clero; e especialmente na sociedade moderna com o surgimento do capitalismo e da atividade industrial, assim como da apropriação privada da terra, a educação perdeu esse vínculo intrínseco com o trabalho e passou a ser organizada em dois sentidos equidistantes: o ensino propedêutico e o ensino técnico. Por meio dessa divisão, tentou-se separar o processo educativo das atividades produtivas, da cultura e da ciência, de modo a formar indivíduos capazes de administrar (ensino propedêutico), outros a executar atividades específicas para a manutenção de máquinas industriais para que a atividade industrial não cessasse (ensino técnico), como expressa Saviani (2007, 2003).

Desta feita emerge a figura do jovem trabalhador, que é o jovem inserido no processo de educação aplicado por nossa sociedade. Surge, para ele, uma necessidade de uma formação integral, que seja capaz de reintegrar o ensino das ciências naturais com a linguagem, a matemática e as ciências humanas, de modo a formar um ser humano por completo, capaz de conhecer criticamente as realidades nas quais se encontra, agir de modo produtivo, sem desconhecer os meios de produção nos quais age, além de apropriar-se das técnicas científicas que permitem uma compreensão mais aprofundada sobre a natureza e os meios de intervenção sobre ela, e, possa conviver em sociedade, de modo ético preservando a própria vida e a da espécie, ou seja, sabendo viver e respeitando a vida.

Para tanto se apresenta o que se considera por politecnia, ou formação omnilateral, a qual permite o ensino integrado entre as ciências supracitadas, como discorrem Saviani (1989) e Gramsci (1982).

Na tentativa de alcançar tais propósitos educacionais, apresentam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei 11.892 de 2008, que, dentre outras atribuições, propõem como política pública de educação o ensino técnico integrado ao nível médio, de forma a buscar a promoção dessa conexão essencial ao processo formativo humano, inserindo o jovem trabalhador no ambiente da pesquisa e da extensão, no intento de possibilitar um real intercâmbio com as ciências humanas e a valorização, da cultura, das artes, da filosofia e da sociologia, almejando formar um jovem não somente capaz de ocupar uma vaga de trabalho, mas também apto a compreender e intervir sobre os processos produtivos. Esta instituição está inserida em todos os estados brasileiros, dentre eles, pontua-se o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) que é o campo da referida pesquisa.

De modo mais específico dentro do que se considera por formação humana, destacam-se as relações interpessoais como fator necessário para o processo eficaz de ensino e aprendizagem. Contudo, nem sempre o processo educativo ocorre sem interferências, e um dos pontos que interferem neste processo a ser destacado como objeto de estudo consiste na indisciplina escolar.

A indisciplina escolar é um fato presente nas instituições de ensino sejam elas públicas, ou não, e interfere de modo significativo no processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente, na formação humana e técnica do jovem trabalhador, como se observa, por exemplo, nos estudos da OECD (2011; 2014); de Rodrigues, Marques e Gomes (2012); de Vichessi (2009); de Aquino (2011) e de Zagury (2009).

Nesse contexto se insere o trabalho do Psicólogo Escolar/Educacional, como fundamental na criação de espaços para refletir sobre os entraves institucionais, trabalhar a consciência cidadã e, também, intervir sobre as questões de indisciplina, de modo preventivo, abordados, por exemplo, nos estudos de Parrat-Dayán (2009) e na legislação que orienta a atuação do Psicólogo Educacional (CFP, 2007).

Deste modo o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como os Psicólogos Educacionais do Instituto Federal da Paraíba gerenciam a indisciplina, quais são os problemas de indisciplina mais recorrentes e quais são as estratégias que vem sendo desenvolvidas para executar tal função educacional.

Para tal fim, esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa de campo, que se refere ao IFPB; uma pesquisa documental, já que descreve o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB, assim como a Lei 11.892/2008 que, dentre outras atribuições,

compõe os Institutos Federais (IFs); tem como abordagem a pesquisa quantitativa e qualitativa; de corte transversal, por situar a investigação em um período limitado de tempo; de cunho exploratório, já que investiga um campo pouco explorado que é a atuação dos Psicólogos Educacionais especificamente sobre a indisciplina, dentro de um Instituto Federal no âmbito do ensino técnico integrado ao ensino médio, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados e tendo como método de análise de dados a Análise de Conteúdo.

Nesse sentido, após o capítulo introdutório, a segunda sessão descreverá os caminhos metodológicos da presente pesquisa, perpassando pela construção teórica que aborda formação do jovem trabalhador, o problema da indisciplina e a ação do psicólogo e pelo percurso metodológico que inclui os objetivos, a caracterização, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa, o campo empírico, os procedimentos metodológicos e o comitê de ética. No terceiro item deste trabalho será tratada a formação humana e técnica do jovem trabalhador, de modo a pontuar e esclarecer sobre a ligação entre a educação propedêutica e técnica como missão fundamental da instituição escolar, além de especificar o debate sobre a formação humana, as relações interpessoais e a indisciplina; na quarta seção o contexto será o Instituto Federal, destacando-o como instituição proponente de uma educação integral, cujo alvo é formar o ser humano por completo; no quinto item serão abordados contexto da Coordenação de Assistência ao Estudante e como atua o Psicólogo dentro desse setor; na sexta seção será situada a gestão da (in)disciplina pelo Psicólogo Escolar como processo de gestão pedagógica, compreendendo, assim, o capítulo que abordará os resultados e as discussões.

Para atingir tais objetivos, este trabalho tem como referencial teórico principal: Saviani (2013, 2007, 2003, 1989, 1982) que contribui sobre o tema trabalho e educação. Pacheco (2012, 2011), Moura (2014) e Frigotto (2007) apresentam as perspectivas teóricas sobre educação politécnica. Morin (2000) e Freire (2011, 2000, 1996) e Saviani e Dutra (2010) abordam a formação humana em educação. No que concerne aos processos de gestão escolar apoia-se em Paro (2010, 1998) e Cury (2007). A respeito da gestão da indisciplina escolar, ressaltam-se Parrat-Dayana (2009) e Lück (2009). A Psicologia Escolar está representada pelas concepções de Valore (2008); Cassins et al. (2007) e CFP (2007); e no aspecto de aprendizagem em equipe, aponta-se Senge (2012) e McChesney, Covey, Huling e Moraes (2013).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR, O PROBLEMA DA INDISCIPLINA E A AÇÃO DO PSICÓLOGO

A educação está associada ao processo de trabalho de forma intrínseca, quando se observa a história da humanidade. Contudo, frente ao processo de apropriação privada da terra, e do consequente surgimento de uma classe que dispunha de tempo livre, ocorreu a sistematização da escola atual, que emprega um ensino propedêutico às pessoas mais abastadas, sendo este desvinculado do processo produtivo, e também o ensino técnico reservado à classe trabalhadora, neste caso específico, ao jovem trabalhador, porém desvinculada do conhecimento referente ao processo produtivo e da cultura (SAVIANI, 1989, 2007). Nesse contexto, percebe-se que a formação educacional destinada ao jovem trabalhador, de modo geral, forma-o para apenas ocupar uma vaga de trabalho.

Nesse aspecto, a Lei 11.892 de 2008 que institui a Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico e cria, dentre outras instituições, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta à sociedade brasileira uma nova perspectiva de política pública na área da educação. Criados na segunda gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2010), essa instituição educativa propõe, juntamente a outras modalidades de educação, o ensino técnico integrado ao nível médio, de modo a unir a linguagem e a matemática ao estudo das ciências naturais e das ciências humanas, associando o ensino à pesquisa e à extensão, e o acesso público gratuito e de qualidade, possibilitando, então, a formação humana e técnica do jovem trabalhador.

Entretanto, os processos formativos existentes não estão isentos de interferências. Dentre os interferências mais relevantes está aquela vinculado às relações interpessoais, que, consequentemente, afetam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, desse modo, a indisciplina.

Indisciplina é uma temática bastante presente no cotidiano educacional, uma vez que ela atinge instituições públicas e privadas, além de influenciar a prática de diferentes agentes educacionais: o docente, o próprio discente e a família deste, a instituição escolar e os demais educadores que a compõem.

Alguns estudos exemplificam de que modo a indisciplina interfere na vida acadêmica. A Revista Nova Escola e o Ibope realizaram uma pesquisa com 500 professores em todo o

país e, nesta, cerca de 69% destes apontaram a indisciplina e a falta de atenção dos educandos como os problemas basais em sala de aula (VICHESSI, 2009).

De acordo com dados do TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), no Brasil os professores empregam 20% do tempo disponível para ministração das aulas no intuito de manter a ordem no ambiente, diferentemente dos 13% da média dos outros 33 países participantes da pesquisa (OECD, 2014). Esse fato revela que o manejo do comportamento em sala de aula é imprescindível como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Os próprios discentes reconhecem que os comportamentos os quais fogem as regras disciplinares também influenciam a própria vida acadêmica. Por esse ângulo, a pesquisa internacional apresentada no Pisa em Foco n. 4, cuja ênfase está na disciplina escolar, revela que o clima comportamental está relacionado ao desempenho escolar do estudante (OECD, 2011).

Sendo a indisciplina um fenômeno intrínseco às instituições educacionais que vem merecendo destaque no atual debate acadêmico, e sabendo que o comportamento indisciplinado deve ser gerido por todos que compõem o âmbito escolar, este estudo contempla uma investigação sobre a forma como os Psicólogos Escolares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) gerenciam essa problemática. No cenário da Rede Profissional de Educação Técnica e Tecnológica, Rodrigues, Marques e Gomes (2012), numa investigação com 68 professores de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – câmpus Campina Grande, identificaram que a maioria destes profissionais percebe a interferência da indisciplina no trabalho que executam (97%), tendo como principais consequências: a falta de concentração (36%), redução do tempo da aula (27%), desmotivação (28%), além de conflitos entre docentes e estudantes, especificamente agressões verbais (13%) e outros prejuízos (4%).

Partindo de um viés de análise que compreende a escola como um dos espaços importantes de acesso ao saber socialmente construído e de transmissão do legado humano às futuras gerações (SAVIANI, 2013), nota-se que a disciplina constitui fator preponderante para o âmbito educativo. De forma paradoxal, percebe-se que para muitos dos jovens alunos, público-alvo da educação brasileira, um comportamento considerado “disciplinado” parece não se configurar como uma meta a ser atingida no ambiente educativo.

Estudo de Dourado et al. (2010) revela a contradição existente quando, na compreensão dos jovens sobre o sentido atribuído à educação formal, identifica-se que os valores mais apreciados por estes referem-se às experiências do cotidiano e vivências passageiras. As apreensões dos referidos autores apontam, como elemento contraditório, o fato destes situarem como propósito de vida a realização profissional. Com base nesse estudo, verifica-se que no presente momento, parece não haver por parte dos jovens, um elevado interesse na educação formal, o que leva a indagar sobre qual a possível relação existente entre essa problemática e a disciplina no ambiente escolar. Desta feita, apresenta-se a necessidade de se promover espaços para ponderações sobre a educação e a escola e seus desafios.

Ante ao desafio de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e um ambiente adequado que propicie um convívio saudável no ambiente escolar, emerge o papel do Psicólogo Educacional, que tem como uma das suas atribuições profissionais, a promoção da saúde na educação. Contini (2001), em pesquisa realizada com psicólogos que atuam na área educacional, observou que estes ressaltam a importância do trabalho preventivo, voltado para a construção de espaços de reflexões que envolvam os educadores, os estudantes e os pais destes, abordando, por exemplo, o fomento ao autoconhecimento e a reflexão sobre os problemas da própria escola, por meio da conscientização dos fatores que interferem nesse cotidiano, contextualizados na ética e na política.

Observa-se que a literatura especializada nessa área traz muitas contribuições para a gestão do comportamento discente, por parte do professor (ANTUNES, 2009, 2010; ZAGURY, 2009). No entanto, quando consultadas as publicações no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até a presente data, não se verifica a evidência de pesquisas sobre a atuação do Psicólogo no gerenciamento da (in)disciplina em espaços escolares, especialmente quanto à atmosfera dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Perante a carência de estudos neste aspecto, reforça-se a importância deste Projeto no que se refere ao desafio da escola em corroborar o desempenho comportamental favorável do estudante nos espaços escolares e sobre a contribuição do Psicólogo Educacional como profissional que coopera no desenvolvimento da instituição e seus membros e, neste caso, na gestão da (in)disciplina na escola.

Parrat-Dayán (2009) defende a necessidade da gestão da indisciplina para que os

estudantes possam se sentir seguros na escola, livres de agressões, ridicularização ou discriminação, do mesmo modo para que o próprio aluno também exerça os seus deveres como o trato para com os adultos e na aceitação das sanções que derivem de mau comportamento.

Ainda, ao tratar da indisciplina na atualidade e a conexão desta com a escola e a Psicologia, Parrat-Dayana (2009) indica que a disciplina escolar deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola, com objetivos para além da função de se estabelecer normas, mas também com um propósito educacional, de forma que aos discentes seja comunicado o que se espera deles em relação ao desempenho escolar, para que estes, em parceria com a escola, possam assumir suas responsabilidades. A autora sugere que os problemas de disciplina devem ser resolvidos entre professores e estudantes; no entanto, como forma de preveni-los apresenta como possibilidade a atuação de Psicólogos por meio de oficinas nas quais são discutidos casos que ocorreram na escola e também pela participação de todos os componentes da escola na construção das normas escolares (PARRAT-DAYANA, 2009).

Todavia, observa-se é que mesmo frente a esta problemática desafiadora no âmbito educativo, a função da disciplina é muitas vezes questionada como sendo algo desnecessário, haja vista a emergência de novos parâmetros de relações interpessoais entre professor e aluno, como salienta Zagury (2009) que as intervenções dos docentes sobre o comportamento ou os saberes dos discentes são percebidas pelos estudantes como formas de ameaça à boa relação entre estes.

Em face às considerações aqui apresentadas, as questões norteadoras desta pesquisa foram definidas da seguinte maneira: *Como os psicólogos gerenciam a indisciplina no tempo e espaço escolar do IFPB? Quais seriam as manifestações indisciplinares mais frequentes e quais estratégias vêm sendo implementadas pelos psicólogos para gerir esses comportamentos?*

2.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar como os psicólogos gerenciam a indisciplina no IFPB, suas manifestações mais frequentes e quais estratégias vêm sendo implementadas pelos psicólogos para gerir essas manifestações comportamentais.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Definir a educação do jovem trabalhador na perspectiva de formação técnica e humana.
- Descrever os textos e contextos que motivaram a criação dos IFs, em particular do IFPB.
- Descrever a ação do psicólogo no contexto da política de assistência estudantil, relacionando a gestão da indisciplina.
- Conhecer a metodologia de trabalho utilizada para o gerenciamento da indisciplina pelos psicólogos do IFPB.
- Caracterizar as principais manifestações de indisciplina presentes nos jovens no âmbito do trabalho educativo.
- Identificar as estratégias e o processo de troca de experiências entre os psicólogos do IFPB sobre a gestão da indisciplina.

Nesta conjuntura de Educação Profissional e Tecnológica, frente à atuação do Psicólogo Educacional no campo dos Institutos Federais, observam-se três trabalhos acadêmicos nesse aspecto. O trabalho de dissertação de Prediger (2010) **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: quereres e fazeres, referente ao Mestrado em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizou como recurso de pesquisa e instrumento de debates entre os Psicólogos que compõe os Institutos Federais o grupo de discussão do *google groups*. Neste participam Psicólogos dos IFs de várias regiões do Brasil. O foco do trabalho foi a atuação do Psicólogo nessa nova instituição.

O trabalho dissertativo de Faria (2013), que tem como título **Experiências de Escolarização**: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas, da Universidade Federal de Alagoas, investiga a relação dos jovens estudantes com a escola e os sentidos atribuídos por estes à experiência escolar e as possíveis relações que estes fatores exercem sobre os planos para o futuro.

Já a tese de Bertollo-Nardi (2014), referente ao doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado de **O trabalho do psicólogo em um**

campus do Instituto Federal do Espírito Santo, buscou investigar os desafios da autora ao ingressar nessa instituição.¹

Todavia, nenhuma dessas pesquisas aborda diretamente a questão da gestão da indisciplina como uma das funções centrais do trabalho do profissional da psicologia, mas essa atribuição é citada apenas num viés de crítica, tendo em vista que o trabalho do Psicólogo, no âmbito dos Institutos Federais, no âmbito da indisciplina, é muitas vezes visto por outros profissionais como um trabalho corretivo, no sentido normalizar o estudante, adaptá-lo à escola, sem que haja uma reflexão por parte desta sobre qual a participação dela nas causas deste problema, nem tampouco, as regras são discutidas e construídas de modo coletivo com toda a comunidade escolar, sem dar voz ativa, por exemplo, ao corpo discente. É por esse motivo que se objetiva investigar esse aspecto neste trabalho, já que a indisciplina é um fator presente nos ambientes educativos, assim como o Psicólogo Educacional precisa exercer missão essencial nas atividades de cunho social e político.

Releva-se que em alguns momentos será o usado o termo (in)disciplina, em vez de disciplina ou indisciplina. Quando este está associado ao vocábulo gestão, tendo em vista a multiplicidade e complexidade de sentidos atribuídos a ele, representando, assim, a gestão da disciplina e a gestão da indisciplina, pois se considera que ambas estão interconectadas. A título de exemplo, em relação aos aspectos preventivos e de correção, a escola pode atuar sobre a **disciplina**, prevenindo a **indisciplina**; já como fator interventivo para a mudança de comportamento, a escola pode operar sobre a **indisciplina**. Por outro lado, o excesso de **disciplina** pode limitar a participação do estudante em situações em que ele precise expor suas opiniões que vão de encontro à maioria dos colegas e/ou do professor, por exemplo.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se, quanto aos objetivos, como uma pesquisa de campo, quantitativa e qualitativa, de corte transversal, documental e exploratória. Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa, o objeto é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007).

¹Os três trabalhos acadêmicos em questão serão mais bem apresentados e discutidos na seção 5, quando será abordado o trabalho do Psicólogo Escolar na Coordenação de Assistência Estudantil.

Devido ao tema a ser investigado pela pesquisa compreender a gestão da indisciplina pelos psicólogos educacionais do IFPB, e por ele ser pouco estudado, a presente pesquisa pode ser definida como exploratória. Desta feita, um estudo exploratório tem como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado ou sobre o qual se tenham muitas dúvidas, ou também quando se pretende pesquisar sobre áreas e temas em outras perspectivas. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Além disso, de acordo com Severino (2007), essa modalidade de pesquisa busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho e mapeando as condições em que o fenômeno se manifesta.

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa pode ser definida como qualitativa e quantitativa, já que esta não se prende apenas a aspectos subjetivos, mas também aos numéricos (MINAYO, 1993). Richardson et al. (2012) descrevem o método quantitativo como aquele caracterizado pela coleta de informações e o tratamento destas por intermédio de técnicas estatísticas, cujas metas são garantir a precisão dos resultados, evitar distorções na análise e interpretação dos dados e possibilitar uma margem de segurança sobre as inferências. Os estudos descritivos são uma forma de aplicação desse método, o qual procura descobrir e classificar a relação entre as variáveis, assim como investigar a relação de causalidade entre os fenômenos. Já o método qualitativo procura entender a natureza de um fenômeno social. Acrescenta-se que o caráter qualitativo também está presente nos estudos estritamente quantitativos, mesmo quando as informações foram transformadas em dados quantificáveis (RICHARDSON et al., 2012). Os autores apontam a possibilidade de se trabalhar com os dois métodos em uma pesquisa:

Uma modalidade de transformar dados qualitativos em elementos quantificáveis, bastante empregada por pesquisadores, consiste em utilizar como parâmetros o emprego de critérios, categorias, escalas de atitudes ou, ainda, identificar com que intensidade, ou grau, um conceito, uma atitude, uma opinião se manifesta. (RICHARDSON et al., 2012, p. 80).

A presente pesquisa obteve dados quantitativos, por meio de procedimento de estatística descritiva, referentes à assunção de cargos de chefia; à lotação dos psicólogos por câmpus; às definições e causas de indisciplina apontadas pelos participantes; à identificação de quais são os principais agentes de indisciplina; aos modos de gerência da indisciplina pelos psicólogos; aos tipos mais recorrentes de manifestações de indisciplina; sobre quais são as

estratégias de gestão executadas pelos psicólogos para administrar tais comportamentos e sobre a existência e o modo de partilha de experiências sobre a gestão da (in)disciplina.

O fato de se descrever e contextualizar a Lei 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consequentemente, criando os IFs e, em particular, o IFPB, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) em vigor, que delibera sobre a missão e as estratégias a serem desenvolvidas entre 2015 e 2019, define esta pesquisa também como de tipologia documental. Silva e Grigolo (2002) apontam a pesquisa documental como aquela direcionada a materiais que não tiveram uma análise aprofundada e visa selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, com o fim de extrair dela sentido e valor. Gil (1999) complementa a ideia ao dividir os documentos em dois tipos principais: fontes de primeira mão, que são aquelas que não receberam nenhuma análise, como documentos oficiais e reportagens jornalísticas; e fontes de segunda mão, que consistem em materiais que, de algum modo, já foram analisados, tais como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas. Neste caso, destacam-se como fontes primárias: o PDI do IFPB e a Lei 11.892/2008.

No tocante ao calendário de pesquisa, esta se caracteriza como transversal, devido à investigação estar inserida em um período delimitado de tempo. Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia. O período de recorte da pesquisa de campo está delimitado dentro do primeiro semestre do ano de 2017, mais especificamente o mês de junho.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A população de estudo compreendeu os Psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, atuantes na área de educação, que compõem um quadro de 13 profissionais, excetuando o autor deste trabalho. Atualmente há Psicólogos Escolares/Educacionais atuando nos campi de João Pessoa, na Reitoria, Cabedelo e no Campus avançado de Cabedelo, Campina Grande, Patos, Cajazeiras, Sousa, Picuí, Soledade e Princesa Isabel.

A proposta inicial era investigar 16 sujeitos. Contudo cabe explicar que, dos 16 **psicólogos educacionais** inicialmente identificados por meio de um grupo de *whatsapp* dos Psicólogos do IFPB, 01 conseguiu ingresso na aposentadoria em período próximo à pesquisa;

outro era um professor da Unidade Curricular de Psicologia que fazia trabalhos técnicos no câmpus onde atuava, chegando a participar de reuniões dos psicólogos em nível estadual, de modo que também foi adicionado a este grupo virtual; e o outro é o pesquisador responsável por este trabalho, cujas percepções e experiências são retratadas ao longo desta pesquisa.

Isto posto, foram incluídos todos os Psicólogos do IFPB, devidamente credenciados como servidores públicos estatutários em exercício nos câmpus do IFPB que devidamente preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que atuavam ou já tinham atuado na área educacional, no caso de no momento da pesquisa estarem exercendo alguma Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função Comissionada de Coordenação de Curso. Foram excluídos aqueles que não preencheram e assinaram o referido termo, ou que não atuavam na área educacional, como no caso dos Psicólogos Organizacionais que estão lotados no Setor de Gestão de Pessoas.

Informa-se que as nomenclaturas psicólogo educacional e psicólogo escolar são utilizadas como sinônimos, uma vez que os documentos que orientam o trabalho do profissional da psicologia no ambiente escolar, utilizados neste trabalho, compreendem ambas as denominações como idênticas (CFP, 2007; CASSINS, 2007).

2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O instrumento de coleta de dados utilizado por essa pesquisa foi um questionário. Na elaboração de um questionário, a escolha do tipo de perguntas dependerá do quanto é possível antecipar as possíveis respostas, do tempo disponível para codificá-las e se se quer respostas mais precisas ou saber mais sobre uma determinada questão (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Como a presente pesquisa buscou respostas mais precisas, assim como saber mais sobre algumas questões, o instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a psicólogos educacionais do IFPB. Richardson et al. (2012) esclarecem que esse instrumento possibilita a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social. No caso do uso de perguntas abertas, estas permitem que o entrevistado possa respondê-las com mais liberdade.

Também se ressalta, no caso das perguntas fechadas, que na elaboração destas é necessário se antecipar as possíveis alternativas de resposta; sendo assim, o pesquisador deve

estar ciente de que os participantes devem conhecer e compreender as categorias apresentadas no questionário (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O questionário foi composto por perguntas que buscaram identificar: o conceito e as causas de indisciplina para o público investigado; o grau de importância de atuação sobre esse tema para o exercício da profissão de Psicólogo; quais são as atividades de gestão de (in)disciplina que têm sido desenvolvidas por essa categoria; quais as ações dos agentes educacionais² caracterizadas como indisciplinadas são as mais recorrentes; assim como foi composto por questões que permitam descobrir de que modo ocorre a troca de aprendizagem a respeito da gestão da (in)disciplina escolar.

Justifica-se a inserção das perguntas sobre o conceito, as causas e o grau de importância de atuação sobre esse tema para o exercício da profissão de Psicólogo pelo fato destes fatores poderem influenciar a gestão da indisciplina, como, por exemplo, atribuir à gestão da indisciplina um caráter meramente repressivo pode justificar a percepção de que essa não faz parte do rol de atribuições do psicólogo escolar.

2.6 CAMPO EMPÍRICO

O Campo Empírico desta pesquisa consiste no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, que possui 21 câmpus distribuídos pelas diversas regiões do estado da Paraíba.

A Paraíba, cuja capital está localizada na cidade de João Pessoa, possui 223 municípios, área de 56.468,427 km²; população estimada em 3.999.415; densidade demográfica de 66,70 hab/km²; rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente em 2015 no valor de R\$ 776,00 e índice de desenvolvimento humano de 0,658 (IBGE, 2016). No quesito educacional, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), destaca-se que, dentre as 156.962 pessoas que frequentavam o ensino médio regular, o número de 132.112 pessoas estavam matriculadas em escolas públicas e apenas 24.850 em escolas particulares.

Em nível de educação pública, observam-se a presença das seguintes instituições de Ensino Superior: a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); a Universidade Federal da

² Considera-se como agentes educacionais quaisquer sujeito que participe direta ou indiretamente do processo educativo, como, por exemplo: estudantes, professores, equipe técnica, familiares e demais servidores/funcionários.

Paraíba (UFPB); a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Em meio a estas instituições, apresenta-se o IFPB, como instituição de ensino ímpar em suas atribuições e finalidades, já que não está caracterizada apenas como formadora em nível superior, mas também atua na educação básica e fundamental.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais constituídos pela Lei Federal n.º 11.892/2008, integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A referida lei define os Institutos Federais como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Essa instituição tem caráter único na realidade educacional brasileira, já que abrange modalidades de ensino diversas. Assim, equiparam-se às universidades federais, ofertando cursos de ensino superior nas modalidades de bacharelado e engenharias, em tecnologia e licenciaturas; além de exercer o papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais; assim como ministrar educação profissional e técnica de nível médio integrados ao ensino médio, seja na modalidade regular ou relacionada à educação de jovens e adultos. Igualmente tem como objetivo ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; bem como desenvolver atividades de pesquisa e extensão; e também estimular e apoiar processos educativos que promovam a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão, no intuito do desenvolvimento socioeconômico regional e local (BRASIL, 2008).

O percurso histórico da educação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica perpassa pela criação de Escolas de Aprendizes Artífices no governo do Presidente Nilo Peçanha pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, estando subordinada ao Ministério dos Negócios da Agricultura Indústria e Comércio. Já no ano de 1937, em nível constitucional, na promulgação da nova Constituição Brasileira, observa-se que o ensino técnico, profissional e industrial é tratado pela primeira vez. Neste mesmo ano, a Lei 378 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Por meio do Decreto 4.127, os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, nas quais é ofertada a formação profissional equivalente ao ensino secundário (BRASIL, 2016b).

A aquisição do status de autarquia se dá em 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas passam a se chamar Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia na didática e na gestão. Em 1999 elas foram nomeadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A integração do ensino médio ao ensino técnico se dá em 2004, pelo Decreto 5.154. No ano de 2008 é articulada a criação dos Institutos Federais. Até 2014, estão registradas 562 unidades em atividade em todo o país (BRASIL, 2016b).

Nota-se que o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica é conduzido a uma transformação de uma instituição voltada primordialmente para a qualificação técnica para o mercado de trabalho, para outra que, atualmente, pelo menos em nível teórico-documental, visa uma formação que transcende a técnica e, além do mais, abrange a formação cidadã, perpassando também pela pesquisa e extensão, para que haja, além do desenvolvimento do indivíduo, o desenvolvimento socioeconômico de uma localidade ou região. Neste contexto, Pacheco (2011) adverte que a ideologia neoliberal marca a sociedade moderna por meio do individualismo e da competitividade, ademais os organismos financeiros, que representam o capital, propiciaram o sucateamento e a privatização, de modo a promover vulnerabilidade à economia brasileira. Por esse motivo, surgem os Institutos Federais, os quais entendem que:

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8).

Tratando das especificidades do IFPB e a dimensão territorial que abrange, esta instituição tem uma estrutura multicampi em todas as regiões da Paraíba (Litoral, Brejo, Agreste, Seridó Oriental e Curimataú Ocidental, Cariri e Sertão). Assim, o IFPB distribui geograficamente seus câmpus nas cidades de Areia, Cabedelo, Cabedelo-Centro, Cajazeiras, Campina Grande, Catolé do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, no Bairro de Mangabeira – também na cidade de João Pessoa, Monteiro, Patos, Pedras de Fogo, Picuí, Princesa Isabel, Santa Luzia, Santa Rita, Soledade e Sousa, contabilizando 21 unidades. Observa-se, claramente, que o número total de Psicólogos, 14 profissionais (13 participantes da pesquisa e o autor deste trabalho), não contempla todos os câmpus em funcionamento, representando, deste modo, desconhecimento ou descrédito ao profissional da

psicologia escolar como facilitador das relações interpessoais e propiciador da formação humana nesta instituição de ensino.

2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta e a análise de dados foram realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2017, após submissão e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa consistem na construção do referencial teórico, que teve início no mês de setembro de 2015 e se estendeu até o fim do processo de construção da dissertação, que compreende o mês de julho de 2017.

Destaca-se, dentre os procedimentos metodológicos, a necessidade de um aparato teórico que fundamente a pesquisa. Para tanto se define teoria como um conjunto de conceitos e definições sobre um determinado objeto ou domínio do conhecimento (sistemas lógicos), e também como um conjunto de resultados obtidos por meio de uma investigação científica, e tem como função descrever e/ou de explicar os problemas, sistematizando os conhecimentos já produzidos. A teoria ou quadro teórico é formado por uma quantidade de proposições ordenadas de modo formal em torno de um objeto ou problema de pesquisa, de proposições que estão ligadas a proposições fundamentais e que, ao término, oferecem proposições verdadeiramente conclusivas – poder de aplicabilidade descritiva, explicativa ou interpretativa. Por meio dela é possível formular o problema da pesquisa e escolher o método científico. Ainda, para que a teoria seja empregada de modo adequado, é necessário distinguir teoria de conceito (representação intelectual da essência ou característica de um objeto = definição = dizer o que é e o que não é) e categoria (classificação) (PAVIANI, 2003).

A organização do aparato teórico da pesquisa requer uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2007), na pesquisa bibliográfica são utilizados dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e que já estão devidamente registrados. Gil (2002) complementa as informações de Severino (2007), ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é construída por meio de livros, periódicos científicos, teses, dissertações, anais de encontros científicos e periódicos de indexação.

Neste aspecto, as referências que arranjam este trabalho foram analisadas de acordo com a metodologia para análise de exposições teóricas e segue determinados passos de análise textual: a **delimitação da unidade de leitura** que consiste no estabelecimento de uma seção

do texto (capítulos, por exemplo) que forme uma unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela; a **análise textual** que tem como objetivo propiciar ao leitor uma visão ampliada sobre o raciocínio do autor; a **análise temática** a qual conduz o leitor a encontrar respostas sobre: o assunto, a problematização do assunto e a ideia central defendida pelo autor; a **análise interpretativa** que é a posição própria do leitor sobre as ideias do autor; a **problematização** que visa ao levantamento de problemas para discussão e a **síntese pessoal** (SEVERINO, 2007, grifo nosso).

Após a aprovação do projeto pela pré-banca e pelo Comitê de Ética, a pesquisa de campo ocorreu entre no mês de junho de 2017, consistindo na aplicação de questionário aos psicólogos que atuam na área educacional no IFPB. O questionário foi aplicado tanto presencialmente, na modalidade impressa, quanto virtualmente, por intermédio de formulário criado na plataforma *Google Docs* e enviado por e-mail, conforme orienta Santos; Kienen e Castiñeira (2015).

Durante o primeiro semestre de 2017, os dados documentais foram analisados segundo a metodologia proposta por Severino (2007) e os questionários foram analisados tendo como base a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Paralelamente a esta ação, os Resultados e a Discussão foram elaborados.

Após a coleta dos dados, sua apuração ocorreu através da soma e processamento estatísticos destes. Os dados referentes às variáveis elencadas foram distribuídos em quadros, tabelas e gráficos com a finalidade de estruturá-los e organizá-los para a contemplação quantitativa dos fatos. A Análise de Conteúdo foi o método utilizado como base para a análise dos dados. Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que pode ser aplicável a qualquer forma de comunicação, e usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que possibilitem a dedução lógica (inferência) de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens, como base em indicadores quantitativos ou qualitativos.

Para Franco (2005, grifo do autor), a Análise de Conteúdo tem como ponto de partida a **mensagem**, a qual pode estar na condição oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, para que desta seja extraída significado e sentido. Constata-se também que as mensagens estão vinculadas ao contexto (condições sócio-históricas, culturais e econômicas, por exemplo) de quem a produz, de modo a carregá-las com componentes cognitivos,

afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, ou seja, as informações contidas nas mensagens a serem analisadas por este método devem ter relevância teórica. Considera-se, então, que este método embasa-se numa concepção crítica e dinâmica da semântica da linguagem. Para a decodificação de tais mensagens, ainda Franco (2005) cita que a Análise de Conteúdo visa produzir, além de descrições dos conteúdos, inferências sobre as características do texto; as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação, cuja ênfase é dada para esses dois últimos pontos, já que estão mais carregados de significado. Para tanto, é função do pesquisador que um dado de uma mensagem seja comparado a outros dados e o vínculo entre eles se dá por uma teoria explicativa. Em resumo, a Análise de Conteúdo permite a extração de categorias de significado das mensagens, tendo como base uma teoria, permitindo a comparação entre estas categorias.

Ao tratar sobre o campo de utilização da análise de conteúdo, Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo possui um campo de atuação bastante vasto e que qualquer tipo de comunicação pode ser decifrado por suas técnicas. Dentre os domínios possíveis de utilização desse tipo de análise, a autora apresenta um quadro no qual mostra que, dentre os processos de comunicação dual, cartas, respostas a questionários, entrevistas e conversações de qualquer espécie, todos são passíveis de serem submetidos à análise de conteúdo. A autora acrescenta ainda que a análise de conteúdo mescla a análise quantitativa no que diz respeito às frequências dos conteúdos e a análise qualitativa, na medida em que se chega a deduções destes dados quantitativos (BARDIN, 2016).

Nesse contexto se insere a pesquisa em questão, tendo em vista que os conteúdos dos questionários aplicados aos psicólogos educacionais foram a fonte de comunicação pela qual a análise de conteúdo propiciou as deduções dos resultados quantitativos (frequência) e qualitativos, provenientes das categorias identificadas durante a análise, sendo esse processo de categorização das mensagens uma etapa anterior à análise.

A Análise de Conteúdo ressalva dois procedimentos prévios à análise: a pré-análise e a definição das categorias. Franco (2005) afirma que a fase de pré-análise consiste nos primeiros contatos com o material a ser analisado, de modo a sistematizá-los de forma a constituir um esquema para que se desenvolva a análise. Nessa etapa deve ocorrer a **leitura flutuante** dos documentos, para a captação das mensagens contidas nestes; a **escolha dos documentos**, que resulta na constituição do corpus – que nesta pesquisa está formado pelas respostas ao questionário - a qual pode ocorrer pela regra da exaustividade (cujo objetivo é

não deixar escapar nenhum conteúdo do corpus); regra da representatividade (uso de uma amostragem, desde que o material a ser analisado seja bastante volumoso) e a regra da homogeneidade (os documentos a serem analisados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não devem apresentar peculiaridades em demasia que ultrapassem os critérios e os objetivos definidos); a **formulação das hipóteses** (que representa uma afirmação provisória que deve ser verificada no momento da análise) e a **referência aos índices e elaboração de indicadores** (o índice se refere à menção clara ou subjacente de um tema em uma mensagem; o indicador corresponde à frequência com que se observa o aparecimento do tema, seja ele explícito ou latente, nos documentos em questão) - (FRANCO, 2005, grifo do autor).

O passo subsequente à pré-análise é denominado de definição das categorias de análise. Laville e Dionne (1999) conceituam categorias analíticas como aquelas sob as quais os elementos de conteúdo dos documentos serão agrupados por parentesco de sentido. Essas categorias podem ser definidas previamente, ou podem ser definidas durante o processo de análise. Desta forma, esse passo pode ser desenvolvido de três modos: o **modelo aberto**, no qual as categorias são formadas durante o curso da análise, geralmente utilizado em estudos exploratórios, em que o pesquisador conhece pouco a área em estudo; o **modelo fechado**, em que as categorias são definidas *a priori*, em forma de hipótese tomando como base um ponto de vista teórico, devendo ser colocadas à prova durante a análise. Esse modelo é considerado seguro, já que o pesquisador não precisa inventar seu instrumento de pesquisa durante o processo analítico, do mesmo modo é raro não encontrar campo teórico para algum objeto de pesquisa. A crítica tecida a esta modalidade se refere à função de renovação que uma pesquisa tem, e não, simplesmente, a confirmação dos conhecimentos que já se sabe, para tanto se apresenta o **modelo misto** que se situa entre as duas categorias citadas, de modo que as categorias são definidas previamente, mas podem ser alteradas em função da análise (LAVILLE; DIONNE, 1999, grifo do autor).

Nesse contexto, esta pesquisa adotou o modelo aberto na definição das categorias de análise, já que está caracterizada como uma pesquisa de cunho exploratório. Portanto, as categorias foram identificadas durante o processo de análise. Esse processo ocorreu tão logo os questionários/formulários foram entregues devidamente respondidos.

Em referência às técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias, ou análise temática é a mais utilizada. Ela abrange o desmembramento do texto em unidades e o reagrupamento destas unidades em categorias de acordo com a semelhança entre elas. Essa

técnica é rápida e eficaz quando aplicada a investigação de discursos diretos e simples (BARDIN, 2016). A análise temática ou categorial compreendeu a técnica utilizada nesta pesquisa.

2.8 COMITÊ DE ÉTICA

Neste estudo foram levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/2012 e 510/2016, garantindo os direitos e deveres dos participantes (BRASIL, 2013b; 2016c).

Após a autorização Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 67284217.9.0000.5188; parecer 2190126), foi encaminhado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cabendo-lhes o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa. Competiu ao pesquisador o compromisso de prestar esclarecimentos sobre os procedimentos utilizados na pesquisa e a garantia em manter oculta a identidade dos entrevistados, assegurando que as informações serão divulgadas de forma anônima.

Deve-se considerar também os aspectos éticos relacionados à pesquisa qualitativa, tendo em vista que o que está em jogo não é estudar ou compreender o outro, mas os fenômenos ou acontecimentos que se relaciona com este outro. Portanto, havendo, então o risco da interferência do pesquisador sobre os indivíduos e o material coletado, cabe delimitar essa categoria dentro dos padrões de ética.

Schmidt (2008) mostra que método e ética convergem no desenvolvimento de uma pesquisa, e uma das finalidades é fazer emergir as diferentes discussões, principalmente entre pesquisador e colaborador ou interlocutor e, ainda, administrar a pluralidade de vozes, sem que diferenças materializem posições hierárquicas, que se apresentem como mais, ou melhor. Complementa que:

A estreita afinidade entre ética e autonomia faz pensar que a ética da pesquisa [...] requer pesquisadores autônomos, com aptidão para assumir responsabilidade por seus atos na condução das investigações, julgar suas intenções e recusar a violência física ou simbólica contra si e contra os outros. (SCHMIDT, 2008, p. 49).

Assim, verifica-se que os procedimentos éticos possibilitam a qualidade científica do trabalho, assim como preserva o participante de situações de risco, sejam elas físicas e/ou morais.

3 FORMAÇÃO HUMANA E TÉCNICA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A INDISCIPLINA ESCOLAR

Neste item a educação é abordada como missão de formação humana e técnica para o jovem trabalhador, perpassando pelos Institutos Federais como instituições educativas que objetivam cumprir com tal missão, além de aprofundar a questão da formação humana, mais especificamente das relações interpessoais e a indisciplina, recorrendo à gestão desse problema, como uma das atribuições da escola.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO TÉCNICA E HUMANA PARA O JOVEM TRABALHADOR

Para desenvolver a análise sobre a formação humana e técnica do jovem trabalhador, como um princípio básico e indissociável da educação, compete esclarecer, inicialmente e de modo breve, sobre o surgimento da escola, sobre a função social desta instituição e da relação que ela tem com o trabalho/processo produtivo.

Informa-se que o conceito de formação utilizado neste trabalho equivale à definição de educação apresentado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que contempla os processos formativos que se desenvolvem no cotidiano familiar, na convivência entre os homens, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações civis e também nas manifestações de cultura (BRASIL, 2016a).

Partindo da compreensão de que o ser humano não nasce assim, mas faz-se por meio da educação, a categoria trabalho assume grande relevância para a vida e existência da humanidade, já que a própria vida se confunde com o trabalho e a educação. Destaca-se que inicialmente o processo educativo se configurava como consequência das experiências do fazer no trabalho, atuando de modo secundário e não sistematizado e, posteriormente, a educação passou a ser elemento central na história da humanidade, de modo que as relações sociais prevaleceram sobre as naturais, dando origem ao mundo da cultura. Dessa feita, o saber metódico, elaborado, sistemático e científico predominou sobre o espontâneo, natural e assistemático, fazendo surgir a instituição escolar (SAVIANI, 2013).

Ressalta-se, então, a função social da escola, pontuando a intrínseca relação entre o trabalho e a educação que havia nos primórdios da existência da humanidade. Sendo o

trabalho necessário à sobrevivência individual e da espécie, os seres humanos aprendiam trabalhando, já que ao lidar com a natureza, lidavam também consigo mesmos, de modo que os resultados da experiência eram validados, ou não, revelando um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Com o intuito de explicar o percurso histórico de separação entre educação e trabalho, Saviani (2007) revela que nas comunidades primitivas havia uma apropriação coletiva dos meios de produção e, conseqüentemente, educavam-se e educavam as novas gerações, de modo a aperfeiçoar as técnicas de produção para a sobrevivência do grupo, não havendo, portanto, divisão de classes. Entretanto, o desenvolvimento da produção originou a apropriação privada das terras e a divisão do trabalho, possibilitando que se pudesse viver do trabalho alheio e, já que não se pode viver sem trabalhar, os trabalhadores não proprietários tinham que trabalhar para a manutenção deles e dos donos da terra. O que se observa é que, principalmente na modernidade, essa divisão da humanidade em classes, igualmente promoveu uma divisão no ato educacional: o desenvolvimento de uma educação destinada aos homens que dispunham de tempo livre, outra destinada aos trabalhadores. Essa primeira modalidade de ensino deu origem ao que conhecemos na atualidade como escola, que significa o lugar para o tempo livre, cujo conteúdo estava desassociado do processo produtivo. Assim, essas mudanças no campo do trabalho resultaram nas mudanças no campo da educação, e esta assumiu uma identidade dupla: uma educação voltada para o processo de trabalho (ensino técnico) e outra para o trabalho intelectual (ensino propedêutico).

Nessa análise histórica, verifica-se que a Revolução Industrial é um acontecimento que também contribui para a distinção do que se considera por **Revolução Educacional**. Com a introdução da maquinaria no processo industrial, a formação específica para o exercício de uma determinada função perdeu a relevância, passando a haver uma necessidade de qualificação mais geral, e esse objetivo foi incorporado no currículo do Ensino Fundamental, já que essa modalidade de ensino era suficientemente capaz de permitir aos indivíduos usarem as máquinas de modo satisfatório. No entanto, passou a existir também a necessidade de reparos, ajustes, manutenção, adaptação e desenvolvimento destas mesmas máquinas que exigiram qualificações específicas para tais objetivos: para tanto, os cursos profissionalizantes foram desenvolvidos (SAVIANI, 2007, grifo nosso).

Essa mudança nos objetivos educacionais também revelam diferenças entre o público atendido por essas modalidades educativas:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Compreende-se que essa dualidade nas modalidades de ensino promove a separação entre a ciência, o trabalho e a cultura. Em meio a esse debate, Frigotto e Ciavatta (2011) denunciam que no Brasil e na América Latina não é oferecida educação de para o aprendizado intelectual para a maioria das crianças e jovens, na qual se é destinado bastante tempo para leituras, uso de laboratórios, acesso a espaços de lazer, a arte e a cultura, garantindo essa conjuntura a apenas às elites, destoando assim o discurso da prática.

Diante do exposto, verifica-se no contexto atual que em relação ao Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, a existência de cinco grupos educacionais: uma pequena parte da população privilegiada socioeconomicamente está concentrada na rede privada de ensino, cujo foco do ensino está direcionado para a aprovação dos discentes nas mais renomadas universidades públicas, de forma a reduzir a ideia de formação humana à continuidade dos estudos; outra pequena parte está situada na Rede Federal de Educação Profissional que, além de direcionar o prosseguimento dos estudos, permite que o jovem possa atuar profissionalmente em atividades complexas de nível médio; outro segmento bem pequeno está localizado na rede estadual de ensino profissional que também articula o ensino médio ao técnico, todavia em condições menos adequadas que as da rede federal; e, por último, a grande maioria dos estudantes, sendo estes considerados socioeconomicamente como pobres, está matriculada na rede pública de ensino, que não consegue nem reproduzir o academicismo da rede privada nem a educação profissional (MOURA, 2014).

Com o intuito de dissipar a dualidade entre ensino técnico e propedêutico e promover um ensino que contemple os domínios teóricos e práticos, Saviani (2007) apresenta a politecnia que, no caso específico do Ensino Médio, possibilita transcender o mero adestramento em técnicas produtivas, para propiciar o domínio sobre as técnicas utilizadas na produção.

No caso específico da formação profissional, percebe-se que muitas vezes ela está associada essencialmente ao desempenho de uma função com eficiência, uma preparação para

assumir uma vaga de trabalho. Sobre isso Pacheco (2012), ao tratar sobre as perspectivas da educação profissional técnica de nível médio, reflete que a preparação para o trabalho não equivale à preparação para o emprego, mas para a compreensão do mundo do trabalho e defende a formação integrada, também denominada de omnilateral, na qual se educa para a compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante neste campo.

Ainda sobre a indissociabilidade entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, Pacheco (2012) entende que o conhecimento é resultado de uma produção do pensamento, por meio da qual as relações que constituem e estruturam a realidade são apreendidas e representadas. Para tanto é necessário que por intermédio de uma análise se chegue a relações gerais do fenômeno estudado. Para se conhecer a realidade, busca-se compreender as partes que a compõem e a relação entre elas, dando origem à teoria. Desse modo, os fenômenos naturais se tornam conhecimento, na medida em que o ser humano se apropria dele e os torna força produtiva para si. Como exemplo cita a energia elétrica, fenômeno natural que quando foi apropriado conceitualmente, por meio de formulação de teorias, permitiu o desenvolvimento das forças produtivas. Daí se configura o que se compreende por ciência. Quando a ciência é utilizada como uma extensão das habilidades humanas, para a satisfação das necessidades humanas e para o desenvolvimento da produção industrial, desenvolve-se, então, o conceito de tecnologia. Revelam-se, desse modo, os padrões culturais de uma sociedade.

Em face dessa ligação inerente entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, defende-se a educação integrada porque:

[...] não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social. E igualmente sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (PACHECO, 2012, p. 66).

Em relação à estrutura curricular que formaria esse ensino politécnico, apresentam-se a linguagem escrita e a matemática; as ciências naturais que possibilitam a compreensão das leis da natureza e sobre as transformações humanas aplicadas em relação ao meio ambiente; as ciências sociais, que permitem a compreensão das relações humanas, a respeito das

instituições criadas por estes, as regras de convivência estabelecidas e a consequente definição dos direitos e deveres (SAVIANI, 2007).

Ressalta-se, assim, que as ciências sociais têm papel de propiciar um espaço reflexivo sobre as relações interpessoais, já que estas são necessárias para a consecução do trabalho e para a existência da vida humana com qualidade. Logo, percebe-se que a escola tem função preponderante na condução de formação cidadã, levando em consideração o processo histórico de relações humanas, suas consequências e estimulando novas demandas a serem solucionadas.

Gramsci (1982) defende o que ele chama de escola unitária, na qual são estimulados o desenvolvimento dos valores humanos fundamentais, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral.

Assim, complementa o autor:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tomada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (GRAMSCI, 1982, p. 124)

Ao relatar os resultados de uma entrevista feita a um diretor de uma escola que atua sob o viés da politécnica, reforçando o que se apresentou sobre ideia de Moura (2014) a respeito da formação integrada, Frigotto (2007) ressalta que as escolas com essa base não podem ser comparadas com as demais escolas da rede pública, já que as escolas politécnicas dispõem de professores com mestrado e doutorado, acesso a grupos de pesquisa, infraestrutura laboratorial atualizada e espaço físico adequado. Além do mais, a proposta política e pedagógica está comprometida com a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho, formando, assim, cidadãos com autonomia e com possibilidade de escolher entre continuar os estudos em nível universitário, ou ingressar na vida profissional.

É nesse campo que se insere esta pesquisa, assim como é também nesse contexto que se insere o jovem trabalhador. Destacam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que propõem a integração entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, nessa perspectiva de formação integral, associando a formação técnica à formação humana. Aos IFs será reservado o item 4 desta dissertação, no qual serão abordados o processo histórico de desenvolvimento desta instituição, assim como a missão a qual se

dispõem, como, por exemplo, a formação humana e profissional de nível médio para o jovem trabalhador.

Ao se tratar sobre o termo jovem trabalhador, compete definir o que significa trabalho e situá-lo em sua função social, as relações que o permeiam e o valor que lhe cabe segundo a perspectiva teórica desta pesquisa. O vocábulo trabalho pode ter vários significados, perpassando pelo conceito de obra que resulte em reconhecimento social e que transcenda o período de vida de quem a fez, incluindo também um esforço repetido e rotineiro que consome e incomoda. Pode ser aplicado também às atividades intelectuais, o estudo, por exemplo, que requer esforço. Contudo, parece indissociável o trabalho físico do intelectual, já que a maioria dos esforços intelectuais está acompanhada de esforço físico e vice-versa (ALBORNOZ, 2012).

O que distingue o trabalho humano dos demais animais são a consciência e intencionalidade da ação humana. Além do mais a utilização do instrumento e a divisão de trabalho em alto grau de complexidade e sofisticação são muito superiores quando comparados a outros animais. Outro ponto a ser destacado neste aspecto é a liberdade frente ao trabalho, visto que mesmo estando a serviço, pode-se parar o que está fazendo, ainda que o direito de greve não esteja regulado ou autorizado e tendo a consciência de que se pode ser penalizado por esta atitude. Outrossim, o ser humano pode fazer seu trabalho de vários modos distintos (ALBORNOZ, 2012). Somando-se a esse tema, Fizzotti (1998) destaca que o ser humano é o único capaz de se posicionar mediante os condicionamentos biológicos, psicológicos e sociais, o que caracteriza sua liberdade de vontade.

Em seu processo histórico, o trabalho se refere à passagem da cultura da caça e da pesca para a cultura da criação de animais e do plantio e posteriormente da agrária para a industrial. Desse ponto, da simplicidade da subsistência, há, agora, as redes de produção modernas que, por meio da propriedade privada, produzem o excedente e a acumulação de riquezas nas mãos de alguns (classe ociosa), gerando, conseqüentemente, relações de desigualdade. Para o desenvolvimento econômico incorporou-se o uso da ciência com vista ao aumento da produção material, incluindo também as ciências humanas, como a psicologia, para o controle social (ALBORNOZ, 2012).

Neste âmbito, Marx (1996), apesar de compreender a atividade laboral em sua função na sociedade, trata das implicações da passagem do trabalho no campo para a indústria. Nesse seguimento, afirma que o trabalho é uma mercadoria como outra qualquer, quando se observa

o sistema atual. Contudo ao executar uma ação laboral, o trabalhador vende diariamente ao capitalista, não o seu trabalho, mas sua força de trabalho, de modo a cedê-la ao patrão por um determinado período.

Para Marx (1996), essa limitação do tempo de trabalho é um instrumento que impede a escravidão, pois se o operário vendesse a sua força de trabalho por inteiro seria escravo do patrão por toda a vida. Nesta condição, percebe-se que historicamente o trabalhador tem estado separado dos seus instrumentos de trabalho. A isso se denomina de expropriação originária. Assim, um grupo de compradores do trabalho (capitalistas) possuem terras, maquinaria, matérias-primas e meios de vida que, ao vender suas mercadorias, tem como finalidade estimular a compra de modo constante para que obtenham lucro e enriqueçam. Já o trabalhador vende sua força de trabalho reiteradamente para ganhar o pão de cada dia (MARX, 1996).

Nestes termos, o valor da força de trabalho, assim como uma mercadoria que se apresenta para ser vendida, é determinado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-la. Essa produção de trabalho se destina a dois fins: o consumo de determinada quantidade de meios de subsistência para a sobrevivência do indivíduo e também para que perpetue sua descendência e, conseqüentemente, possa gerar filhos (força de trabalho) que o substituam no mercado de trabalho quando este estiver gasto, do mesmo modo que uma máquina se gasta com o uso e precisa ser substituída (MARX, 1996).

Quando o capitalista compra a força do trabalho de um trabalhador, ele adquire o direito de usá-la como uma mercadoria. Portanto, o patrão usa essa força de trabalho para fazer com que o trabalhador exerça sua atividade laboral por mais tempo do que seria necessário para este último ganhar seu sustento, utilizando-se para isso o período que deveria ser do descanso do trabalhador. Isso se denomina sobretrabalho (trabalho não remunerado) que resulta numa mais-valia ou lucro e num sobreproduto. Conclui-se, então, que nem todo trabalho é pago (MARX, 1996).

Como, então, o capitalista obtém seu lucro? Para Marx (1996), vendendo a mercadoria pelo seu preço equivalente, já que o lucro aqui é obtido quando o capitalista vende o trabalho do seu operário juntamente com o trabalho que não lhe custou nada (sobretrabalho). Ou seja, uma das formas de obtenção do lucro se dá pela incorporação do sobretrabalho ao preço da mercadoria. À vista disso, como resultado dessa exploração, ocorre uma luta incessante entre o capital e o trabalho. De um lado o capitalista que tenta constantemente reduzir os salários ao

mínimo físico do operário e prolongar a jornada de trabalho ao seu máximo físico, enquanto o trabalhador faz pressão no sentido oposto (MARX, 1996).

Isto posto, percebe-se que a classe trabalhadora tem a necessidade da aquisição da consciência de classe, já que uma classe só passa a existir quando tomam consciência de si próprias. Destarte a consciência de classe implica em organização formal que inclua em si mesma a ideologia de classe. Essa organização que pode ser um sindicato, um partido ou um movimento que se torna a extensão da personalidade do trabalhador, de modo que quando a organização fala por ele o está representando (HOBSBAWN, 2000).

Para tanto, percebe-se que o processo educativo é basal para a consecução de tais finalidades, para que o jovem trabalhador não seja mero instrumento de exploração, mas parte ativa na luta por uma sociedade igualitária.

Além da categoria trabalho, compete então definir o que se considera por jovem trabalhador. A resposta pode ser encontrada em Saviani (1989), quando ele, ao analisar as condições sociais da atualidade, aborda o conceito de trabalhador livre. A liberdade desse trabalhador se diferencia em dois pontos principais: por um lado se refere à desvinculação ao trabalho servil que caracterizava a atividade laboral na Idade Média, sendo assim livre para vender sua força de trabalho no mercado; por outro lado, ele também é livre (desvinculado) dos meios de produção. Consequentemente a educação deste jovem está desassociada dos princípios que norteiam as relações de produção.

Logo se o trabalho é indissociável da vida humana, o jovem estudante também é um jovem trabalhador, pois até mesmo na perspectiva atual do ensino propedêutico, que se afasta do princípio da politecnia, o trabalho intelectual não está totalmente dissociado do trabalho manual, pois para agir sobre a natureza é necessário traçar objetivos para isso, gerando um processo de aprendizagem contínuo, contudo não ocorre comumente a oferta de formação para a compreensão do processo produtivo e a ligação deste com a cultura e a ciência. Por outro lado, o jovem estudante matriculado nos Institutos Federais tende a vivenciar a perspectiva da politecnia, que preconiza a integração entre ensino técnico e profissionalizante numa concepção para além da interdisciplinaridade.

Retomando o contexto da função social da escola, ao entender a educação do jovem trabalhador, expressa pela instituição escolar, como espaço no qual os conhecimentos científicos adquiridos pela sociedade precisam ser transmitidos para os mais jovens, é possível que se reflita se é atribuição da instituição educativa a formação ética e cidadã, incluindo a

administração das relações interpessoais, como no caso da (in)disciplina. Saviani (2013) defende que a escola deve centrar-se no processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado, denominados, por este autor, de conteúdos clássicos, de modo que a organização do currículo, assim como o modo como esses processos ocorrem, são as atribuições principais de uma escola.

Então, como inserir a instituição educativa no contexto da gestão das relações interpessoais se os conteúdos adquirem grande relevância em detrimento do trato com as relações interpessoais? É possível questionar se a escola deveria se fechar para as ações de cunho valorativo, ético e relacional, prendendo-se apenas aos conteúdos, ao entender que a função de educar para os valores é atribuição exclusiva da família. O próprio Saviani (1999) adverte sobre essa questão, quando apresenta crítica sobre a Escola Nova, pois a interpreta como um modelo pedagógico que, ao se contrapor à pedagogia tradicional, prejudica a qualidade do ensino, devido a rebaixar a importância da transmissão dos conteúdos para centrar-se na qualidade das relações interpessoais, tendo como uma das suas consequências o afrouxamento das normas disciplinares.

Parece, então, que o cerne da questão apresentado por Saviani (1999, 2013) não está na função da escola em estabelecer normas disciplinares ou nas ações sobre as relações interpessoais, mas no desmantelamento da missão de transmissão e assimilação de conteúdos, seja pela substituição dessa tarefa pelo trato nas relações interpessoais, seja pela mecanização do processo de aprendizagem. Neste contexto, Oliveira M. (2010) enfatiza a função da cultura na aprendizagem dos sujeitos, quando trata da importância da cultura como instrumento de mediação para a aprendizagem dos indivíduos; todavia, ressalta que essa aprendizagem não é mecânica, visto que os sujeitos reconstroem a cultura de modo constante, dando dinamicidade ao processo de aprendizagem. Assim, se a interação social promove a aprendizagem, e a aprendizagem promove a reconstrução da cultura, a educação é um mecanismo de transformação social, dos conhecimentos e das relações sociais, já que estes dois últimos estão interligados.

Na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Edgar Morin (2000) delinea algumas funções da educação, que podem ser inseridas nesse debate sobre formação integral do jovem trabalhador, neste início de século XXI, com seu caráter de transformação social. O primeiro saber a ser debatido consiste na compreensão de que a educação deve mostrar que qualquer tipo de conhecimento está ameaçado pelo erro e pela ilusão. Essa

observação se baseia na concepção de que o conhecimento não reflete exatamente as coisas a que se refere, ou seja, como a percepção humana é passível de erro, e sendo o conhecimento teórico é fruto da linguagem e do pensamento, o conhecimento pode estar sob a influência do erro proveniente da subjetividade do conhecedor, da sua visão de mundo e de seus princípios, incluindo os desejos pessoais e as influências emocionais como o medo e a raiva. Dessa forma, conclui-se que a inteligência é inseparável da emoção, podendo tanto fortalecer, quanto asfixiar a inteligência, não havendo possibilidade de se eliminar o risco de erro, já que não é possível recalcar toda a afetividade. Compete à educação dedicar-se a identificar a origem dos erros e das ilusões (MORIN, 2000).

Continuando a explanação sobre esse princípio, Morin (2000, grifo nosso), ao detalhar os tipos de erros e ilusões do conhecimento, apresenta os **erros mentais** como fator que propicia os equívocos do conhecimento. Eles podem levar ao egocentrismo e à necessidade de autojustificativa, além de fazer com que se projete ao outro toda a causa do mal que se passa.

Do mesmo modo a **memória** humana pode ser fonte de muitos erros. Existem também os **erros intelectuais** presentes nas teorias, doutrinas e ideologias, os quais podem restringir às informações que não são convenientes ou que não podem assimilar. Mesmo as teorias científicas que aceitam a possibilidade de serem refutadas, também podem manifestar resistência. Ainda existem os **erros da razão**, quando se diferencia a racionalidade da racionalização. A primeira é construtiva, permitindo a elaboração de teorias coerentes, pois permite a verificação da lógica da construção teórica, da compatibilidade de ideias e dos dados empíricos que a constituem, estando aberta a contestações. Já a racionalização se fundamenta em bases mutiladas ou falsas e nega a contestação de argumentos e a verificação empírica. Assim, a racionalidade não é somente crítica, mas também promove a autocrítica, permitindo a identificação das suas insuficiências (MORIN, 2000).

O autor também destaca que a racionalidade não é exclusiva dos cientistas e técnicos, assim como não está limitada à civilização ocidental. Como exemplo relata que um cientista pode ser racional em sua área de competência, todavia, irracional em política ou na vida privada (MORIN, 2000).

Cabe igualmente à educação fazer conhecer os paradigmas e axiomas que estão na base das construções teóricas e determinam as operações lógicas destas teorias. Como exemplo, cita-se o paradigma cartesiano que fundamenta a ciência ocidental, de modo a

separar o sujeito e o objeto, conseqüentemente separa cada um em sua esfera própria: ao sujeito cabe a filosofia e a pesquisa reflexiva e ao objeto a pesquisa objetiva (MORIN, 2000).

Associando as ideias de Morin ao debate apresentado neste capítulo sobre a formação humana e técnica do jovem trabalhador, evidencia-se que compete à instituição escolar uma incumbência muito maior que a transmissão de conteúdos para a continuidade do ensino ou para a ocupação de vagas no mercado de trabalho, não obstante formar cidadãos que detenham uma compreensão mais profunda sobre as experiências e as teorias que embasam as suas vidas.

Assim sendo, Morin, no momento que discute a respeito da normalização dos padrões de pensamento e ação, sublinha que:

Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios. (MORIN, 2000, p. 27).

Frente aos questionamentos sobre as possibilidades de conhecimentos existentes, cabe à educação utilizá-las como força motriz para qualquer proposta de conhecimento. O conhecimento é comparado a uma aventura para a qual a educação deve propiciar um indispensável apoio (MORIN, 2000).

Dessa premissa, de modo concreto, em um viés crítico, pode-se levar o estudante, por exemplo, a compreender as correntes teóricas e as ligações que elas têm com os meios de produção, assim como a influências destas na concepção de educação vigente e as conexões com o mercado de trabalho. Em um viés de relações interpessoais, é também possível que no ambiente escolar se promovam espaços para o debate sobre como os estudantes pensam e agem a respeito das questões referentes às relações de gênero, saúde sexual e religião.

Como segundo saber necessário a educação, Morin (2000, grifo nosso) apresenta os princípios do conhecimento pertinente. Nesse quesito se revela a preocupação a respeito de uma necessária reforma paradigmática sobre como articular e organizar o conhecimento de forma:

- **Contextual:** situar as informações e os dados nas circunstâncias em que estão inseridas;

- **Global:** a integração e a retroalimentação que ocorre entre os contextos, de modo que o todo apresenta propriedades que não podem ser observadas nas partes isoladas, assim como há propriedades específicas que podem ser inibidas quando se observa o todo;
- **Multidimensional:** as unidades complexas possuem várias dimensões. Como exemplo, a sociedade contém as dimensões histórica, econômica, sociológica e religiosa;
- **Complexa:** corresponde à união entre a unidade e a multiplicidade, ou seja, entre o todo e as suas particularidades.

Para atingir o conhecimento pertinente, a educação deve articular a inteligência geral, que compreende a faculdade de se encarregar de problemas especiais, promovendo a mobilização do conhecedor sobre o que ele sabe sobre o mundo. Para tal missão, a educação precisa estimular a curiosidade, superar as antinomias provenientes do progresso sobre os conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade. A antinomia compreende a fragmentação do conhecimento, separando-o do seu contexto, globalidade e complexidade, resultante do conhecimento hiperespecializado. A disjunção entre as humanidades e as ciências constitui um exemplo de antinomia (MORIN, 2000).

Morin (2000) destaca que os grandes problemas humanos são reduzidos a simples problemas técnicos. O grande desenvolvimento tecnológico do século presente está associado a uma inteligência fragmentada e míope para enxergar em longo prazo e incapaz de perceber o global, tornando-se, assim, inconsciente e irresponsável. Complementa o autor que o “o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (não mais se sente os vínculos com entre os concidadãos).” (MORIN, 2000, p. 40-41).

Sublinha-se, mais uma vez, a função social da escola em relação à formação humana e técnica. Subtrai-se destas observações que a separação entre técnico e propedêutico retira a compreensão global do conhecimento. E, mais especificamente, a solidariedade e a responsabilidade humanas são diminuídas nesta perspectiva educacional. Assim como não é somente o acúmulo de conhecimento suficiente para que use a razão em todas as esferas da vida, como, por exemplo, nas relações interpessoais.

O terceiro saber equivale ao ensino da condição humana, que possibilita o reconhecimento do ser humano no que é comum, assim como o reconhecimento do que é particular em cada cultura. Esse reconhecimento possui como ferramenta a integração entre as ciências naturais e as humanas, como a filosofia, a história, a literatura e as artes. Para esse fim, apresentam-se quatro perguntas norteadoras: quem somos? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Para responder a essas perguntas, apresentam-se as seguintes condições em que se situam a humanidade: a **condição cósmica**, que se refere à ligação entre a composição molecular do cosmos e da vida humana, já que as partículas cósmicas também constituem o corpo humano; a **condição física**, que está vinculada à condição de que a vida surgiu devido à ação termodinâmica sobre a terra; a **condição terrestre**, que parte do reconhecimento da identidade terrena em seus aspectos biológicos e fisiológicos e, por último, a **condição humana**, que representa o reconhecimento da animalidade (princípio biofísico) e da humanidade (princípio psico-sócio-cultural) como constituintes da condição humana. Então, a cultura transforma o homem em homem, pois sem ela, o ser humano seria um animal no sentido estrito da palavra. Portanto, revela-se uma ligação entre cérebro (biológico), mente (psicológico) e cultura (social), assim como entre a razão, a afetividade e a pulsão e também entre o indivíduo a sociedade e a espécie. Em resumo, considera-se a vida humana como complexa (MORIN, 2000, grifo nosso).

O ensino da identidade terrena representa o quarto saber a ser trabalhado pela escola. Parte-se do conhecimento da planetarização, também descrita como mundialização, que traz em seu bojo um processo de comunicação entre os diversos continentes do mundo, que tem seus aspectos positivos e negativos, tendo sido iniciada com as grandes viagens feitas pelos países europeus sobre o mundo. Em seus aspectos negativos, a planetarização apresenta como exemplos a escravidão, as guerras e a destruição do meio ambiente. Como exemplo deste último ponto, observam-se a implantação de atividades agropecuárias diversas que degradam o ambiente nativo, além da contaminação e distribuição de doenças a nível planetário. No aspecto positivo, citam-se as revoluções de independência que quando ocorriam em um determinado país, conseqüentemente influenciavam iniciativa similar em outros. Contudo, a planetarização e o desenvolvimento tecnológico que a acompanha exibem mais aspectos negativos, que positivos, e como outro importante exemplo neste aspecto, acrescenta-se o desenvolvimento de armas nucleares capazes de dizimar toda a humanidade (MORIN, 2000).

Como mecanismo de superação desses entraves, surgem, então, as chamadas contracorrentes que atuam na contramão das correntes dominantes com o objetivo de alterar o rumo destrutivo em que se encontra a existência planetária. Destaca-se a ecologia; a perspectiva qualitativa e poética da vida; a oposição ao consumismo, contemplada na vida com temperança; a busca pela solidariedade em contraposição ao reino do lucro e a cultura de paz (MORIN, 2000).

Para Morin (2000), ensinar as incertezas é o quinto saber a ser desenvolvido pela educação. Neste saber, frente à imprevisibilidade sobre o futuro da humanidade, compete encará-lo como uma aventura, já que mesmo havendo fatores determinantes, como no caso da economia, estes não são estáveis a ponto de permitir uma previsão infalível. As transformações na humanidade são frutos de desvios nos padrões normais, gerando desorganização, até voltar a um novo patamar de organização, geralmente provenientes de microfocos que se proliferam de modo rápido e imprevisível. Abrangem tanto as inovações e criações (por exemplo, a democracia e a filosofia ateniense), quanto ações de destruição, como no caso da destruição da civilização ocidental pelos avanços da técnica, da indústria e do capitalismo. Então a história da humanidade vive uma perpétua relação dialógica entre a ordem, a desordem e a organização. Igualmente concorrem forças antagônicas de vida e de morte. Por isso Morin destaca que “[mesmo] solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo.” (MORIN, 2000, p. 85).

Exemplos atuais de acontecimentos imprevisíveis que provocam mudanças significativas na sociedade se destacam: a vitória de Donald Trump nas eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos; o crescimento do grupo Estado Islâmico e as ações de terrorismo efetuadas por ele nos países europeus. Em nível nacional, salienta-se o recente processo de *impeachment* sobre a presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016; as reformas implementadas pelo governo do presidente Michel Temer sobre a diminuição dos valores investidos no financiamento público nas áreas de educação, saúde e assistência social e as leis que alteram o funcionamento do Ensino Médio e a contribuição previdenciária.

Sendo, deste modo, as ações humanas incertas, constituem-se como resposta a elas: a escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta e não nas certezas, a elaboração de uma estratégia que leve em consideração as complexidades que são inerentes às próprias finalidades, que possa ser modificada perante imprevistos, informações e mudanças de

contexto e que considere a possibilidade de exclusão, no caso de que ela tome uma direção nociva (MORIN, 2000).

Como sexto saber, Morin (2000, grifo nosso), aborda como função da escola a educação para a compreensão humana, sendo esta a missão **espiritual** da educação: o ensino da compreensão entre as pessoas, a fim de propiciar condições para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Distinguindo duas formas de compreensão, o autor diferencia a compreensão intelectual ou objetiva da compreensão intersubjetiva. A primeira abrange as coisas materiais e é insuficiente para entender a humanidade. Como exemplo, o autor cita que o modo de compreender uma criança que chora não se dá pela medida do grau de salinidade das lágrimas dela - compreensão intelectual - mas por meio da empatia, quando se liga as aflições dela com a do sujeito que a observa - compreensão intersubjetiva - (MORIN, 2000).

Logo, não podendo negar a importância dos conteúdos, e a necessária integração entre formação humana e técnica, a construção do saber tradicional na educação é insuficiente para lidar com a complexidade da subjetividade humana e os impactos que elas causam nas relações intra e interpessoais. Destaca-se, então, a compreensão intersubjetiva, pela qual os conteúdos tomam sentido, já que sem o convívio humano ordenado, os conhecimentos e habilidades humanas poderiam ser utilizados para a destruição da humanidade, como se percebe nos conflitos humanos que ocorreram no percurso da história desta espécie.

De forma complementar, Adorno (2006), ao abordar a função da educação, no seu diálogo com Becker na obra **Educação e Emancipação**, cujo contexto é a falha do sistema educativo alemão, que mesmo focado no conhecimento intelectual, não conseguiu evitar a barbárie da Segunda Grande Guerra Mundial, atribui à educação o papel de formação política, para que promova, consequentemente, a emancipação das pessoas, ao produzir nelas uma consciência verdadeira, superando a mera transmissão de conhecimentos. Para o autor é somente desta forma que uma democracia pode ser efetivada.

Ainda no contexto da educação para a compreensão, Morin (2000) aponta o egocentrismo e o etnocentrismo como causas da dificuldade de compreender as diferenças entre as pessoas e como promotores de conflito. O egocentrismo e o etnocentrismo são caracterizados pela tendência em atribuir a outra pessoa ou grupo social a causa de todas as mazelas e leva a perceber de modo pejorativo as palavras e os atos alheios, ressaltando o que é desfavorável e eliminando aquilo que é favorável. Esse mecanismo é resultado da incompreensão de si próprio ou do grupo a que pertence, mascarando as próprias fraquezas e

ressaltando, conseqüentemente, as fraquezas dos outros. Eles têm como causa o afrouxamento da disciplina, pois esta promove a renúncia dos desejos individuais. Ressalta-se, portanto, o valor da disciplina como meio eficaz de socialização, já que desvia o foco de si mesmo para a existência do outro.

Como sétima e última missão da educação, apresenta-se a ética do gênero humano, ou antropológica, que se baseia na cadeia indivíduo – sociedade – espécie. Assim, compete à educação assumir a missão antropológica do milênio de trabalhar para a humanização da humanidade; obedecer à vida e guiar a vida; alcançar a unidade planetária por meio da diversidade; respeitar ao outro; desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e ensinar a ética do gênero humano. Nesse sentido, a antropológica estimula a esperança na completude humana como consciência e cidadania. Para atingir tal fim, compete ensinar a democracia, que propicia uma relação rica e complexa entre o indivíduo e a sociedade, permitindo que ambos se ajudem, desenvolvam-se, regulem-se e controlem-se mutuamente, ou seja, a democracia é uma fábrica produtora de cidadãos, e estes, por um lado, podem exprimir seus desejos e interesses, por outro lado, necessitam ser responsáveis e solidários com a coletividade (MORIN, 2000).

Complementando esse debate a respeito dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, mais especificamente sobre a formação humana, Paulo Freire (2011) reconhece a humanização como vocação humana que tem a escola e a educação como mecanismo para tal finalidade. Nesta conjuntura, o autor critica a educação bancária, ao passo que este processo transforma a pessoa em um ouvinte paciente, petrificado, na qual o conteúdo precisa ser memorizado, impossibilitando a atividade crítica do sujeito. Assim o verdadeiro saber só é possível na busca inquieta e esperançosa que os homens fazem do mundo, inventando e reinventando. Para Freire (2011) a educação deve formar sujeitos, ou seja, pessoas que se insiram no mundo e tenham o poder de transformá-lo. Assim, atribui-se ao educador a missão de estimular a problematização, também denominada de investigação crítica. Associada a esta proposta educativa, Gramsci (1978), com vistas à propagação da ciência, e em busca de uma educação unitária e não exclusiva para apenas uma classe social, defende a difusão crítica das descobertas científicas, para que estas se transformem e forneçam base para as ações intelectuais e morais.

Complementando essa ideia de função social da escola e, conseqüentemente do educador, no que tange ao processo de humanização, Freire (2000) acrescenta que a existência

do ser humano como um ser histórico conduz a uma necessária eticização do mundo, pois na medida em que o homem toma consciência de seu estar no mundo e também da existência de outros homens, urge a necessidade de continuar e prolongar a existência da vida de modo que compete ao ser a responsabilidade por essa existência por meio da ética e do compromisso com o mundo. Assim, a existência do ser adquire sentido pela existência dos outros (FREIRE, 2000).

Nesse sentido, as ideias de Freire (2000, 2011) coadunam-se com a integração entre formação humana e técnica do jovem trabalhador. Por um lado deve haver estímulo à prática científica, por outro lado, compete ao educador e à instituição escolar a formação ética.

Discute-se, então, que tipo de ética a escola deveria ser responsável por estimular. Morin (2000) defende como uma das atribuições da instituição escolar o ensino da Ética da Compreensão. Esta modalidade de ética demanda grande esforço, já que ela é desinteressada, e não busca reciprocidade. Tem como ferramenta a argumentação. Ela estimula que o sujeito se coloque no lugar do outro e é compreendida como um caminho de humanização, pois se objetiva a compreensão antes da condenação. Por meio dela, desenvolvem-se as características do **bem pensar**, que significa a compreensão do contexto em que se encontra o agente humano, suas condições objetivas e subjetivas e a **introspecção**, que se expressa pela prática intelectual do autoexame, visando à compreensão das próprias fraquezas, tendo em vista que este exercício é uma via de compreensão do outro que também comete deslizos. Consequentemente a ética da compreensão desenvolve a abertura subjetiva ao outro e a interiorização da tolerância (MORIN, 2000, grifo nosso).

Sobre este aspecto que envolve a compreensão do outro e das relações dialogais, Senge (2012) destaca que em muitos grupos geralmente não existe a visão compartilhada, mas o que ocorre é uma reunião das visões pessoais sobre o grupo, dificultando a gerência deste grupo, e diminuindo as possibilidades de aprendizagem. Para esse autor quando uma equipe possui um propósito em comum, ela consegue os resultados almejados. Surgem, então, as ferramentas do diálogo e da discussão como possibilidade de promoção da visão compartilhada e do processo de aprendizagem. No diálogo ocorre a exploração livre e criativa de assuntos complexos e delicados, uma atenção profunda ao que o outro diz, associada à suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão, ocorre a apresentação e defesa dos diferentes pontos de vista, na busca de se encontrar a melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas.

Isto posto, compete, por exemplo, ao professor, ao psicólogo ou ao representante de turma a função de administrar o diálogo e a discussão, como mecanismo de compreensão, de prevenção e de resolução de conflitos. Nesse contexto, pode-se indagar se a escola é capaz de realizar tais ações de gestão de conflitos, promovendo a compreensão mútua.

Sendo, então, a função da escola e do educador a formação humana para a ética e a responsabilidade, apresenta-se um estudo resultante de uma tese de doutoramento cujo objetivo consistiu em investigar as relações que a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar e que formação esses educadores têm recebido para atuar nessa área (ZECHI, 2014). Desse trabalho serão destacados os projetos e as experiências da educação em valores.

O referido trabalho partiu de um estudo sobre os resultados da pesquisa *Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras*, que investigou projetos e experiências que tiveram como foco a Educação e Valores, cujos participantes foram diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Dentre as 706 experiências relatadas, observou-se que elas tiveram como principal finalidade a melhoria das relações interpessoais na escola (56%), já que, segundo os pesquisados, as relações na escola estão permeadas pela indisciplina, violência e agressividade e estes compreendem que a melhoria nestas relações conduz à melhoria na qualidade do ensino. Em segundo lugar destacou-se como objetivo o resgate dos valores morais (solidariedade, respeito e dignidade) e éticos (28%), tendo em vista que foram considerados como fundamentais para a convivência em sociedade. Por último, a formação cidadã, no que tange o conhecimento dos direitos e deveres (16%) foi um dos objetivos perseguidos nos projetos (ZECHI, 2014).

No tocante aos resultados dos projetos desenvolvidos, os participantes relataram que as mudanças ocorridas no ambiente escolar estão associadas, em sua maior parte, ao respeito à escola e ao próximo (48%), pois resultou numa convivência mais respeitosa entre os atores escolares e também no respeito e conservação do patrimônio escolar, assim como na conscientização dos alunos sobre os direitos e deveres. Também como resultados, foram verificadas mudanças no comportamento de estudantes e de professores (17%). Esse resultado está diretamente ligado à outra categoria identificada como maior participação dos alunos nas atividades escolares (19%) que tem como consequência o aumento da autoestima dos discentes e, conseqüentemente, a diminuição do preconceito, da indisciplina e da violência (6%) - (ZECHI, 2014).

Nessa conjuntura, compete, então, abordar com mais especificidade o contexto da formação humana como função da educação, estabelecendo critérios para as relações interpessoais e a relação destas com a indisciplina.

3.2 FORMAÇÃO HUMANA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INDISCIPLINA

Visto que a educação tem como meta a formação humana e técnica do jovem trabalhador, com o intento de uma aproximação com o tema da indisciplina, esse item abordará essa missão específica do contexto educacional, no que tange às relações interpessoais, a caracterização do jovem na atualidade, a indisciplina e os modos de gestão dessa demanda. Nesta subseção também serão destacadas críticas à gestão disciplinar, assim como argumentos que defendem a gestão da disciplina como uma das missões da instituição escolar, no intuito de promover um debate que oriente a superação de equívocos ocorridos no processo histórico de gestão da (in)disciplina no ambiente escolar.

Mesmo perante a estas discussões tecidas sobre a função de formação técnica e, em especial, a formação humana da educação, aplicada pelas instituições escolares, pode-se questionar também se a escola seria o espaço adequado para que os valores sociais pudessem ser trabalhados. Estaria ela numa posição privilegiada para tal ação? Durkheim (1978) revela que a educação é influenciada pelo contexto histórico e social no qual está inserida e ela se impõe sobre os mais jovens de modo que se for questionada totalmente resultará em grandes dificuldades de adaptação social sobre o indivíduo que o fizer. Desta forma, existem ideias, sentimentos e práticas que a educação precisa transmitir de maneira indistinta, mesmo havendo diferenças sociais.

Neste sentido, Kant (2011), ao tratar sobre a função da pedagogia, apresenta que a disciplina executa a missão primordial de humanizar as pessoas, ao submeter o homem às leis da humanidade, para que este não ceda aos seus caprichos. Assim, a espécie humana é obrigada a extrair progressivamente, de si mesma, suas qualidades, sendo esta a função de uma geração sobre a outra. Assim “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros.” (KANT, 2011, p.15).

Num sentido mais amplo, Saviani e Duarte (2010) iniciam um debate sobre a legitimidade da educação como viés de formação humana, como o questionamento se o

educador teria o direito de intervir na vida do educando, se ambos são livres para aceitar, rejeitar ou transformar o conhecimento com o qual tem contato, formando, assim, cada um o seu ponto de vista. Como resposta a essa indagação, define-se que a legitimidade da educação se expressa pela promoção do homem por meio da comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, sendo esta a formação humana proposta pela educação.

Para atingir tal finalidade, a educação, em seu caráter filosófico, precisa atentar para a vigilância crítica sobre a atividade educacional, para que os fundamentos, a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e as soluções escolhidas, ou seja, todo o processo pedagógico seja avaliado e esclarecido, por conseguinte o educador necessita ser um profundo conhecedor do homem. Duas disciplinas são basais nesse processo: a filosofia e a história, pois estas revelam a produção da própria existência humana ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Como consequência dos pensamentos supracitados, já que a educação é percebida como responsável por transmitir ideias, sentimentos e práticas e de estimular o conhecimento numa perspectiva histórica e crítica, interroga-se, também, se a instituição educativa ao exercer uma função de controle, como no caso da gestão da (in)disciplina, poderia privar os estudantes da liberdade, de tal modo a tornar os indivíduos acríticos e aptos à manipulação.

Numa outra perspectiva teórica, ao discorrer sobre a formação humana, num enfoque mais específico sobre as relações interpessoais, em um viés de educação disciplinar, Foucault (2004) denuncia a disciplina como forma de dominação a fim de domesticar as pessoas, tornando-as dóceis e úteis. O autor analisa o uso da disciplina no percurso da história da humanidade, e compreende que as instituições educativas, por meio da vigilância hierarquizada que se revela pelo uso dos aparelhos de observação, do registro e do treinamento, são promotoras de massificação dos estudantes. Nesta perspectiva disciplinar, a sanção tem o intuito de normalizar o comportamento desviante. Para tanto, o autor delineia o mecanismo disciplinar e repressor da punição:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "in-corretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar

penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Outro aspecto negativo da sanção disciplinar apontado por Foucault (2004) é que esta ação objetiva distinguir as pessoas boas das más, rotulando-as socialmente. Destarte, a punição assume as funções de relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Como exemplo para tal ação comparativa, o autor apresenta o **exame** (avaliação) que abarca as funções de mensuração e de sanção. O exame também está integrado à categoria de registros disciplinares, na medida em que permite a descrição e análise dos desvios dos indivíduos (FOUCAULT, 2004, grifo nosso).

Observando as reflexões de Foucault (2004), a escola se apresenta como uma instituição que dociliza os corpos e as mentes dos indivíduos. No contexto atual, ao se analisar o documento *Normas Gerais de Conduta Escolar: sistema de proteção escolar*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (MACHADO JÚNIOR, 2016), que consiste num instrumento que normatiza/direciona a gestão da (in)disciplina escolar, verifica-se que a visão de adolescente contida neste documento compartilha uma perspectiva similar à apresentada por Foucault (2004), ao passo que este jovem é percebido como um ser incapaz de conviver socialmente, cuja tendência está voltada para conflitos, atribuindo à escola a missão de formar jovens com base em valores sociais, contudo não apresenta os referidos valores que devem servir de base formativa para os discentes, ressaltando as punições e, além do mais, reflete uma produção desvinculada da coletividade, não tendo sido construída pelos principais atores que compõem a instituição educacional (MACHADO JÚNIOR, 2016).

Apesar de que é possível que a escola possa subjugar a autonomia e a liberdade dos discentes, como se observa mediante a análise da função da escola em seu processo sócio-histórico, é basal explicitar que a disciplina escolar exerce função social importante e indiscutível para o convívio entre as pessoas e pode, sim, superar essas condições adversas apontadas pelos referidos autores. Deste modo, a proposta apresentada neste trabalho defende a ideia de que a gestão do comportamento é uma tarefa essencial da escola, podendo ser utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da formação política e

cidadã. Considera-se, por conseguinte, essa atribuição como uma meta de formação humana do jovem trabalhador.

Nesse meio, insere-se a figura do psicólogo escolar como educador que compõe o quadro de uma instituição educativa e, por a gestão da (in)disciplina ser uma tarefa da escola, no aspecto da formação humana, ela também se insere como missão do psicólogo escolar. Gotzens (2003) assinala como a Psicologia Escolar poder contribuir na disciplina escolar³, partindo de estratégias e recursos próprios à situação educativa, como no caso da eficácia comunicativa entre docentes e discentes, que podem ser apresentados ao professor como ferramentas de gestão preventiva da indisciplina. Considera-se, na perspectiva desta pesquisa, que a ação de gestão do comportamento escolar equivale ao que se considera por ação política.

A formação política a que alude esse trabalho significa a consciência dos entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e a ação pedagógica para a resolução dos referidos entraves. Neste sentido, apoia-se na perspectiva apontada por Saviani (2013) que defende que a prática política deve estar associada à competência técnica do educador. Assim, um dos entraves apontados pelo autor consiste na compreensão histórico-crítica sobre o saber acumulado historicamente que, na busca por objetividade, desassocia o conhecimento das relações culturais. Assim, a competência técnica a ser destacada nesta seção se refere à gestão da (in)disciplina, e neste aspecto técnico e político precisa ser libertadora, de modo a estar em consonância com a proposta de formação técnica e humana integrada.

Percebe-se, portanto, que a escola é um meio de formação humana. Cabe então discutir sobre como, frente a essa missão de formação ética e cidadã, a instituição educativa pode exercer a gestão da (in)disciplina.

Para tanto, faz-se preponderante definir o que se considera por gestão. Barceló e Guillot (2013, tradução nossa) definem gestão como a organização de recursos para que se alcance um resultado eficiente e efetivo. Paro (2010), que utiliza os termos administração e gestão como sinônimos, igualmente compreende a gestão/administração como a mediação para a realização de determinados fins. O autor afirma que o vocábulo administração é muito recorrente quando se trata de educação escolar, no sentido de diminuir desperdícios e utilizar recursos de modo racional. No âmbito popular, geralmente se culpa a administração escolar pública pela ineficiência da qualidade do ensino. Nesse contexto, as críticas feitas à

³ Disciplina escolar é o termo utilizado por Gotzens (2013) e equivale ao termo gestão da (in)disciplina utilizado neste trabalho.

administração escolar convergem no sentido de que o ensino é uma atividade importante e deve ser feito de forma mais racional e eficiente (PARO, 2010).

Neste aspecto, o autor reflete sobre a apropriação de conceitos e recursos da administração na atividade educativa de modo acrítico, de forma que:

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas **antagônicos** aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam. (PARO, 1998, p.306, grifo do autor).

Paro (2010) ainda discorre sobre as funções técnica e política de um gestor/administrador. Para justificar essas funções, o autor, numa perspectiva histórica e crítica, enxerga o ser humano como um ser que se faz histórico, pois, por intermédio do trabalho, intenciona suas ações, revelando a autonomia da própria vontade, transformando a natureza e a própria condição no mundo. Neste cenário, a consecução de objetivos numa organização pode ser dividida em dois grupos interdependentes: os recursos objetivos (que consistem nos objetos de manipulação direta e nos conhecimentos e técnicas que mediam a produção) e os recursos subjetivos (que são representados pela energia humana disponível para o processo de produção) – (PARO, 2010).

Destacam-se, então, as funções técnica e política de um gestor, que atuam de modo integrado. Salienta o autor que quando os interesses daqueles que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico. Já quando existem divergências entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos trabalhadores, a coordenação adquire um caráter acentuadamente político, de modo que as funções do gestor ficam mais complexas, para que os interesses conflituosos possam ser solucionados (PARO, 2010).

No mesmo contexto, Cury (2007) enfatiza que a escola assume a missão de oferecer o ensino como um bem público, distinguindo-a de uma empresa de produção ou uma loja de vendas. O autor define o termo gestão como levar sobre si, carregar, executar, gerar, comparando a ação de gerir com a de gestação, que traz dentro de si um novo ente. Deste modo, a gestão da instituição escolar deve ser caracterizada pela gestão democrática, tendo o

diálogo como ferramenta basal. Assim, a gestão precisa assumir uma postura metodológica que abrange um ou mais interlocutores, que se interrogam com paciência na busca por respostas para o exercício da arte de gerir (CURY, 2007). Neste aspecto, Paro (2010) discorre que a coordenação das ações escolares pode ser também executada por meio de conselhos e representantes.

Mediante as definições e a aplicação dos termos gestão e administração, compreende-se que a gestão/administração da indisciplina não é equivalente à repressão ou autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos estudantes, mas um meio de educar os jovens a conduzirem o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz com o processo de ensino-aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão/administração escolar está inserida. Conteúdos e comportamentos se entrelaçam neste aspecto da gestão escolar. Apresenta-se, então, a gestão da disciplina escolar.

Neste sentido, Lück (2009) defende a gestão da disciplina escolar, ao explicar que esta missão está associada ao melhor desempenho na aprendizagem e na formação cidadã do discente. Destaca ainda que a disciplina não equivale ao ensino de um comportamento dócil, silencioso e a ordem, pois nem sempre esses comportamentos são sinônimos de desenvolvimento do estudante, mas associa a disciplina ao estímulo à capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos. Acrescenta Gotzens (2003) que a disciplina escolar não equivale a uma fórmula para enfrentar os problemas comportamentais dos discentes, mas à compreensão global da organização e da dinâmica do comportamento na sala de aula e na escola para que haja coerência entre este e a proposta de ensino. Para tanto, é fundamental que a disciplina escolar esteja embasada em ações preventivas e só em último caso as ações devem estar voltadas para reparar os problemas ocorridos sejam aqueles relacionados à situação de ensino, ou, então, por motivos alheios à dinâmica escolar.

Lück (2009) amplia o assunto quando trata que os próprios estudantes, ao avaliarem suas escolas, acreditam que a indisciplina é um fator negativo, pois, por exemplo, o comportamento indisciplinado promove a insegurança no espaço escolar, sendo esta muitas vezes resultante da ausência de autoridade por parte do professor.

Nota-se que a percepção de Lück (2009) sobre a vinculação entre disciplina e aprendizagem escolar está consoante com as ideias de Gramsci (1982, grifo do autor) que, ao

discorrer sobre o conceito de trabalho educativo, destaca o ato de estudar como fatigante, penoso, comparando-o a uma atividade laboral, na qual é necessário esforço e sofrimento, e rejeita o que ele chama de **facilidades** que promovem o afrouxamento do ensino para que seja possível a universalização do ensino e a **adaptação** das classes populares ao ensino.

Além do contexto da gestão escolar, para se investigar e gerir a indisciplina discente no espaço escolar, é necessário compreender os diversos pontos que a permeiam, como a definição, as causas e as consequências desta. Assim, a definição do termo indisciplina é uma questão essencial para que se possa investigá-la. Partindo da definição apontada por Parrat-Dayán (2009), a indisciplina é percebida como uma transgressão ao regulamento interno, uma falta de civilidade e uma ofensiva às boas maneiras, e principalmente a manifestação de um conflito. No entanto, Estrela (1992) ao analisar os significados do termo oposto - disciplina - explica que é necessário levar em consideração que o conceito desta palavra varia de acordo com a conjuntura histórica e cultural de cada sociedade, tratando-a qual conforme os padrões em vigor, pois estes influem sobre a forma que a escola gerencia a disciplina.

Ressalta-se, também, a ligação entre modelos pedagógicos e indisciplina. Saviani (2013) apresenta dois extremos pedagógicos ao descrever a pedagogia tradicional e a escola nova. No modelo pedagógico tradicional, o estudante deveria estar protegido dos estímulos externos, concentrando toda a sua atenção no professor, para que haja silêncio na sala de aula e pouca estimulação ambiental. Para a pedagogia nova, inversamente, compreendia-se a aprendizagem como resultado da atividade, da interação e do estímulo ambiental, logo, a sala de aula era muito barulhenta.

Então, mediante a variedade de definições sobre o vocábulo indisciplina, ao se focar o comportamento estudantil, pode-se perceber que:

[...] certos comportamentos podem ser considerados por alguns professores como indisciplina, enquanto que, para outros, correspondem apenas a um excesso de vitalidade. Assim, a suposta indisciplina não estaria no aluno, sendo na realidade um sintoma de uma escola incapaz de gerir e administrar novas formas de existência social concreta, que surgem no seu interior, em decorrência das transformações do perfil de sua clientela. (THEOBALD; SILVA; SILVA, 2009, p. 142).

Neste contexto, a concepção de indisciplina adotada neste trabalho compactua com a perspectiva apontada por Theobald, Silva e Silva (2009), de forma que esse fenômeno não

tem como centro o estudante, mas toda a comunidade escolar e o processo pedagógico que a compõe.

Sobre os fatores causais da indisciplina, estariam estes vinculados exclusivamente à gestão escolar e ao estudante? Vasconcellos (1997) mostra que a indisciplina é um processo que agrega muitos fatores: o desinteresse do aluno (proveniente, por exemplo, da influência midiática externa ao ambiente escolar, geralmente mais atrativa que a escola); a família que não cumpre com o papel de educar para os limites; a escola que não apoia o professor pedagogicamente e a influência da desorganização da sociedade. O autor acrescenta que na atualidade há uma crise de sentido na educação que reflete no comportamento dos discentes em sala de aula, pois, antigamente, obedecia-se, mais facilmente, às normas disciplinares porque se almejava um futuro profissional resultante do processo educativo e, no tempo presente, esse significado perdeu o valor, pois, a título de exemplo, existem muitas pessoas formadas sem trabalho ou mal – remuneradas.

Considera-se, desta forma, que a ligação entre educação institucional e emprego nem sempre se sustenta. Necessita-se, então, atribuir outros sentidos à educação.

Neste plano, adverte-se que não é difícil encontrar um saudosismo sobre as escolas do passado, nessa conformidade parece que nestas não havia problemas no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais. Em seu aspecto histórico, a educação no Brasil é compreendida pela moralização e a militarização das instituições sociais, de modo que não eram produzidas muitas discussões no interior da escola. Outro aspecto a ser considerado é a pouca heterogeneidade da população escolar, que caracteriza o processo de exclusão. Hodiernamente, a juventude tem menos temor às punições e instituições mais fragilizadas, pois estas não conseguem acompanhar às rápidas transformações, gerando descrédito nos meios formais, como, por exemplo, a escola (CFP, 2013).

A escola, o professor e a interação deste com o aluno também são pontos fundamentais na investigação da indisciplina. Especificamente na relação professor e aluno, Antunes (2009, 2010) recomenda que, na administração da indisciplina, o docente gerencie a disposição dos alunos na sala, identifique os discentes com dificuldade e se dirija até eles; estimule os pontos positivos dos estudantes e use de linguagem acessível; aja com empatia e humildade; perceba que os alunos geralmente não cooperam quando são chamados para tratar sobre o próprio comportamento indisciplinado; compreenda que nem todos precisam corroborar com as ideias dele; avalie e reavalie os casos de indisciplina e aplique medida disciplinar com seriedade,

rapidez e justiça.

Entendendo que assim como o sentido da educação muda com o período histórico, é igualmente importante ter uma noção sobre o público alvo das políticas públicas de ensino, neste caso específico, os jovens cursistas do Ensino Médio. Busca-se, então, delinear as características relacionais e educacionais que permeiam os estudantes e qual a conexão entre elas e a (in)disciplina escolar.

Inicialmente, compete delimitar conceitualmente a juventude, mais especificamente a adolescência. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, delimita-se legalmente a adolescência o período etário compreendido entre os doze e os dezoito anos (BRASIL, 2015). Em relação aos aspectos psicossociais desta fase do desenvolvimento, Palácios e Oliva (2004) descrevem a adolescência como um período psicossociológico compreendido a partir dos 12 ou 13 anos até, aproximadamente, os 20 anos. Nesta fase, estes jovens comumente ainda se encontram na escola, em processo de profissionalização ou em busca de emprego. A adolescência também é descrita como um processo de transição de um sistema de afeto que inicialmente está voltado para a família, depois direciona este afeto num determinado grupo de iguais, até culminar o foco em uma pessoa de outro sexo; outra característica desse período é o sentimento de ser membro de uma cultura com suas próprias características.

Ao observar o processo de mudanças na sociedade e na estrutura familiar e as implicações destas mudanças na educação dos jovens/adolescentes, Oliveira S. (2010) define como Geração Y os jovens nascidos entre 1980 e 1999. Essa geração tem como característica um alto nível de informação, contudo, paradoxalmente, apresentam também características de alienação, pois não conseguem lidar de modo produtivo com toda essa informação que apropriam. Além do mais, o convívio com os pais é bem diferente das gerações anteriores, assim como a estrutura familiar está mais flexível, como no caso da vivência com pais separados e a ausência não só do pai, mas também a da mãe. O autor aponta que devido a essa ausência materna no convívio familiar, as mães procuram oferecer instrumentos educacionais aos filhos para que eles possam ser mais competitivos no futuro e, mesmo com essa ausência da mãe, recebem mais estímulos e informações que os levam a ter uma qualificação mais elevada.

Acrescenta-se a essas características a inserção da tecnologia, por meio, por exemplo, dos jogos eletrônicos e das Redes Sociais. Oliveira S. (2010) informa que as características que permeiam esses jogos são as fases, cujo objetivo é superar os desafios em ordem

crescente de complexidade e o sistema de apuração de resultados (placar de recordes) que está ligado à competição explicitada por dados numéricos ou financeiros, além da necessidade constante de interação.

Em relação aos principais comportamentos que definem a geração y, Oliveira S. (2010, grifo nosso) apresenta: o **reconhecimento**, que se caracteriza pelo anseio dos jovens de serem reconhecidos em seus feitos diários, sendo este fator resultante da educação familiar por meio do estímulo e elogio sobre o sucesso dos filhos; a **informalidade**, representada pela flexibilidade e conveniência que se configura na busca de espaços prazerosos de se estar e de conviver; a **individualidade**, postura evidente nessa geração e herança das gerações passadas, relacionada ao fato da prioridade nas relações de trabalho, no menor número de filhos e a busca constante de condições financeiras favoráveis (privilégio da ação individual em detrimento da coletiva) e os **relacionamentos**, cujo foco é a quantidade de relacionamentos, independente da profundidade dos vínculos, e o objetivo é interagir com pessoas de qualquer lugar e a qualquer tempo.

Nesse sentido, ao se observarem, os comportamentos que permeiam a juventude na atualidade, identifica-se que esses fatores podem contribuir para a execução de comportamentos no ambiente escolar que interfiram no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a informalidade que difere muito da estrutura de comportamento exigida no espaço escolar, que requer o seu oposto, ou seja, a formalidade; e o reconhecimento que pode conduzir um jovem a buscar aceitação do grupo de pares por meio de ações de contestação às autoridades sem que haja, por exemplo, uma causa justa para tal ação contestatória.

Ainda nesse aspecto, a escola que recebe esse jovem deve, além de propiciar a formação cidadã (aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais), estimular a participação democrática no próprio espaço escolar e em outros ambientes, por meio da construção de pautas, projetos e ações coletivas, além de permitir a vivência da solidariedade, da democracia e da alteridade (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Neste aspecto, insere-se na discussão a Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à formação humana, constituída como um modelo de formação integral que visa o respeito mútuo e também pelo outro, pela diversidade de cultura e da tradição. Contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, esta proposta de educação

objetiva a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Para atingir esse objetivo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) delineia a Educação em Direitos Humanos como um processo de concepções e práticas que tem como escopo principal a **formação ética**, que envolve a formação de atitudes dirigidas por valores humanizadores, como por exemplo, a dignidade humana, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas; a **formação crítica**, a qual busca a promoção de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais e econômicos e políticos e a **formação política**, cujo foco se dá pelo empoderamento dos indivíduos e grupos, de modo a favorecer a organização e a participação na sociedade civil (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

Então, compete à educação, dentre outras atribuições, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, como o uso de linguagem e materiais didáticos contextualizados e, igualmente, o fortalecimento de práticas individuais e sociais que originem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos e também ações para reparar as violações a esses direitos (BRASIL, 2013a).

Constata-se, mais uma vez, que a educação é um veículo de humanização e esse processo ocorre por intermédio do fortalecimento das relações interpessoais no interior da escola, de modo que estas relações extrapolem esse ambiente. Nesse intermédio, emergem também conflitos, cabendo ao processo de gestão pedagógica, abordar os Direitos Humanos como instrumento de gestão da (in)disciplina.

Por conseguinte, a Educação para os Direitos Humanos na educação básica deve privilegiar a participação ativa dos discentes como construtores do conhecimento, de forma problematizadora, interativa e dialogal. De modo prático, citam-se como metodologias fundamentadas nessas perspectivas: a construção de normas de disciplina e da organização escolar com a participação direta dos alunos; a discussão de questões relacionadas à vida comunitária, como problemas de saúde, saneamento, educação e moradia e abordar modos de solução de discriminações por meio de simulação de situações-problema (BRASIL, 2013a).

A proposta de Freinet para os conselhos de classe se encaixa nessa concepção de formação humana, que foca a participação cidadã e democrática. Por meio de reuniões semanais, os estudantes e professores tratam sobre o plano de trabalho coletivo e individual, nos quais se avaliam os conteúdos curriculares, levando em consideração o conhecimento trazido pelo aluno; avaliam qualitativamente a aprendizagem; discutem-se os conflitos em

sala de aula; avaliam o ritmo do trabalho e o processo de cooperação em sala; tomam decisões e se estabelecem os critérios de acompanhamento para a execução destas ações. Portanto, no âmbito deste conselho de classe, propicia-se a livre expressão e a escuta do outro; o conhecimento da realidade daqueles que compõem o espaço da sala de aula e a criação coletiva de um código de normas, além de fomentar a auto e a hetero-avaliação (MORAIS, 1997).

Essa tarefa de estimular a participação democrática e a formação cidadã configura a ação do Psicólogo Escolar no que diz respeito à contribuição deste profissional na gestão da (in)disciplina. Comumente, quando se trata de disciplina escolar, é rotulada ao Psicólogo Escolar a missão de transformar os estudantes em seres passivos, “medicalizando” os “alunos-problema” para que eles se enquadrem em padrões escolares que destoam muito dos estímulos da sociedade e da necessidade de autonomia necessária para a expressão da sua identidade e desenvolvimento da sua liberdade.

Quando se fala em escola, consequentemente se fala sobre em padrões, hábitos e papéis que se devem ser desempenhados, e estes estão vinculados a interesses políticos de controle diluídos na rotina institucional (CFP, 2013). Então:

[A escola] Consolida valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem ao mesmo tempo cria o que escapa a esse padrão, o que é avesso, o que é desordem, seguindo preceitos de uma ideologia proposta pelo capital. Quase nunca problematizamos isso na escola, dificilmente se dá visibilidade às instituições que estão em jogo nas relações escolares. [Sobre o papel do Psicólogo] isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às respectivas e à ordem vigente. (CFP, 2013, p. 41).

Portanto, ressalta-se que, no aspecto humano, a escola permanece antiga, de modo que os discursos continuam os mesmos. A autora salienta que os psicólogos são convocados, pelos professores, a **dar um jeito** nos estudantes que recusam a aprender e a ficarem bem-comportados. Quando os docentes são questionados sobre qual a influência da escola no comportamento dos discentes, eles reclamam que os pais desfazem o que a escola realiza, afirmando que não se pode fazer nada contra as deficiências afetiva, econômica e cultural, ou seja, o problema da educação é um problema social, excluindo a escola e o conjunto de educadores que a compõe. Contudo, ao se analisar o sentido da palavra social, o problema do

estudante pode ser entendido como um problema de toda a sociedade (VALORE, 2008, grifo do autor).

Nesse âmbito, observa-se que, frente às solicitações de estágio em instituições de ensino, a Psicologia Escolar tem identificado a necessidade de se trabalhar os temas: relações interpessoais, comunicação, motivação de discentes e docentes e inclusive sobre resistência à mudança na escola (VALORE, 2008).

Assim, a Psicologia Escolar se coloca no campo de missão cujo objetivo é transcender a visão terapêutica, como aponta Valore (2008):

Pensamos que à **Psicologia do Escolar** – que privilegia o olhar sobre o “aluno-problema” – possa se contrapor uma **Psicologia Escolar**; de fato, que parta da compreensão da escola como um microssistema social, em que se produzem e reproduzem diferentes formas e níveis de relacionamentos, para propor uma ação psicológica de âmbito preventivo que contemple a instituição em sua totalidade. (VALORE, 2008, p.107, grifo do autor).

Cassins et al. (2007) afirmam que o trabalho do psicólogo escolar/educacional tem como direção o desenvolvimento do viver em cidadania, buscando a promoção de saúde da comunidade escolar por intermédio de trabalhos preventivos que almejem a transformação pessoal e social. Assim sendo, o psicólogo que atua nessa área traz como arcabouço teórico-prático os estágios do desenvolvimento humano, estilos de aprendizagem, aptidões, interesses individuais e a conscientização dos papéis sociais.

Como propostas concretas de atuação do psicólogo escolar, citam-se, dentre outras: incentivar os educadores a tomarem decisões políticas sobre os problemas sociais que impactam a escola; desenvolver uma concepção de Psicologia direcionada ao compromisso social; apresentar a perspectiva de que o fracasso escolar não é um processo individual; propor e apoiar a construção de novas alternativas sociais para auxiliar na administração de possíveis deficiências escolares; cultivar o enfoque preventivo, por meio do trabalho sobre as relações interpessoais na escola, objetivando a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos envolvidos; e atuar como mediador do processo reflexivo e não como solucionador dos problemas (CASSINS et al., 2007).

Dentre os desafios existentes no cotidiano escolar, sobre os quais pode atuar o psicólogo escolar/educacional Cassins et al. (2007) citam: a violência, o baixo rendimento dos alunos, a falta de limites, agressividade, desobediência e rebeldia.

Como ferramenta para atuação em grupos pelo psicólogo educacional/escola, apresenta-se o grupo operativo, pelo qual, professores, estudantes, equipe técnico-administrativa e familiares são estimulados a discutir sobre diferentes facetas das ações educativas, tais como a motivação, a responsabilidade, angústias e conflitos. Busca-se, desta forma, investigar o grau de compreensão da dinâmica de funcionamento intra e intergrupar, o grau de percepção dos problemas e conflitos e o nível de autonomia para que as soluções possam ser encaminhadas (VALORE, 2008).

Para Valore (2008), o trabalho grupal, promovido pelo Psicólogo Escolar, não tem o intuito de propiciar um clima de harmonia intra e intergrupar, para apaziguar os ânimos mais exaltados, nem tampouco de excluir as diferenças individuais em nome de um bem-estar comum, mas:

[contribuir] na criação de espaços onde as diferenças possam ser explicitadas e analisadas, onde o fazer grupal represente a superação de processos narcísicos, culminando em um relacionamento mais amadurecido, saudável e produtivo, através do qual a tarefa educativa possa sair fortalecida. (VALORE, 2008, p. 110).

Aí, insere-se a gestão da (in)disciplina pelo Psicólogo Escolar/Educacional. A atuação do Psicólogo sobre a gestão disciplinar será abordada mais especificamente nos itens 5 e 6 dessa dissertação.

Tendo sido apresentadas e discutidas as propostas de integração entre formação humana e técnica, além de uma explanação inicial a respeito da gestão da indisciplina e o papel do Psicólogo Escolar, cabe agora abordar o espaço no qual se objetiva concretizar as referidas propostas, que é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, de modo mais específico, o IFPB, traçando o percurso histórico de desenvolvimento dessa instituição, localizando-o geograficamente e descrevendo suas bases filosóficas e educacionais.

4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E HUMANO

Com o intuito de descrever os textos e contextos que originaram a criação dos IFs, em especial o IFPB, nessa seção serão abordados: a *Lei 11.892/08* que, dentre outras atribuições, institui os Institutos Federais e o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB*⁴, assim como referências sobre o ensino politécnico, como a organizada por Pacheco (2011), intitulada de *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, embasando, assim, os IFs como instituições únicas, dentre aquelas provenientes de políticas públicas de educação no Brasil, que objetivam a integração entre formação humana e técnica para o jovem trabalhador.

A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, compreendendo as seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Nesse âmbito, destacam-se os Institutos Federais que detêm natureza jurídica de autarquia, além de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Atuam na educação básica, profissional e superior, equiparando-se às Universidades Federais. Caracterizam-se também por serem pluricurriculares e estarem distribuídas em vários campi. São especializados na educação profissional e tecnológica. Operam também como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2008).

Descrevem-se como finalidades e características dos Institutos Federais: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, como processo educativo e investigativo, com o intuito de gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas, de modo a formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e

⁴ Refere-se ao PDI vigente (2015-2019).

educação superior. Constituir-se como centro de excelência no ensino de ciências, seja na modalidade geral, ou aplicada, para apoiar o ensino de ciências em instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Igualmente visa desenvolver programas de extensão; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, assim como a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Perante os objetivos desta instituição, a referida lei contempla, ainda, a ministração de **cursos profissionais de nível técnico integrado ao ensino médio**, para os discentes provenientes do ensino fundamental; a prestação de educação superior nos seguimentos de: **cursos superiores de tecnologia** e de **bacharelado e engenharia**, com vistas à formação de trabalhadores para diversos seguimentos da economia; **cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica**, com o intento de formar docentes para a educação básica nas áreas de ciências e matemática e também para comporem o quadro da educação profissional, e cursos de **pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu***. Para a execução dos objetivos citados, os IFs deverão garantir o mínimo de 50% das vagas para os cursos técnicos integrados ao nível médio e 25% das vagas para os cursos de nível superior (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Além do mais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos art.2, §2, art.6º, §I, IV, IX; art.7º, §II, V, são destinados a criar mecanismos para a promoção do ingresso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação, gerados nestas instituições, sendo-lhes atribuídas as responsabilidades de promover a educação profissional e tecnológica para jovens e adultos, por meio da Formação Inicial e Continuada, atendendo as demandas sociais e as peculiaridades regionais (BRASIL, 2008).

Os IFs se organizam numa estrutura multicampi e possuem proposta orçamentária anual identificada para cada campus e reitoria. Tem como órgão executivo a reitoria, composta por um Reitor e cinco Pró-reitores. Na composição administrativa possui o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior e tem o estatuto como documento que referencia a formação, as competências e as normas de funcionamento destas instâncias colegiadas. O Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo e é composto pelo Reitor, Pró-Reitores, e pelos Diretores

Gerais de cada câmpus que integram a referida instituição. O Conselho Superior possui caráter consultivo e deliberativo e deve estar formado, de modo paritário, por representante dos docentes, dos discentes, dos servidores técnicos-administrativos, estudantes egressos, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes desta Instituição (BRASIL, 2008).

Frente a essa estrutura administrativa composta de instâncias colegiadas, os IFs estão dotados da missão de promover a integração da formação técnica à formação humana, nos moldes como foi tratada na seção 3 deste trabalho. Pacheco (2011) destaca que os Institutos Federais estão embasados numa ótica de profissionalização mais ampla, recusando o conhecimento puramente enciclopédico, com menor ênfase na formação para um ofício, mas focada na compreensão analítica do mundo do trabalho, para que haja uma participação do jovem trabalhador qualitativamente superior neste contexto profissional, de forma a possibilitar ao jovem trabalhador a compreensão dos aspectos socioeconômicos e culturais. A essa concepção se atribui a nomenclatura de transversalidade.

Dessa maneira os IFs estão inseridos na concepção de que a formação humana e cidadã se antecipa à qualificação laboral e no compromisso de assegurar aos profissionais formados a possibilidade de se manterem em desenvolvimento. Para isto, os Institutos Federais devem orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão para que promovam a ciência, a cultura e a tecnologia como campos indissociáveis da vida humana. Isto posto, a educação profissional e tecnológica está caracterizada como uma política pública no que se refere tanto ao financiamento e a manutenção desta estrutura, quanto pelo compromisso social, sendo essencial para tal finalidade o diálogo com outras políticas setoriais e a expansão da rede federal (PACHECO, 2011).

O desenvolvimento local e o desenvolvimento regional emergem como uma das finalidades dos Institutos Federais e tem como território de abrangência a mesorregião, que consiste numa área individualizada de uma unidade federativa, que apresente formas de organização do espaço que incluam a organização social, a natureza, a rede de comunicação e os lugares compostos por esta área. Logo, os IFs devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva, a geração e a transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção de mão de obra qualificada. Conclui-se, então, que o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural da região de abrangência (mesorregião) é de fundamental importância para a definição da política

educacional, contribuindo para a definição do eixo e da matriz tecnológica que orientam a organização curricular. Além do mais, ressalta-se outro princípio curricular dos IFs que é a verticalização do ensino, que promove o diálogo simultâneo e articulado entre níveis e modalidades diferentes de ensino no mesmo espaço institucional (PACHECO, 2011).

Neste sentido, aponta-se como documento norteador da instituição o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual se definem a missão e as estratégias para se atingir as metas e os objetivos da instituição.

Devido ao campo empírico desta pesquisa se referir ao Instituto Federal da Paraíba, nesta seção será descrito o PDI deste Instituto, que aborda os seguintes itens: o perfil e o histórico institucional; a missão, os objetivos, as metas planejadas e as áreas de atuação acadêmica; os tópicos do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFPB contextualizados aos princípios filosóficos, a organização didático-pedagógica, às políticas de ensino, à extensão, à gestão e à responsabilidade social; o cronograma de implantação e desenvolvimento de todos os cursos ofertados; os perfis dos corpos docente e técnico-administrativo; as políticas de atendimento estudantil; a organização administrativa; a autoavaliação institucional; a infraestrutura acadêmica e administrativa e acadêmica e o demonstrativo da capacidade e sustentabilidade financeira (IFPB, 2014a).

Sobre o PDI, nesta seção, serão abordados: o Perfil Institucional, incluindo a missão, visão, os valores e a síntese histórica; as Áreas de Atuação Acadêmica, com foco no ensino técnico e formação inicial e continuada; o Projeto Pedagógico Institucional, no que tange os Princípios Filosóficos e Teórico-Metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição.

Os Institutos Federais, e consequentemente o IFPB, têm como missão a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, a fim de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. Como visão pretende ser uma instituição de excelência na promoção de desenvolvimento profissional, tecnológico e humanístico de forma ética e sustentável, com o intuito de beneficiar a sociedade de modo alinhado às características regionais onde estão inseridos. Detém como valores a ética, o desenvolvimento humano, a inovação, a qualidade e a excelência, a transparência, o respeito, e o compromisso social e ambiental (IFPB, 2014a).

Em seus aspectos filosóficos e teórico-metodológicos, o IFPB, frente à competitividade e o individualismo que assolam a sociedade, requer ações educativas que contribuam para práticas integradoras, emancipatórias e inclusivas, de modo a formar pessoas com visão aberta e rigorosamente críticas. Deste modo o IFPB, como instituição pública e gratuita, precisa sustentar suas ações educativas nos princípios de: respeito às diferenças; inclusão; respeito à natureza e a busca do equilíbrio ambiental (desenvolvimento sustentável); gestão democrática, que visa garantir representatividade, unidade e autonomia pela participação da comunidade acadêmica nas decisões; diálogo no processo de ensino-aprendizagem; humanização; valorização da tecnologia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFPB, 2014a).

Por conseguinte, nos moldes como se observa na seção 3 desta pesquisa, o IFPB na sua missão de integrar a formação humana à técnica, descreve o PDI: “Sua abordagem é dirigida para a formação do educando no sentido do pensar, saber, saber fazer e saber ser nas várias dimensões frente ao desenvolvimento tecnológico e suas repercussões sociais”. (IFPB, 2014a, p.68).

Como política de ensino, destaca-se que o IFPB, além da função de promoção da aprendizagem, da formação e da educação de cidadãos, assume o papel social de inclusão nas dimensões de escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção em práticas sociais, culturais e esportivas, nos avanços científicos e tecnológicos e no direito à acessibilidade (IFPB, 2014a).

Como exemplos dessa função de inclusão citada, a inserção laboral se dá, em nível de práticas de ensino, pelas visitas técnicas realizadas em locais onde se desenvolvem atividades para as quais os discentes estão sendo formados, assim como pela possibilidade de estágios curriculares e extracurriculares; o resgate de direitos pode ocorrer nas ações de Assistência Social, pelos Programas de Auxílio Alimentação, Moradia, Alimentação e Iniciação ao Trabalho, que serão mais bem apresentados na seção 5, os quais propiciam ao estudante a permanência e a conclusão do curso; a inserção nas práticas sociais, culturais e esportivas acontece, por exemplo, no fomento do FEST’IN (Festival de Intérpretes de Música Pop do IFPB) e dos JIFIs (Jogos dos Institutos Federais) que ocorrem anualmente. No caso dos avanços científicos e tecnológicos, exemplifica-se pela possibilidade de participação em projetos de pesquisa e extensão, além do incentivo acadêmico e financeiro para participação de alunos em eventos científicos.

Dentre as diretrizes gerais do ensino no IFPB, destacam-se a instituição de parceria, cooperação técnica-científica e intercâmbio com instituições de ensino superior nacional e internacional, em programas de pesquisa e pós-graduação (IFPB, 2014a). Ao se observar as ações do IFPB nesse aspecto, foi realizada uma parceria com a *Oklahoma State University* (OSU), entre os anos de 2014 e 2016, que possibilitou a realização do curso de Sociologia Ambiental e o intercâmbio de estudantes estadunidenses para o IFPB. Do mesmo modo, 15 estudantes do IFPB foram contemplados pelo Programa Ciências sem Fronteiras em intercâmbio para a Holanda, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Itália e Hungria, no período de 2015 e 2016. Nota-se que também ocorreu o intercâmbio de dois docentes para a Finlândia, pelo Programa Professores para o Futuro, para o aprimoramento técnico-científico destes (JORNAL..., 2016).

Como outros aspectos das diretrizes gerais do ensino, apresentam-se à busca pela melhoria da conceituação dos cursos de nível superior perante os órgãos regulamentadores; a consolidação das políticas afirmativas; a consolidação dos cursos de Educação a Distância e da Educação de Jovens e Adultos; o aperfeiçoamento das estratégias de acompanhamento dos egressos como elemento importante da avaliação institucional; o desenvolvimento de políticas de estágio e atividades complementares, articuladas com a pesquisa e com a extensão; a oferta de novos cursos tendo como base o desenvolvimento regional e local, assim como as demandas sociais, educacionais e econômicas regionais e a harmonização dos currículos (IFPB, 2014a).

Em seu aspecto histórico, com mais de cem anos de existência, o IFPB recebeu várias denominações: inicialmente como Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (1909 a 1937); depois como Liceu Industrial de João Pessoa (1937 a 1961); Escola Industrial Coriolano de Medeiros, também denominada de Escola Industrial Federal da Paraíba (1961 a 1967); Escola Técnica Federal da Paraíba (1967 a 1999); Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999 a 2008), e, finalmente, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, com a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (IFPB, 2014a).

O objetivo primeiro da Escola de Aprendizes e Artífices foi a qualificação de mão-de-obra barata e a contenção de conflitos sociais, visto que se assemelhava a um centro correcional, devido ao rigor na ordem e na disciplina. Nesta escola eram oferecidos os cursos de Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Encadernação e Sapataria. Apenas em 1999, começou

a diversificar a oferta de atividades, oferecendo todos os níveis de educação, desde a educação básica, com o ensino médio, o técnico integrado, o pós-médio, que consiste num curso técnico para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e o superior como cursos de graduação nas áreas de tecnologia, assim como na intensificação das atividades de pesquisa e extensão (IFPB, 2014a).

Iniciou seu processo de interiorização em 1995, como Escola Técnica Federal da Paraíba, quando instalou a Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras (UNED-CJ). Em 2007 ocorreu a implantação da ainda UNED-CG em Campina Grande e a criação do Núcleo de Ensino de Pesca, na cidade de Cabedelo (IFPB, 2014a). Com o Plano de Expansão da Educação Profissional Federal Fase II, houve a implantação de mais cinco câmpus no estado da Paraíba, em municípios considerados como polos de desenvolvimento regional: Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel. Na Fase III aconteceu a implantação de mais um câmpus na cidade de Guarabira, o campus avançado Cabedelo-Centro e mais dez unidades nos municípios de Areia, Catolé do Rocha, Esperança, Itabaiana, Itaporanga, Mangabeira, Pedras de Fogo, Santa Luzia, Santa Rita e Soledade (IFPB, 2014a).

Com o advento da Lei 11.892/08 o IFPB também passou a desenvolver programas de treinamento para a formação, habilitação e aperfeiçoamento de docentes da rede pública; na Formação Inicial e Continuada (FIC) de Jovens e Adultos, como no caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Mulheres Mil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ainda, recebeu atribuição de atuar na competência de Educação a Distância (EAD) (IFPB, 2014a).

Atendendo principalmente as demandas regionais, não somente da Paraíba, mas também os estados do Pernambuco e do Rio Grande do Norte, o IFPB desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Comércio, Construção Civil, Educação, Geomática, Gestão, Indústria, Informática, Letras, Meio Ambiente, Química, Recursos Pesqueiros, Agropecuária, Saúde, Telecomunicações e Turismo e Hospitalidade, e abrange os respectivos eixos tecnológicos: Recursos Naturais, Produção Cultural e Design, Gestão e Negócios, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde e Segurança (IFPB, 2014a).

Especificamente, no caso da educação profissional de nível técnico (ver **Quadro 01**), são ofertados cursos em nível técnico integrado ao ensino médio para os estudantes provenientes do ensino fundamental, em regime anual, com duração de três anos e com carga horária mínima de 3.000 horas para a formação geral e a carga horária mínima para a formação técnica, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). São ofertados também os cursos técnicos subsequentes para os alunos egressos do ensino médio, que buscam apenas a formação técnica. (IFPB, 2014a).

Quadro 01 – Cursos Técnicos Ofertados pelo IFPB

(Continua)

CÂMPUS	CURSO
CABEDELO	Química Meio Ambiente Multimídia Recursos Pesqueiros
CAMPUS AVANÇADO CABEDELO-CENTRO/MATA NORTE	Guia de Turismo Náutica Pesca Transportes Aquaviários Serviços Jurídicos
CAJAZEIRAS	Desenho de Construção Civil (PROEJA) Edificações Eletromecânica Informática Meio Ambiente (PROEJA)
CAMPINA GRANDE	Administração (PROEJA) Edificações Informática Manutenção e Suporte em Informática Mineração Petróleo e Gás Química
CATOLÉ DO ROCHA	Edificações
ESPERANÇA	Informática
GUARABIRA	Contabilidade Edificações Informática
ITABAIANA	Automação Industrial Eletromecânica

Quadro 01 – Cursos Técnicos Ofertados pelo IFPB**(Conclusão)**

CÂMPUS	CURSO
ITAPORANGA	Edificações
JOÃO PESSOA	Contabilidade Controle Ambiental Edificações Eletrônica Eletrotécnica Equipamentos Biomédicos Eventos (PROEJA) Instrumento Musical Mecânica Secretariado
MANGABEIRA	Cuidador de Idosos
MONTEIRO	Edificações Instrumento Musical Manutenção e Suporte em Informática
PATOS	Edificações Eletrotécnica Manutenção e Suporte em Informática Segurança do Trabalho
PICUÍ	Edificações Geologia Informática Mineração Manutenção e Suporte em Informática
PRINCESA ISABEL	Edificações Controle Ambiental Manutenção e Suporte em Informática
SANTA RITA	Informática Meio Ambiente
SOUSA	Agropecuária Agroindústria Informática Meio Ambiente

Fonte: Adaptado do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB (IFPB, 2014a) e do Portal do Estudante – IFPB⁵ (2016)

⁵Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?nivel_formacao=TECNICO>. Acesso em 31 dez. 2016.

Existem também dois cursos de nível técnico ofertados pela Educação a Distância: Secretaria Escolar e Segurança no Trabalho (IFPB, 2014a).

Na perspectiva da Formação Inicial e Continuada, os cursos do PROEJA respeitam e apresentam as mesmas características do ensino técnico integrado ao ensino médio, com a meta de (re)inserir e (re)qualificar adultos para a complementação da renda familiar e o provimento de seu sustento, tendo como base o princípio do trabalho educativo. O Programa Mulheres Mil objetiva a inserção de pelo menos 1.000 (mil) mulheres no mundo do trabalho, por intermédio de atividades de profissionalização e de exercício da cidadania (IFPB, 2014a).

Como exemplo de formação para o exercício da cidadania, no caso do Programa Mulheres Mil, observa-se a presença de disciplinas que abordam o direito e a saúde da mulher, e também sobre relações interpessoais.

O PRONATEC tem como objetivo a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população de trabalhadores brasileiros, estudantes e pessoas em condição de vulnerabilidade social, aliado ao direito ao auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar (IFPB, 2014a).

Informam-se também os avanços quantitativos do IFPB em relação ao crescimento do número de matrículas, sobre o número de cursos avaliados e o número de cursos de nível superior. Observa-se que tem ocorrido a ampliação do número de matrículas nos cursos regulares do IFPB: em 2014 eram 22.685 matrículas, já em 2016 foram 29.321 matrículas. Entre 2014 e 2015 foram avaliados 14 cursos pelo MEC, sendo um curso com conceito 5 (cinco), oito cursos com conceito 4 (quatro) e cinco com conceito 3 (três). Em 2016 foram ofertados dois novos cursos de nível superior: Licenciatura em Ciências Biológicas, no campus Cabedelo e Engenharia da Computação, em Campina Grande. Observa-se também o acréscimo de matrículas de estudantes na modalidade EAD: em 2014 eram 824 alunos matriculados, já em 2015 havia 1.169 discentes matriculados (JORNAL..., 2016).

Avalia-se que o IFPB possui uma infraestrutura diferenciada das demais instituições públicas e privadas e detém objetivos bastante abrangentes. No entanto, é importante salientar a rede assistencial que sustenta os objetivos pedagógicos desta instituição. Dentro dessa rede assistencial, põe-se em evidência a Assistência Estudantil.

Por isto, dentro dessa estrutura organizacional e humana, destaca-se a Assistência ao Estudante, que tem como foco o acesso, a manutenção e a conclusão do curso para o

estudante. Para tanto, a seção 5 abordará a Política de Assistência ao Estudante, ressaltando também as atribuições do Psicólogo Escolar, como integrante da equipe que compõe a Coordenação de Assistência ao Estudante. Discute-se também as concepções entre a Política de Assistência Estudantil e o trabalho do Psicólogo Escolar no que se refere à gestão da (in)disciplina.

5 A COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE E O TRABALHO DO PSICÓLOGO

O objetivo deste item consiste em descrever a ação do psicólogo no contexto da política de assistência estudantil, relacionando-a com a gestão da (in)disciplina. Assim sendo, a Coordenação de Assistência Estudantil (CAEST), que tem como base a Política de Assistência Estudantil do IFPB, será o campo que demarca a ação do Psicólogo Educacional, afunilando essas funções até a atividade específica desse profissional com a gestão da (in)disciplina.

Para fundamentar essa seção, será apresentado, num primeiro momento, um breve memorial da minha inserção na instituição e atuação profissional. Posteriormente será destacada a análise documental sobre as fontes que instituem as ações assistenciais do IFPB e que dão forma à CAEST, a saber: a Política de Assistência Estudantil do IFPB (IFPB, 2011a).

O momento que encerra este capítulo apresentará os trabalhos acadêmicos de Prediger (2010) e Bertollo-Nardi (2014) e Faria (2013) que delineiam pesquisas sobre a atuação do Psicólogo Educacional nos IFs, além da publicação do CFP organizada por Francischini e Viana (2016): *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* - especificamente o capítulo *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para a atuação profissional*, escrito por Feitosa e Marinho-Araújo (2016). Igualmente serão utilizadas duas obras que possibilitam a relação entre a administração e a educação, no contexto da aprendizagem em grupo, e as relações interpessoais: *A Quinta Disciplina* desenvolvida por Senge (2012), assim como o livro *As Quatro Disciplinas da Execução*, na qual McChesney, Covey, Huling e Moraes (2013) apresentam quatro disciplinas que contribuem na produção de resultados, por meio de estratégia e a capacidade de executar essas estratégias.

5.1 BREVE MEMORIAL PROFISSIONAL: AS ORIGENS DO PROBLEMA DE PESQUISA

A formulação de um problema e o anseio de se investigar um tema específico requerem contato com a realidade a ser pesquisada. Portanto, apresenta-se um breve histórico da imersão do pesquisador no campo e no tema da pesquisa em questão, descrito em primeira

pessoa, e utilizando de um percurso histórico não linear, para enfatizar o conteúdo e não uma sequência linear temporal.

Ao ingressar no Instituto Federal da Paraíba – câmpus Campina Grande, em maio de 2009, cuja inauguração datava do ano anterior, deparei-me com uma instituição com servidores e infraestrutura mais aparelhada que as demais escolas públicas que conhecia, possuindo, dentre outras características, microcomputadores com acesso à *internet*, laboratórios que contemplavam algumas disciplinas do ensino propedêutico e técnico, espaço limpo e um jardim bem cuidado. O referido câmpus estava dividido em diversos setores organizacionais, havendo a preservação do patrimônio público e o que se considerava como disciplina escolar.

Na época, lotado na Coordenação Técnico-Pedagógica e de Apoio ao Estudante (COTEP⁶) uma das primeiras atividades que me foi solicitada, ainda na primeira semana de trabalho, compreendeu o planejamento e a execução de uma formação para os docentes sobre relações interpessoais. A justificativa para esse trabalho derivou-se da verificação da coordenação da COTEP sobre a existência de dificuldades dos professores lidarem com a indisciplina discente, até o momento imperceptível para mim, tendo como exemplo o grande número de histórico de encaminhamentos disciplinares para a referida coordenação; por outro lado, também havia demandas dos próprios estudantes, que se queixavam das relações interpessoais e da didática dos professores, fomentando, assim, a necessidade de trabalhar a gestão do comportamento do discente e do docente no espaço da sala de aula. Sobre esse último ponto, uma das dificuldades verificadas com os docentes se referia aqueles que não tinham licenciatura, especialmente no que sobre a didática e às relações interpessoais.

Assim, uma das propostas para solver tal problema consistia na participação dos atores educacionais lotados nesta coordenação (Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais e Assistente Social) nas reuniões de professores para executar a referida proposta formativa. Neste sentido, a COTEP visava o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo com receio de qual seria a resposta dos docentes sobre a minha atuação, já que estes, em sua maioria tinham titulação de mestrado e doutorado, além de experiência profissional em diversas instituições, pesquisei e elaborei uma apresentação para um

⁶A COTEP consiste na junção de duas Coordenações: a Coordenação Pedagógica (COPED) e a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST), reunidas em um mesmo espaço físico e sob a coordenação de um só gestor. Essa coordenação existe, geralmente, em câmpus em implantação, ou de pequeno porte.

momento denominado de Reunião de Área, que consistia em encontros mensais nos quais os professores das áreas relativas aos cursos técnicos ou à formação geral (ensino propedêutico) se reuniam sob a organização do coordenador da respectiva área para tratar de diversos temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Para esta reunião, que se referia a da Formação Geral, executei uma pesquisa sobre o tema requisitado e preparei uma apresentação de slides, com poucas referências bibliográficas, já que, na época, não tinha muitas leituras sobre este tema específico. De modo geral, ela buscava apresentar, em termos gerais, proposições de como os docentes poderiam lidar com o comportamento dos discentes, de modo a sugerir a estes educadores uma modalidade de avaliação qualitativa, como forma de contribuir na gestão das relações interpessoais e consequentemente estimular o estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a minha apresentação, percebi a “indisciplina” de alguns docentes presentes nesta reunião, devido às conversas durante a minha explanação. Na fase de discussão, após a apresentação, houve resistência dos professores em “colocar em prática” uma possibilidade de proposta sugerida de avaliação qualitativa do discente, como forma de gerir a (in)disciplina. Alguns professores afirmaram que seria “impossível” executar uma avaliação qualitativa, pois esse tipo de proposta já havia sido aplicada em outras experiências que tiveram em outras instituições de ensino, e não tinham obtido sucesso. Senti-me fracassado pela minha apresentação e pela proposta não ter sido aprovada pelos docentes, nem ao menos ter surtido interesse em debates posteriores, na busca de outras soluções para as questões de relações interpessoais e suas consequências no rendimento acadêmico. Inclui-se neste aspecto a queixa dos docentes sobre a equipe da COTEP “passar a mão na cabeça” dos estudantes, ao invés de aplicar penalidades como resposta universal à indisciplina, sem que houvesse um processo investigativo sobre as causas e consequências dos fatos ocorridos. Surgia, então, a necessidade de se investigar os docentes sobre a indisciplina escolar, pois, por mais que o IFPB – câmpus Campina Grande se destacasse na disciplina escolar, quando comparado a outras instituições públicas, existia um número recorrente de encaminhamentos para tratar da disciplina escolar para que fossem resolvidos pela COTEP, inclusive com a ocorrência de várias suspensões de aulas, como penalidade exercida sobre os estudantes “indisciplinados”.

Assim, em 2012, foi aprovado, pelo PIBICT – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica, o projeto intitulado *A gestão da indisciplina em sala de aula de professores dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência*

e Tecnologia da Paraíba - Campus Campina Grande, que tinha como objetivo geral investigar a gestão da indisciplina em sala de aula executada por professores dos cursos técnicos do IFPB Campus Campina Grande. Esse foi o primeiro projeto, de muitos que me estimularam a pesquisar sobre a indisciplina em nível local, e também em âmbito estadual até chegar à presente pesquisa.

Ainda no ano de 2009, como exemplo das situações de gestão de (in)disciplina pela escola, ocorreu a aplicação da penalidade mais extrema permitida pelo Regulamento Disciplinar para os discentes do ensino Técnico Integrado, a transferência da instituição, a dois estudantes que agrediram fisicamente outro colega em situação em que o estudante agredido estava em vulnerabilidade. Os discentes envolvidos justificaram esta agressão devido a um desentendimento ocorrido ainda no mesmo dia, revelando a ausência de ferramentas destes na resolução de conflitos e no não reconhecimento da instituição como facilitadora das relações interpessoais. Apresentava-se, neste caso, a necessidade da instituição trabalhar, de modo preventivo, as relações interpessoais, para que mais casos como esses pudessem ser evitados.

Para atingir tal fim, em 2010 a equipe da COTEP promoveu o que se denominou como Projeto sobre *bullying* e indisciplina em sala de aula. Uma das causas que motivaram esse projeto foi a crescente campanha a nível nacional para prevenir o *bullying*, pois o fato dos educadores/instituição não enxergarem ou considerarem a existência de *bullying* na escola, não necessariamente revelava a não existência destas práticas na instituição escolar. O longa metragem *Entre os Muros da Escola* (2008) serviu como base para tais reflexões e ações. Essas intervenções, assim como outras que ocorreram em anos posteriores, identificaram a existência de *bullying* na escola e aumentaram a segurança dos discentes na COTEP (e na COPED e CAEST que surgiram posteriormente com o desmembramento da COTEP), de modo a aproximar os discentes da escola e possibilitar a garantia a um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que motivou o referido projeto foi a queixa dos docentes sobre o uso do aparelho celular em sala de aula e a conservação do patrimônio. Deste modo, a equipe da COTEP trabalhou esses temas nas turmas dos primeiros anos letivos dos primeiros anos dos cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio.

Em 2010 a Diretoria de Articulação Pedagógica (DAPE) solicitou-me participar de um processo de formação para os docentes e discentes dos novos campi que estavam em

implantação, a saber: Patos e Princesa Isabel. Com estes foi desenvolvido um trabalho sobre relações interpessoais, similar ao realizado na Reunião de Formação Geral no câmpus Campina Grande, contudo houve boa aceitação dos docentes. Na mesma linha, foi desenvolvido também com os estudantes um momento formativo denominado *Relações Humanas e Sentido do Estudo*, tendo em vista que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e pela qualidade das relações humanas não é de responsabilidade exclusiva do professor. Assim, buscou-se instrumentalizar os estudantes a encontrarem motivos/sentido no processo de ensino-aprendizagem e também fornecer ferramentas para o diálogo e a solução de conflitos.

Em 2011, fui solicitado a ministrar uma oficina durante a Semana de Ciência e Tecnologia do câmpus Campina Grande, com o tema relações interpessoais e indisciplina. Desta forma desenvolvi a oficina intitulada de *Questões ligadas à indisciplina em sala de aula*, voltada para os professores do câmpus. Esta se propunha a um debate sobre as relações entre professor e estudante, cuja metodologia compreendeu a exibição de vídeos de educadores que opinavam sobre as relações entre professores e discentes, de modo a conduzir os docentes a se colocarem no lugar dos estudantes, já que muitas vezes estes últimos são tidos como os principais responsáveis pela indisciplina. Como resultado desta oficina, criou-se uma ficha para encaminhamento dos discentes em caso de indisciplina, para estreitar as relações entre docentes e COPEL e CAEST, além de propiciar uma avaliação mais profunda da (in)disciplina, de modo que os professores precisavam ir até estas coordenações para esclarecer o ocorrido detalhadamente, escutar também a voz dos estudantes e juntos encontrar uma saída para a resolução do que era considerado como “problema” em questão, tendo como base o Regulamento Disciplinar do IFPB.

Outra questão sobre a gestão do comportamento estudantil se apresenta pela infraestrutura do câmpus Campina Grande, circunstância que também se observa em outros: a grande dimensão do espaço físico dos câmpus do IFPB dificulta o acompanhamento dos discentes quando estes se encontram fora da sala de aula. Em 2009 já havia a necessidade do acompanhamento dos discentes pelos chamados Assistentes de Alunos, cujo objetivo destes se assemelha ao de um supervisor do comportamento dos discentes quando estes se encontram fora do ambiente da sala de aula.

Uma crítica pode ser tecida sobre a função dos Assistentes de Alunos, já que estes atores educacionais podem ser vistos como limitadores da liberdade dos estudantes. Contudo,

o Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) delimita a proteção da criança e do adolescente tanto de situações de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, assim como da negligência e omissão (BRASIL, 2015). Então, compete à escola também o dever de zelar pelo estudante, propiciando um ambiente seguro e saudável para o público-alvo da instituição. Na época havia um número de aproximadamente dois funcionários terceirizados por turno (manhã e tarde), contratados para assumir tal função.

Como exemplo de ações a serem desempenhadas pelos Assistentes de Alunos, assim como os demais educadores da instituição, quanto à gestão da (in)disciplina escolar, refere-se a uma “onda” de namoro que ocorria em ambientes do câmpus Campina Grande, onde havia poucos transeuntes, como em espaços ainda não urbanizados, que possuíam mato e arbustos altos e volumosos.

A circunstância que mais preocupava a instituição e a equipe da COTEP não era o namoro em si, mas o grau de intimidade durante o namoro entre os jovens estudantes, pois havia relatos de “casais” que realizavam “preliminares” sexuais durante o namoro. Como zelo pela saúde sexual dos discentes, surgiu a necessidade de se executarem Oficinas de Orientação Sexual para os discentes. Estas Oficinas tiveram início em 2010, durante a Semana de Ciência e Tecnologia do campus em questão, tendo apenas o Psicólogo como facilitador. Nos anos subsequentes, ela ocorreu com a parceria de uma médica e de uma professora da disciplina de Biologia, ambas do câmpus em referência, não mais atreladas à Semana de Ciência e Tecnologia, mas como atividade promovida pela Coordenação de Assistência ao Estudante⁷ (CAEST), direcionada aos discentes dos primeiros anos letivos dos cursos técnico integrado ao Ensino Médio, já que a equipe percebia estes discentes como os mais vulneráveis da instituição.

Outro fator referente à gestão do comportamento nos espaços escolares compreende a solicitação da coordenação da biblioteca sobre o comportamento dos discentes no espaço deste setor, pois, mesmo com as normas afixadas nos murais e com os pedidos dos servidores deste setor, os discentes não estavam usando o ambiente apropriadamente, de modo a existir, por exemplo, muitas conversas e o uso dos computadores deste recinto para o acesso a sites inapropriados, mesmo sobre as recomendações ou advertências dos servidores deste setor.

Como resposta a esta solicitação, a COTEP desenvolveu o *Projeto Uso consciente da*

⁷ A Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST) foi criada no campus Campina Grande, a partir do desmembramento da COTEP em Coordenação Pedagógica (COPED) e CAEST.

Biblioteca. O referido projeto constou com o desenvolvimento e aplicação de um questionário, aos usuários básicos da biblioteca (discentes) com o objetivo de coletar informações dos alunos quanto aos problemas atuais de utilização da biblioteca ao mesmo tempo em que se propôs a autorreflexão acerca do próprio comportamento do entrevistado, com perguntas que buscavam ajudá-lo a refletir sobre o atual estado de uso deste espaço escolar. Envolveu também a realização de um concurso para a elaboração de uma cartilha sobre o regulamento da biblioteca, assim como visitas em sala de aula, em conjunto com o Grêmio Estudantil e com servidores da Biblioteca para informar sobre as regras para o bom funcionamento do espaço da Biblioteca.

Ainda sobre as ações para gestão do comportamento na Biblioteca, desenvolveu-se também a *Exposição Teko Belo*, que consistiu na exibição de obras artísticas de mosaico na Biblioteca, com o objetivo de estimular o uso deste espaço para exposições artísticas e contribuir para a percepção da Biblioteca como lugar de estímulo à cultura e de desenvolvimento de saberes. Como resultados destas ações supracitadas, houve a diminuição significativa de queixas sobre o comportamento dos discentes na Biblioteca, verificada durante certo período posterior a esse evento.

Notava-se, então, a necessidade de acompanhamento dos discentes no espaço escolar, visto que se apresentavam alguns problemas nas áreas externas às salas de aulas, inclusive fora do próprio campus, como, por exemplo, a dificuldade de controle de entrada e saída de pessoas estranhas à instituição, inclusive de estudantes menores de idade, facilitando o consumo de bebidas alcoólicas nas proximidades da instituição, durante o período de aulas.

Inicialmente estas ocorrências foram identificadas por moradores de ruas circunvizinhas ao câmpus Campina Grande, que flagraram jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio, fardados, consumindo álcool em grupos, em ruas próximas ao câmpus em questão, alguns deles visivelmente embriagados. A equipe da COPED e da CAEST, em algumas ocasiões precisou “resgatar” esses estudantes, que chegavam a vomitar no veículo em que estavam sendo conduzidos, devido ao alto nível de ingestão de álcool. Foram feitos atendimentos com os estudantes e com pais destes no intuito de buscar a proteção destes jovens para a situação de risco de saúde e de segurança ao ficarem expostos em situação de embriaguez no ambiente externo ao campus. Mediante denúncias, a equipe da COPED e da CAEST, juntamente com a Direção de Ensino, buscou informar os proprietários de mercadinhos na proximidade da instituição sobre a legislação que proíbe

venda de bebidas alcoólicas a menores de idade, assim como informar este suposto caso ao Ministério Público.

Associado ao problema do consumo de álcool, escutou-se sobre a possibilidade de se estarem consumindo e vendendo substâncias entorpecentes no interior da escola, mas nenhum caso desses tinha sido comprovado. Como resposta ao problema do consumo de álcool e da possibilidade de outras drogas também estarem sendo consumidas e/ou distribuídas na instituição, realizou-se o evento denominado de *I Semana de Atividades sobre o Consumo de Álcool e outras Drogas do IFPB – CG*, em maio de 2012, organizado pela CAEST em parceria com a COPED e a Direção de Ensino. Durante uma semana, desenvolveu-se o evento por meio de palestras, mesas redondas e gincanas que envolveram discentes de todas as turmas dos cursos Técnico Integrados. Para este evento, participaram como convidados, especialistas em formação sobre prevenção e tratamento de drogas; representantes do AA (Alcoólicos Anônimos); servidores e professores do câmpus Campina Grande e a Patrulha Escolar da Polícia Militar, em relação ao PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas). Mesmo havendo a presença da Polícia, o referido evento não tinha como objetivo a repressão, mas a informação sobre os benefícios e malefícios destas substâncias, com o apelo ao uso responsável da liberdade humana.

No ano seguinte o evento *Vivendo a adolescência: segurança e consumo de drogas*, organizado e executado pela CAEST também focalizou o consumo de drogas na vida do adolescente, no aspecto da segurança pública e dos impactos sociais na vida do jovem. Em 2016, realizou-se neste mesmo câmpus o evento *Vida Quero Mais*, em parceria com a Comunidade Católica Shalom, que atua no viés de Comunidades Terapêuticas e promove ações nas instituições escolares com foco na prevenção ao consumo de drogas, associado à religiosidade humana. Neste evento, direcionado para discentes dos cursos integrados, ocorreram palestras e depoimento de ex-dependente que recebeu apoio e tratamento em Comunidade Terapêutica da região.

Apesar da avaliação positiva dos eventos, estes se configuraram como ações pontuais no câmpus, já que não há uma inserção delas no calendário acadêmico deste, mesmo sendo o consumo de substâncias psicoativas uma questão recorrente nesta instituição de ensino. Ainda em 2016 foi criada uma comissão para executar ações de prevenção sobre o consumo de drogas nesta instituição, sob a presidência do Psicólogo do câmpus Campina Grande. Até o presente momento esta comissão composta por representantes da COPED, CAEST, corpo

discente e docente, planejaram e executaram ações de pesquisa, intervenções por meio de oficinas e eventos culturais e artísticos.

O problema da falta de controle sobre a entrada e saída dos escolares também resultou na ocorrência de assaltos e agressões físicas a estudantes nas proximidades do campus Campina Grande. Os discentes foram orientados a não sair da instituição, os pais foram orientados a não recomendarem a saída dos estudantes, a Patrulha Escolar da Polícia Militar foi acionada, mas o trânsito de entrada e saída dos estudantes menores de idade ainda não foi resolvido até o momento atual.

No que tange os espaços públicos do câmpus Campina Grande, urgia a necessidade da existência de um lugar para o convívio dos estudantes, de modo que eles pudessem expor suas habilidades artísticas, praticar jogos, conversar, descansar, passar o tempo. A dificuldade encontrada neste quesito se dava pelo fato de que a denominada Área de Vivência, que integrava os corredores deste câmpus num espaço octogonal, no qual estava situada uma lanchonete, mesas e cadeiras, estava bem próxima as salas de aula, laboratórios e a biblioteca. Deste modo, as manifestações dos estudantes interferiam no uso da biblioteca, no desenvolvimento das aulas em sala ou nos laboratórios.

Outra questão se refere à proibição de “jogos de azar”, constante no Regulamento Disciplinar para estudantes dos Cursos Técnico – Integrados (IFPB, 2011b), de modo que qualquer tipo de jogo com cartas era proibido (incluindo o jogo *UNO*), com o intuito de evitar algum tipo de conflito mediante possíveis apostas. Atualmente, com a construção do Bloco de Sala de Aulas em lugar afastado da Área de Vivência, possibilitou o uso deste espaço com menos restrições para os discentes.

Neste contexto, em 2015, desenvolveu-se na Área de Vivência o evento *Degustando Poesia*, que contou com a parceria entre CAEST, docentes, discentes e a POEBRÁS (Casa do Poeta Brasileiro). Neste ocorreram apresentações musicais e declamações de poesias de renome regional, local, assim como de produções dos próprios discentes do referido câmpus, em consonância com o Programa de Atenção à Saúde do Estudante, constante na Política de Assistência Estudantil do IFPB (2011).

Ainda em 2009, dava-se início no câmpus Campina Grande uma turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que consistia num Curso Técnico em Operação em Microcomputadores integrado ao Ensino Médio, para adultos, que funcionava no período

noturno. A COTEP foi convidada a promover um acompanhamento da turma, de modo a contribuir com a permanência e a conclusão do curso, já que a equipe gerencial do câmpus avaliava que havia um alto risco de desistência da turma, devido a inúmeros fatores, como as dificuldades de aprendizagem decorrentes ao longo tempo em que estes tinham deixado de frequentar os espaços escolares e também as relações interpessoais.

Deste modo, a equipe da COTEP realizava intervenções mensais com a turma do PROEJA com o tema central, as relações interpessoais, que objetivavam a promoção do autoconhecimento dos estudantes, assim como identificar e solucionar os conflitos interpessoais presentes na turma. Como resultado, observou-se que a maior parte da turma concluiu o curso.

Um órgão da instituição que também contribui para a gestão da indisciplina escolar é o Conselho de Classe. Neste aspecto, o Conselho de Classe se apresenta como a única instância colegiada, no IFPB, que tem como finalidade a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a tomada de decisões neste aspecto. Este órgão, tecnicamente deve ser composto pelo Coordenador do Curso, todos os docentes da turma em análise, um representante da COPED, um representante da CAEST e um representante da turma que está sendo avaliada. O Conselho de Classe tem como objetivos: analisar de forma sistemática o processo de ensino-aprendizagem; propor medidas alternativas visando à melhoria da aprendizagem; analisar e discutir sobre o desempenho acadêmico do estudante e deliberar sobre a situação final do estudante, quando se refere ao Conselho de Classe Final (IFPB, 2014b).

Informa-se que no Câmpus Campina Grande não há a participação discente na composição do Conselho de Classe, além do mais ainda há um ranço de se avaliar o estudante tendo como base as notas. Outra dificuldade encontrada se refere ao fato de que os docentes com certa frequência esperam a avaliação do professor da disciplina em questão para que se posicionem. Esse fato faz com que haja um grande peso na fala do docente de modo a influenciar a decisão dos demais, em vez de que a avaliação mais geral e qualitativa, que é o objetivo deste conselho, seja realizada de modo efetivo.

Entretanto, a COPED e a CAEST realizam atendimentos com os discentes citados nos Conselhos de Classe, para investigar e intervir sobre as dificuldades apontadas e permitir a conclusão do curso de modo satisfatório.

Como a indisciplina não é de responsabilidade exclusiva da instituição escolar, buscou-se aproximar-se da família por meio do Plantão Pedagógico, que se traduz num momento destinado ao encontro dos pais e responsáveis pelos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio com os professores, gestores da área de ensino, CAEST e COPED. Além das conversas habituais que os pais e responsáveis têm com os educadores, também foram utilizados destes momentos para abordar temas mais específicos.

Esse contexto propiciou o desejo de se investigar como a família influencia o comportamento do alunado e verificar a necessidade de formação dos pais para lidar com o comportamento discente e elaborar uma intervenção para tal finalidade. Por isso, desenvolvi o projeto *A Indisciplina Escolar e a Influência da Família sobre o Comportamento Discente*, pelo Programa Bolsa Pesquisador, do IFPB, em 2015, cujos resultados geraram palestras trabalhadas com os pais nos Plantões Pedagógicos, tendo como base os temas: maturidade, valores e as diversas funções e setores que compõem a escola.

Soma-se a estas atividades a dificuldade de gerir o comportamento dos estudantes quando eles estão fora da sala de aula, especialmente quando os professores faltam as aulas e não comunicam com antecedência. Não é incomum ouvir queixas dos estudantes e da equipe de Apoio Acadêmico sobre esta questão.

Aos fatos descritos, inclui-se que no câmpus Campina Grande só há um Psicólogo em exercício até o presente momento, realidade constante na maioria dos câmpus do IFPB, ademais em alguns não existe a figura do Psicólogo. A realidade do câmpus Campina Grande que revela a atuação profissional do autor deste trabalho é pequena diante dos 21 câmpus do IFPB, mais especificamente nos câmpus onde estão lotados Psicólogos Educacionais.

A minha entrada mediante seleção em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes abriu os meus horizontes sobre os processos de gestão, assim como, especialmente a disciplina Teorias da Aprendizagem me instrumentalizou com autores que embasam e dão sentido a esta pesquisa.

Dessarte, ressalta-se a necessidade de se investigar como o corre a gestão da (in)disciplina pelo Psicólogo Escolar, seja com ações diretas ou indiretas sobre os fatos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e na vulnerabilidade dos discentes, sejam elas, biológicas, psicológicas ou sociais.

Compete, então, delinear as ações assistenciais do IFPB, respaldadas no PDI e na Política de Assistência Estudantil, que tem a CAEST, ou coordenação equivalente como

campo de atuação nos câmpus desta instituição, e tem como um dos seus componentes o Psicólogo Educacional.

5.2 AS AÇÕES ASSISTENCIAIS DO IFPB, SUAS FONTES E DESDOBRAMENTOS

Os Institutos Federais, no intuito de formar o ser humano de modo integral, estabelece ações para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, como instituição educativa pública, acolhe estudantes de diversas condições socioeconômicas e de histórias de educação variadas, sendo necessário identificar e agir para que essas questões não interfiram negativamente e de modo significativo na vida acadêmica destes discentes. Para tanto o IFPB dispõe da Política de Assistência Estudantil, que regulamenta as ações de assistência pecuniária ou psicossocial e pedagógica, visando fomentar a manutenção e conclusão do curso dos educandos em situação de vulnerabilidade social.

A Resolução n. 40, de 06 de maio de 2011 do Conselho Superior do IFPB, convalida a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal da Paraíba, por meio do estabelecimento de princípios e diretrizes estratégicas arrançados em programas que tem como objetivo assegurar ao educando o acesso, a permanência e a conclusão do curso, além de promover a formação de cidadãos éticos, que estejam comprometidos com a defesa da liberdade, equidade e justiça social. Tem como norte os seguintes princípios: educação como um bem público, gratuito e de qualidade; busca da equidade e da justiça social; assistência estudantil como um direito social e um dever público; divulgação da cultura, do pensamento, da arte e do saber como valor ético central; compromisso com a qualidade dos serviços prestados; fortalecimento da formação humanística; empenho na eliminação de preconceito e discriminação; comprometimento com a educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores, que tiveram o processo formativo interrompido e a socialização com a comunidade dos conhecimentos produzidos na instituição (IFPB, 2011a).

Com o intuito de gerir a referida política, criou-se no IFPB a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em 2015 (IFPB, 2015a). Para atingir os princípios citados, a referida Política de Assistência Estudantil tem como objetivos: garantir ao corpo discente igualdade de oportunidades; implementar o acompanhamento psicossocial aos estudantes, com vista a reduzir o índice de evasão e retenção na série; assegurar condições para o amplo desenvolvimento acadêmico ao estudante com necessidades especiais; ofertar educação de

qualidade para jovens e adultos trabalhadores cujo processo educativo foi interrompido; fortalecer e ampliar programas de bolsa (como exemplo; alimentação, transporte, monitoria); reduzir as consequências das desigualdades econômicas e culturais e realizar projetos de extensão (IFPB, 2011a).

Destaca-se que no cenário político e econômico atual brasileiro não ocorre o objetivo referente ao fortalecimento e a ampliação dos programas de bolsas, mas uma redução destes devidos aos cortes no orçamento dos Institutos Federais, que impactam nos recursos destinados à Assistência Estudantil. Além disso, essa questão influencia significativamente no desenvolvimento de programas de auxílio pecuniário que serão descritos a seguir.

Para a operacionalização dos objetivos da Política de Assistência ao Estudante delineiam-se programas, que podem ser divididos em dois grandes grupos: aqueles relacionados a auxílios financeiros e outros voltados ao apoio psicossocial e pedagógico.

Assim, destacam-se os programas de apoio financeiro: **Benefícios Socioassistenciais**, destinados a discentes com hipossuficiência financeira e vulnerabilidade social, por meio de, por exemplo, aquisição de óculos, compra de medicamentos e realização de exames e o provimento de recursos financeiros para a participação em eventos científicos, esportivos e artístico-culturais; **Alimentação**, caracterizado pelo auxílio financeiro ou pelo serviço do restaurante estudantil (nos câmpus onde existe esta infraestrutura), assim como pelo trabalho educativo para o desenvolvimento de hábitos saudáveis alimentares; **Moradia**, o qual tem como fim garantir ao estudante migrante apoio e recurso financeiro para estabelecer moradia na cidade onde localiza o câmpus no qual estuda, promovendo a permanência e conclusão do curso; **Iniciação ao Trabalho**, que busca subsidiar os discentes financeiramente, por meio de bolsa, através do desenvolvimento de atividades laborais de modo que eles possam desenvolver competências e habilidades sem prejuízo a dimensão pedagógica; **Atualização para o Mundo do Trabalho**, que consiste na viabilização da participação dos estudantes em atividades extracurriculares, como aulas de campo e eventos científicos, a promoção da inclusão digital e do estudo de uma língua estrangeira e o **Programa de Transporte**, cujo fim consiste em repassar determinado valor aos estudantes (geralmente vinculado ao valor das passagens em transporte coletivo) para que utilizem nas despesas com deslocamento para a instituição, de modo a garantir a frequência nas atividades acadêmicas (IFPB, 2011a, grifo nosso).

Como Programas de assistência psicossocial e pedagógica, enumeram-se: **Atenção à Saúde do Estudante**, que de maneira abrangente busca fomentar o protagonismo estudantil na prevenção e promoção da saúde, o fortalecimento da autoestima, a ressignificação de valores e de atitudes socioculturais e pessoais mediante a multiplicação da produção de conhecimentos e expressões culturais; incentivo da cultura de paz como promoção de saúde mental, prevenção do uso e abuso de substâncias psicotrópicas, orientação sexual, promoção de atividades complementares ao currículo, diagnóstico das condições de saúde dos estudantes, estímulo de práticas de atividade física e cultural, viabilizar o intercâmbio do IFPB com as unidades públicas de saúde e investir na capacitação de atores sociais envolvidos com as ações deste programa; **Integração dos Estudantes Ingressos**, que propõe acolher, informar, apresentar e integrar os estudantes que estão ingressando na instituição para que eles possam ter condições de permanecerem na instituição, envolvendo o levantamento das expectativas e a identificação e superação das necessidades dos discentes, a orientação aos estudantes e familiares sobre os serviços de assistência psicossocial e pedagógico, a apresentação das normas disciplinares e a integração das famílias no contexto acadêmico (IFPB, 2011a, grifo nosso).

Existe também o **Programa de Material Didático Pedagógico**, por meio do qual se identifica e disponibiliza material didático-pedagógico ao discente em condição socioeconômica desfavorável, como no caso de empréstimo de material de desenho básico; **Apoio aos Estudantes com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais**, pelo qual se propõe, dentre outras ações, a construção de conhecimento sobre o tema da inclusão, por meio da pesquisa e da produção de material didático e também pela prestação de consultoria didática e pedagógica aos docentes e o **Apoio Pedagógico**, que visa identificar os alunos com alto índice de desestímulo e frequente inassiduidade, assim como as dificuldades que interferem no processo de ensino-aprendizagem, mediando conflitos, mobilizar as famílias e encaminhar para serviços do IFPB, como, por exemplo, a monitoria, além de prestar assessoria didática e pedagógica aos docentes (IFPB, 2011a, grifo nosso).

Como exemplos de execução dos Programas da Política de Assistência Estudantil, podem-se citar: para o Programa de Atualização para o Mundo do Trabalho, que, por meio de auxílio financeiro, fomentam aulas de Campo de diversas unidades curriculares e/ou a participação em eventos científicos, como os encontros da SBPC, *Campus Party*, *World Mining Congress*, o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação CONNEPI, dentre

outros. Sobre o Programa de Atenção à Saúde dos Estudantes, destacam-se o evento *Degustando Poesia*, que ocorreu em 2015, cujo foco foi a expressão artística dos discentes por meio da música e da literatura e as oficinas de orientação sexual desenvolvidas pela CAEST e pelo Gabinete Médico-odontológico; e no que se refere ao Programa de Integração dos Estudantes Ingressos, apresentam-se as intervenções em salas de aula para tratar do Regulamento Disciplinar e do Regimento Didático, assim como promover uma cultura de paz, por exemplo, na prevenção do *bullying*, assim como as ações de *nivelamento* escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física para os alunos ingressos antes do início do ano letivo.

Sobre nivelamento escolar, entende-se como aulas preparatórias para alunos novatos, de modo a desenvolver os conhecimentos que comporão o primeiro ano do ensino médio.

Neste cenário, Feitosa e Marinho-Araújo (2016) acrescentam que os Institutos Federais, em seu caráter inovador, defendem a proposta da interdisciplinaridade no trajeto formativo dos estudantes e a participação dos docentes, técnicos administrativos e gestores no processo de formação intelectual e política da comunidade acadêmica. Além do mais, os Institutos têm como norte a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos discentes. Nesse sentido, os IFs detêm duas grandes áreas afiliadas à política de ensino e de extensão: o Apoio Acadêmico e a Assistência Estudantil.

A operacionalização dos referidos programas da assistência estudantil está sob a responsabilidade de uma equipe interdisciplinar composta pelas áreas de Serviço Social (competem ao Assistente Social a Coordenação da Política de Assistência Estudantil no câmpus onde atua), Psicologia, Pedagogia, Nutrição, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Educação Artística (IFPB, 2011a).

Ao Psicólogo Educacional, destacam-se as ações voltadas para intervenções psicopedagógicas, cujo foco está centrado no desenvolvimento integral do estudante. Portanto, compete a este profissional: assegurar condições de desenvolvimento do educando nos aspectos social, afetivo e emocional; promover condições que propiciem o relacionamento intra e interpessoal do discente, de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem; prevenir problemas que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem; suscitar ações sistemáticas de acompanhamento ao estudante egresso, de modo que estes tenham a convivência facilitada, além de participar do projeto político pedagógico da instituição (IFPB, 2011a).

Apesar dos psicólogos educacionais em atuação nos IFs terem suas atribuições definidas, somam-se a estas o desafio na história do autor deste trabalho de também estar inserido diretamente na gestão financeira, muitas vezes tendo que organizar consultas de orçamento para eventos científicos e aulas de campo, como, por exemplo, consultas de hospedagem, transporte e alimentação para fundamentar os processos de ajuda de custo de discentes. Por um lado essas atribuições desvinculadas do papel do psicólogo escolar promovem um entendimento maior sobre a dinâmica da assistência financeira, por outro retira o tempo de investimentos em outras ações exclusivas deste profissional.

Até o primeiro semestre de 2016, existiam 461 psicólogos em exercício em diferentes unidades dos IFs em todo o país. Ressalta-se que, além de exercer a função técnica, o psicólogo escolar também tem se inserido nesta instituição em cargos de gestão, assim como nas dimensões de pesquisa e extensão. O perfil do profissional da psicologia nesta instituição pode ser descrito, por exemplo, nas ações de escuta psicológica, ao estudante, orientação profissional, acolhimento de novos estudantes e conduções de palestras, conferências que versem sobre temas relativos ao desenvolvimento humano e nas ações de inclusão social de alunos com necessidades específicas, em parceria com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Percebe-se, então, que a formação integral do estudante é multifatorial e envolve as áreas afetiva, relacional e pedagógica. Assim, havendo a vinculação entre esses fatores, considera-se que, de modo específico, as relações interpessoais influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Emerge, então, a necessidade de se explicitar as atribuições do Psicólogo Escolar/Educacional no âmbito dos Institutos Federais. Esta ação terá como base contribuições teóricas e práticas descritas em trabalhos acadêmicos.

Assim, para embasar o exercício profissional do psicólogo escolar neste novo campo de trabalho, já que foram criados recentemente pela lei 11.892/08, como se detecta no item 4 (quatro) deste trabalho, que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentam-se três pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* de psicólogos educacionais lotados em câmpus de IFs, que abordam a prática profissional destes educadores nesta instituição de ensino.

5.3 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL: PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS

Neste plano de atuação do Psicólogo Educacional nos IFs, apresentam-se três trabalhos acadêmicos que ressaltam esse campo de pesquisa: duas dissertações – a de Prediger (2010), denominada de **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: quereres e fazeres, que teve como cerne a atuação do Psicólogo nos Institutos Federais, como uma instituição nova; e a de Faria (2013), que tem como título **Experiências de Escolarização**: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas, que tem como foco a relação dos jovens estudantes com a escola e os sentidos atribuídos por estes à experiência escolar e os “planos para o futuro”; e a tese de Bertollo-Nardi (2014), intitulada de **O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo**, que propôs investigar os desafios da autora ao ingressar nessa instituição.

No primeiro trabalho, Prediger (2010) busca investigar como os psicólogos dos Institutos Federais lidam com as demandas escolares e quais são as práticas que estes profissionais desenvolvem frente a estas demandas. Em suas considerações iniciais sobre os desafios do início da sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica, a autora destaca que, ao ingressar no ainda CEFET, no Estado do Rio Grande do Sul, o trabalho do psicólogo estava centrado em dois grandes eixos: os problemas de aprendizagem e os problemas de indisciplina.

Neste quesito, a autora não desconsidera a existência destes problemas, mas critica o foco dado aos aspectos negativos atribuídos aos discentes e da responsabilidade do psicólogo em remediá-los, deste modo, o foco está no que se pode considerar de tratamento da “patologia” individual do discente:

Uma certa marca de intolerância em relação a diferenças e a comportamentos típicos de adolescentes. [...] para preservar a limpeza do ambiente, as repreensões eram severas para as “correrias do corredor” ou para namoros. Cartazes ou exposições de qualquer produção de alunos eram sempre evitados. (PREDIGER, 2010, p. 11, grifo do autor).

Nota-se que a disciplina era tratada de modo autoritário, sem reconhecer as necessidades e características dos estudantes que correspondiam à fase do desenvolvimento humano em que se encontravam: a adolescência. Inclui-se neste debate, além dessas

características, o histórico de aprendizagem destes estudantes, que nem sempre apresentavam o mesmo nível de conhecimento em quantidade e qualidade, mesmo estando enquadrados formalmente, por meio de aprovação escolar, nas mesmas séries de ensino. Portanto, essas desigualdades, quando não identificadas e compreendidas, podem ser interpretadas como indisciplina.

Acrescenta-se a estas questões o fato da interiorização dos Institutos Federais, das quais surgem algumas dificuldades em lidar com a diferença de público, entre alunos provenientes da zona rural e urbana, para aqueles que exercem funções laborais em contraturno à escola, outros com necessidades educativas especiais (PREDIGER, 2010). A autora tece uma crítica sobre a concepção de trabalho que se exige do Psicólogo Escolar, na medida em que se espera dele que adapte o estudante à escola, sem que desta última nada se modifique. Neste aspecto, ressalta em que moldes deve atuar a psicologia educacional:

[...] a psicologia construiu dentro da escola, juntamente com questionamentos acerca do papel que a escola assume na contemporaneidade, a construção de novas possibilidades de práticas do psicólogo no ambiente educacional. Estas práticas se voltam para o todo o contexto institucional; do foco sobre a aprendizagem (ou sobre a não-aprendizagem), a psicologia propõe-se a envolver-se nesta aprendizagem como um processo, que implica também o ensinar, as relações dentro da escola, as relações com a comunidade, as relações com a própria política educacional vigente. (PREDIGER, 2010, p. 37).

A pesquisa de Prediger (2010) foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário. Deste participaram 20 psicólogos de todas as regiões brasileiras, dentre eles 16 atuavam há menos de três anos. Destaca-se, neste trabalho, a expansão da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, que incluía em sua história a figura do Psicólogo.

Num primeiro momento do seu trabalho, Prediger (2010) caracteriza os psicólogos que estão atuando nos Institutos Federais. Dentre as atividades desenvolvidas por estes profissionais citam-se, enquanto atuações dirigidas aos estudantes, a orientação profissional, a orientação sexual e de formação cultural, escutas individualizadas, orientações a pais/familiares e apoio aos docentes e equipe técnica. Em relação à formação/capacitação profissional, alguns dos pesquisados detinham formações e especializações na área direta de atuação (educação), como em educação especial, psicopedagogia e educação de jovens e adultos; já outros possuíam formações em áreas distintas: psicologia hospitalar, jurídica,

gerontologia e psicanálise. Informa-se igualmente que nenhum dos psicólogos possuía especialização em Psicologia Escolar/Educacional (PREDIGER, 2010).

Devido à formação generalista que os cursos de Psicologia promovem na atualidade, além de experiências pessoais com estudos e/ou atividades laborais diversas que um psicólogo possa ter em sua história, cabe ao profissional da psicologia assumir responsabilidades profissionais pelas quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente (CFP, 2005).

Contudo, o que se observa no quesito experiência profissional, é que somente três dos participantes da pesquisa tinha realizado estágio na área educacional durante o curso de graduação, mas apenas um deles tinha atuado profissionalmente na área. Os demais tiveram sua primeira experiência profissional na área de atuação ao ingressarem no Instituto Federal (PREDIGER, 2010).

Com efeito, a falta de experiência profissional e teórica na atuação do psicólogo escolar/educacional, além da ausência de outros profissionais que pudessem balizar as práticas destes psicólogos ingressos nestas instituições é vista positivamente pela autora:

Percebe-se aqui que as mudanças na perspectiva da atuação do psicólogo no ambiente escolar criaram um campo não instituído para a atuação, não mais amarrada aos antigos modelos. Uma prática não prescrita, eis o que se desenhou para a psicologia escolar, apesar de ainda estarem mantidas as antigas expectativas em relação ao trabalho do psicólogo na escola. (PREDIGER, 2010, p. 49).

Em um segundo momento, a autora esboçou as demandas que emergiam para os psicólogos ingressos nos IFs. Identificam-se posições extremas sobre o lugar do psicólogo nos IFs: por um lado ele é visto como alguém capaz de resolver todo e qualquer tipo de problema, por outro lado ele é desacreditado. Acrescenta-se a essas características a expectativa do Psicólogo seja um agente punidor para questões de indisciplina. Neste meio, os psicólogos participantes da pesquisa apontam uma saída: não se limitar às primeiras expectativas, mas divulgar as possibilidades da psicologia escolar. Neste entendimento, as intervenções com os servidores da instituição também estão voltadas para os discentes, pois o problema destes últimos pode estar sendo sustentados por outros partícipes do processo educativo (PREDIGER, 2010).

No terceiro momento dos resultados e da discussão são apresentados os desafios dos psicólogos. Nesta etapa identificou-se que estes profissionais focam na prevenção e na promoção da saúde, de modo a tecer redes para um trabalho coletivo. Outro ponto destacado é

a humanização da educação, que neste trabalho está denominado de integração entre a formação humana e a técnica. Neste quesito, observa-se que um dos desafios da psicologia está vinculado à crítica de a educação estar associada apenas à transmissão de conteúdos e não à formação pessoal. Nota-se que a educação profissional e tecnológica tem a incumbência de formar tecnicamente, contudo para fazê-la com qualidade cria uma relação distante com a formação humana, expressa pelas questões sociais e éticas (PREDIGER, 2010).

Informa-se que, por meio desta pesquisa, criou-se um fórum virtual de discussão, que agrega psicólogos de todas as regiões do país que até o presente momento continua em atividade, promovendo debates, diálogos e troca de informações.

Numa perspectiva diferente do trabalho de Prediger (2010), a pesquisa da Faria (2013), provém da experiência desta como Psicóloga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), cujo foco foi identificar os jovens que compõem o terceiro ano dos cursos técnicos integrados do IFAL, como ocorre a experiência de escolarização nesta etapa de ensino e quais são as expectativas destes sobre o ensino nesta instituição e a respeito dos projetos de futuro. Para a realização desta pesquisa, foram aplicados questionários a 73 estudantes, 17 foram entrevistados, além de apontamentos, anotações e diários de campo.

A pesquisa identificou que muitos dos pais destes já haviam concluído o curso técnico na mesma instituição, contudo não atuavam profissionalmente nestas formações. Deste modo, aumentava a expectativas destes familiares sobre o ingresso dos filhos no mercado de trabalho. Outra informação a ser salientada é a de que 47,20% dos jovens trabalhavam e 52,80% não trabalhavam, contudo ressalta-se que muitos deste último grupo não trabalham por não poderem conciliá-lo com estágio curricular. Ainda neste aspecto 71% dos respondentes do questionário acreditam que o IFAL lhes proporcionaria garantia de trabalho. Essa “garantia” não é respaldada na opinião dos professores, tendo em vista que estes afirmam que não possuem um relatório de acompanhamento destes, à visa disso não conseguem avaliar a evolução destes discentes (FARIA, 2013, grifo nosso).

Por conseguinte, avalia-se a grande importância atribuída ao trabalho por estes jovens e seus familiares, tendo como ponte para alcançar o mercado de trabalho o Instituto Federal.

Como a maioria dos discentes desta pesquisa é proveniente de escolas públicas, o ingresso no IFAL é considerado como a melhor opção devido ao reconhecimento da excelência do ensino por esta instituição pública. Assim, 79,50% gostam de frequentar a instituição (FARIA, 2013).

Acrescenta-se que a grande carga horária dos cursos no IFAL dificulta a vida social destes estudantes, de modo que estes constroem seus espaços de vivência dentro da própria instituição. Destaca a autora que pelo fato de passarem muito tempo juntos, os discentes criam laços afetivos, que segundo os próprios, tendem a durar para toda a vida. Ressalta-se, entretanto, que a formação de “panelinhas” pode criar problemas de relacionamento. (FARIA, 2013).

Então, observa-se que o IFAL, e possivelmente os Institutos Federais, de modo geral são espaços para a integração e a formação da identidade do jovem trabalhador. Todavia, mesmo sendo uma instituição reconhecida pela formação pela facilitação de inserção dos jovens ela não está livre das implicações da vida em sociedade. Em vista disso como o tema indisciplina estaria situado nesta pesquisa?

Desdobra-se dos resultados deste trabalho, as seguintes questões: Ao se comparar os cursos de Química e de Eletrônica, este último é percebido como “bagunceiro”, sendo menos concorrido. Em outro aspecto os estudantes que trabalham nem sempre conseguem chegar a tempo para as aulas iniciais, sendo assim têm baixo desempenho escolar quando comparado aos demais que não trabalham (FARIA, 2013).

Deduz-se do primeiro ponto que a baixa expectativa sobre o curso diminui a motivação e consequentemente o compromisso dos discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, incluindo também a carência de cuidado nas relações interpessoais, resultando no que se denomina de “bagunça”. No segundo ponto, a necessidade de obter renda, por meio do trabalho, prejudica o compromisso com os horários das aulas. Estas duas questões podem ser interpretadas como indisciplina e destes estudantes são exigidas punições, em detrimento de se buscar soluções para solucionar ou amenizar tais problemas.

Somam-se a essa discussão, outras realidades que são observadas em alguns câmpus do IFPB, em especial ao câmpus Campina Grande, que interferem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e que podem estar enquadradas como indisciplina: os problemas com o transporte de estudantes provenientes de outras cidades. Muitos destes acordam cedo, passam um bom tempo em trânsito, chegam atrasados e precisam sair mais cedo, já que os transportes passam mais cedo nos câmpus dos IFs, antes de buscarem os estudantes dos cursos superiores priorizando, assim, os horários dos estudantes das universidades. Essas questões prejudicam os discentes que ficam mais cansados que os demais, e alguns acabam por dormir em sala de aula. Chegam à CAEST e à COPED relatos de estudantes que se sentem prejudicados por não

poder entrar em sala de aula devido ao atraso dos transportes ou não terem permissão de sair da aula para pegarem os transportes antes do tempo regulamentar.

A competitividade é outro evento que pode ser destacado como associado à indisciplina: a rivalidade entre os cursos na busca de mostrar qual o melhor entre os estudantes do mesmo curso que tiram as melhores notas. Como exemplo, cita-se um relato de uma bomba que foi colocada em um banheiro por estudantes de uma turma para incriminar outra. Também se confirma a conversa em sala de aula, e como consequência alguns professores colocam os alunos para sair de sala como punição. Há também a rejeição dos discentes retidos na série, de modo que eles não têm voz ativa nas discussões principais (FARIA, 2013).

Outro ponto a ser apresentado de acordo com a experiência do autor desta pesquisa é o de que alguns estudantes do Ensino Médio Integrado devido à qualidade do ensino dos IFs procuram esta instituição não por afinidade com a qualificação técnica, mas como trampolim para ingressar no Ensino Superior. Consequentemente apresentam baixo desempenho nas disciplinas técnicas, como resultado das dificuldades de entender os conteúdos e baixa motivação para superar estes obstáculos.

Identificou-se também a que os discentes consideram que o IFAL, mesmo com um dimensionamento maior na formação técnica, consegue abarcar a formação integral, como se pretende na teoria. Neste sentido, como finalidade do IFAL, 47,90% consideram que a instituição prepara para o mercado de trabalho; 12,70% possibilita mais acesso à cultura, como exemplo, incrementa a possibilidade de contato com livros e teatro; 5,60% consideram que são preparados para o vestibular; 5,60% destacam que o IFAL oferece a oportunidade de conhecer pessoas e formar vínculos de amizade; 4,20% afirmam que a escola forma cidadãos conscientes dos direitos e deveres e 4,20% consideram que a instituição forma o discente para se comunicar e expressar as ideias (FARIA, 2013).

O acesso ao Ensino Superior igualmente se apresenta como possibilidade real para os estudantes pesquisados. Segundo Faria (2013):

[...] o desejo de continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior, o que gera uma novidade nesta nova geração que, diante da expansão do ensino médio e superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração de seus pais, já que estes no geral apresentavam uma escolaridade mais baixa que a dos filhos. (FARIA, 2013, p. 97).

Por último, Faria (2013) ressalta que os alunos consideram que o professor tem grande influência sobre o clima de sala de aula. Há docentes que ensinam e estimulam mais, já outros são vistos como servidores que tem prazer em que os estudantes não consigam obter êxito nas atividades.

Diante dessas demandas escolares, a tese de Bertollo-Nardi (2014), a qual aborda os desafios e as possibilidades que representam a sua prática profissional como psicóloga de um câmpus do Instituto Federal do Espírito Santo, parece complementar a pesquisa de Faria (2014) e a de Prediger (2010).

A autora aponta que estava sendo esperada, tendo em vista que seria a primeira psicóloga do câmpus em questão, em especial pelo setor pedagógico e corpo docente, para que alguns problemas relacionados, por exemplo, à aprendizagem dos estudantes, à indisciplina e à relação com a família dos jovens (BERTOLLO-NARDI, 2014).

Como de praxe, Bertollo-Nardi (2014) descreve que precisou desmistificar o conceito do trabalho do psicólogo, que era esperado para atuar como clínico individual. Outro exemplo de dificuldades enfrentadas, deu-se pelo entendimento de que os problemas da instituição estão vinculados exclusivamente aos alunos, além do mais as ações de gestão da indisciplina são utilizadas como sinônimo de punição, sem levar em consideração os fatores que a influenciam. Neste aspecto discorre a autora:

Em uma ocasião, fui solicitada por um professor a participar de uma reunião do Conselho de Ética do *campus* para conversar sobre o caso de um aluno específico. Esse aluno havia se desentendido com os colegas da turma e, por isso, os ameaçou. [...] Os membros do Conselho de Ética gostariam de colocar que, além da suspensão de três dias, ele fosse encaminhado para a psicóloga do *campus*. Falei, então, sobre minha preocupação com a forma de fazer esse encaminhamento, já que ela poderia se configurar como uma punição. [...] Sugeri, então, o encaminhamento para o acompanhamento do Setor de Assistência ao Educando, propondo um trabalho em conjunto. (BERTOLLO-NARDI, 2014, p. 43).

A autora também insere nessa discussão que ainda no primeiro mês de trabalho foi lhe sugerido, por um professor, que ela e uma enfermeira ficassem responsáveis pela ata da reunião, pois segundo esse docente estas duas profissionais **ficavam à toa**. Esse mesmo docente, em uma visita da equipe técnica em salas de aula, também negou a apresentação da equipe da assistência estudantil para que a turma que estava ministrando aula, justificando que estava fazendo uma revisão para a prova (BERTOLLO-NARDI, 2014, grifo do autor). Neste

caso, o processo de investigação das demandas institucionais, que estava sendo realizado pela equipe técnica nos momentos iniciais ao ingresso dos profissionais que a compõem, foi visto como ausência de atividades a executar.

A experiência de exercício profissional como psicólogo pelo autor deste trabalho também se coaduna com a vivência da autora supracitada. Como exemplo, pode-se citar que a parceria entre corpo docente e a COPED e a CAEST na gestão da indisciplina do câmpus Campina Grande. Para a referida gestão, quando um docente identificava um comportamento “indisciplinado” em sala de aula, por exemplo, direcionava-o para os setores citados, com o apoio dos Assistentes de Alunos, acompanhado de um encaminhamento por escrito, contendo uma descrição sumária do evento. O docente também ficava responsável por também comparecer a estes setores para descrever com mais detalhes o acontecido, já que algumas vezes não podia estar no momento do atendimento com os estudantes, visto que permanecia em sala de aula ministrando a disciplina de que era responsável.

Igualmente os professores, em sua maioria, cooperavam na gestão da indisciplina não somente na condução do discente para um atendimento disciplinar, mas também eram estimulados a escutar a justificativa dos estudantes e lhes era proposto a se colocar à disposição de mudar quando necessário. Com o tempo, houve o distanciamento entre professores e a COPED e a CAEST, a justificativa era a de que estas coordenações “passavam a mão na cabeça” dos estudantes, pois na tentativa de averiguar a situação antes de aplicar as punições, eram enquadradas como defensoras dos discentes e de colaborar com a manutenção da indisciplina.

Bertollo-Nardi (2014) destaca que o setor de Assistência Estudantil passou nas salas de aulas, apresentou-se e investigou as demandas dos discentes. Como temas sugeridos expõem-se: trabalho, profissão, futuro, escola, família, saúde, álcool e outras drogas, preconceito e sexualidade, bullying, ansiedade, religião, vida em sociedade, bem-estar, autoestima e organização do tempo de estudo. Os estudantes também destacaram a demanda de que mais atividades lúdicas e culturais fossem realizadas, pois como costumavam passar grande parte do tempo na instituição, sentiam a necessidade de espaços para descansar e se expressar. Outros pontos como a ansiedade pelo grande número de avaliações e também pela carência de visitas técnicas, das poucas vagas de estágio e da intimidação que sentiam com os professores que eram considerados mais irônicos e autoritários.

O Psicólogo educacional/escolar, diferentemente do pensamento comum, precisa trabalhar de modo coletivo. Neste aspecto, Bertollo-Nardi (2014) realizou trabalhos sobre *bullying*, relações interpessoais e sobre o compromisso com os estudos conjuntamente com docentes. Também a autora cita que, como membro da Assistência Estudantil, participava de todas as reuniões pedagógicas do câmpus, cujo objetivo era discutir a situação escolar dos alunos, como questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem, indisciplina escolar, dificuldades de adaptação ao ritmo de estudo cobrado pela escola.

Em relação às expectativas dos discentes, percebeu-se que elas incluem a resolução de conflitos, a melhoria do rendimento escolar, o controle da tensão emocional dos estudantes e a possibilidade de tornar saudável a convivência escolar. Outra demanda foi a orientação profissional, visto que os jovens estudantes tinham, em geral, o pensamento voltado para o futuro/trabalho. Observa-se também que o psicólogo é um profissional com o qual os alunos podem contar para uma orientação, esperança sem induzir ou impor algo. Como exemplo de atuação, a autora destacou as rodas de conversa, nas quais os jovens estudantes decidiam os temas e, em pequenos grupos, com a mediação da psicóloga, dialogavam e discutiam os temas escolhidos (BERTOLLO-NARDI, 2014).

Percebe-se que há nas pesquisas apresentadas elementos em comum no exercício profissional do Psicólogo Escolar que atua nos Institutos Federais. Um deles é a expectativa de que este profissional resolva os problemas escolares como o foco apenas no indivíduo. Em vista disso, é delimitado ao psicólogo que atue sobre a indisciplina deste modo. Fato que não foi atendido pelas autoras em questão, mas procuraram agir em parceria com outros profissionais e com um olhar multifocal sobre as causas e as soluções.

É fato que o psicólogo escolar não atua de forma isolada dentro de uma instituição educativa, em especial, o IFPB, já que faz parte de uma coordenação que inclui profissionais de diversas áreas. A subseção 5.4 trata do trabalho da equipe multidisciplinar escolar, com foco na aprendizagem em equipe como fator importante na gestão da (in)disciplina escolar.

5.4 O TRABALHO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E A APRENDIZAGEM EM EQUIPE

Com o objetivo de tornar relevante a inclusão do psicólogo escolar como membro de uma equipe técnica, mostra-se como a literatura trata desse tema específico e como o trabalho

em equipe pode ser um caminho de aprendizagem coletiva e fator desenvolvedor de competências e habilidades, como no exemplo de gestão da (in)disciplina escolar.

Especificamente em relação à gestão da (in)disciplina, a Cartilha de Orientações sobre como proceder frente à indisciplina escolar (GOIÁS, 2010) trata sobre a responsabilidade da escola e da equipe técnica na administração da indisciplina discente. Para tanto apresenta o Núcleo Pedagógico, composto pelo Coordenador Pedagógico, Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo, que tem como competências: a promoção da integração entre escola, família e comunidade; o fornecimento de subsídios aos docentes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a informação, de modo contínuo, aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos educandos, assim como a execução da proposta pedagógica da escola.

Mas, nessa conjuntura multiprofissional de gerência da (in)disciplina, qual a real participação do Psicólogo? Como a literatura apresenta a inserção deste profissional neste contexto?

Dentro desta equipe multiprofissional observa-se o papel do Psicólogo Educacional, em cujas atribuições se destacam o trabalho com a comunidade escolar (incluindo nesta os discentes e seus pais, assim como todos os educadores e corpo técnico); a identificação de problemas psicossociais que possam bloquear o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente; o planejamento, a execução e participação em pesquisas que fundamentem a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários, além de criar programas completos, alternativos ou complementares e no desenvolvimento de trabalhos com educadores e alunos, visando à explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes (CFP, 2007).

Compreendendo o desempenho do Psicólogo como a de um gerente, neste caso especificamente sobre a indisciplina escolar, Silva (2009) atribui ao gerente à função de agente transformador que, dentro de uma compreensão de pensamento complexo, tem a responsabilidade de estimular trocas entre os agentes, promovendo a interconexão entre estes, e, sobretudo, tornar a experiência uma atividade educativa, a fim de que haja a promoção do aprendizado e a consequente co-evolução do sistema e seus agentes. Nesse sentido esta pesquisa tende a contribuir para a troca de saberes do fazer dos Psicólogos Educacionais dos IFs e consequente promoção da aprendizagem organizacional, pois, como reforça Nunes (2005), as organizações precisam ser espaços de aprendizagem e permuta da informação.

Nesta condição, Senge (2012) frisa que a aprendizagem em equipe consiste no modo de alinhar e desenvolver a capacidade da equipe a fim de criar os resultados que os membros desta equipe realmente desejam. Assim sendo, a definição de aprendizagem em equipe coaduna com as definições de gestão apontadas por Barceló e Guillot (2013), Paro (2010) e Cury (2007). Logo gestão e aprendizagem em equipe, também denominada de aprendizagem organizacional estão intrinsecamente interligadas.

Para Senge (2012), a aprendizagem em equipe, no interior das organizações, possui três dimensões críticas: a necessidade de se pensar de modo reflexivo sobre os assuntos complexos, harmonizando, assim, com a perspectiva de Morin (2000) de que a complexidade é um dos caminhos para se atingir o conhecimento pertinente. Em segundo lugar, no que diz respeito à aprendizagem em equipe, há a necessidade da ação inovadora e coordenada, já que cada membro da equipe precisa permanecer consciente dos outros membros e agir de modo complementar em relação às ações dos outros e, em terceiro lugar, existe o estímulo de uma equipe sobre as outras, por intermédio da disseminação de práticas e habilidades da aprendizagem em equipe (SENGE, 2012).

No contexto da gestão da (in)disciplina, é possível observar que as ações para esse fim nem sempre estão pautadas em uma diretriz de ações, de modo que as experiências anteriores possam ser refletidas, por exemplo, no aspecto de eficiência e eficácia. Deste modo, esse item aborda, num aspecto crítico, o contexto da organização aprendente e da aprendizagem organizacional, estando estas vinculadas à gestão da (in)disciplina e ação do psicólogo educacional.

Ao tratar sobre o conceito de sociedade aprendente, Assmann (2007) com o propósito de desenvolver uma sociedade justa e fraternal, e entendendo que a solidariedade humana não é inata, mas desenvolvida no convívio social, defende que é necessário que se criem instâncias públicas que incentivem conversões individuais e consensos solidários, uma educação para a solidariedade, entendendo que este é a mais avançada tarefa social emancipatória (ASSMANN, 2007).

Assmann (2007) cita que a educação tem papel determinante na criação da sensibilidade social, no olhar para o outro, frente à lógica da exclusão e da insensibilidade experienciada no mundo atual, cujo preço para a não realização desta missão a impossibilidade da sobrevivência humana.

Assim, deduz-se que para administrar a indisciplina de modo eficaz é necessário que o

gestor tenha um autoconhecimento satisfatório e habilidades sociais para o manejo de relações em conflito. O processo de comunicação nas relações humanas (dar e receber *feedbacks*) é um meio de avaliar e desenvolver as habilidades intra e interpessoais (FRITZEN, 2010). Um gestor que tenha habilidade e competência em escutar o que o outro diz, assim como em saber emitir respostas às demandas emergentes, de modo geral, tem o perfil ideal para mediar as demandas internas e externas no convívio humano.

Ampliando as características que um gestor deve ter, Senge (2012, grifo nosso) trata das cinco disciplinas, que são um conjunto de técnicas, entrelaçadas entre si, que devem ser estudadas e dominadas para serem colocadas em prática em organizações aprendentes: o **domínio pessoal**, representado pela união dos objetivos pessoais e da avaliação da realidade do momento, gerando no indivíduo uma tensão criativa que o impulsiona a busca de solução; os **modelos mentais** que são ideias profundamente arraigadas, generalizações e imagens que influenciam a percepção e a ação no mundo que, quando bem administrados, propiciam a eficácia das decisões. Morin (2000) também advertiu sobre a influência dos erros mentais que tendem a corromper o processo do conhecimento.

Ainda sobre os modelos mentais, a teoria cognitivo-comportamental que apresenta uma perspectiva de como ocorre a aprendizagem humana, reforça que o pensamento influencia as emoções e o comportamento, então, a ação de identificar os tipos de pensamentos é essencial para a compreensão e modificação dos comportamentos. (WRIGHT, BASCO e THASE, 2008; BECK, 1997).

Outra disciplina citada por Senge (2012) é o **objetivo em comum** que representa o sentimento de coletividade que direciona os indivíduos para o comprometimento em atingir as metas, gerando excelência e aprendizagem. A **aprendizagem em grupo** é a quarta disciplina listada e nesta, por meio da discussão e do diálogo, desenvolve-se o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade de um grupo alcançar os resultados que os membros desejam.

Ainda sobre a disciplina da aprendizagem em equipe, aprofunda o uso do diálogo e da discussão. O diálogo é caracterizado pela exploração livre e criativa de assuntos complexos e profundos, uma atenção profunda ao que os outros estão dizendo e ao bloqueio do ponto de vista pessoal. A discussão é representada pela apresentação e defesa de diferentes visões, na procura da melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas (SENGE, 2012).

É neste sentido, do trabalho em coletividade que a literatura orienta as ações dos psicólogos escolares educacionais (VALORE, 2008; CFP, 2007; CASSINS, 2007). Apesar disso nem sempre as ações de grupo são avaliadas, nem compartilhadas. Para tanto, essa pesquisa também investigará as estratégias e o processo de troca de experiências entre os psicólogos do IFPB sobre a gestão da indisciplina.

Por último, o **raciocínio sistêmico** integra as outras disciplinas, unindo-as num conjunto coerente de teoria e prática, no intuito de evitar que as demais técnicas sejam vistas como simples atalhos para a gestão (SENGE, 2012).

Compreende-se que as ideias de Senge (2012) colaboram mais diretamente na dimensão psicológica de um grupo. Por outro lado, amparando essa perspectiva, as quatro disciplinas da execução (4DX), proposta por McChesney, Covey, Huling e Moraes (2013) objetivam contribuir mais diretamente na produção de resultados. A primeira disciplina equivale ao esforço em focar em uma ou duas metas essenciais e mensuráveis (MCI – Meta Crucialmente Importante), visto que o esforço em atingir muitas metas pode levar o grupo a perder o foco e não conseguir realizar os objetivos almejados.

A segunda disciplina está dirigida para a atuação nas medidas de direção, que é descrita como as ações que possibilitarão a equipe alcançar determinada meta essencial. Essa disciplina está embasada na medida histórica, que representa os eventos que precisam ser administrados, pois, em alguns casos, impedem o alcance da meta principal. Além disso, a medida de direção consiste em ações que precisam ser executadas para administrar as ocorrências que impedem as metas essenciais serem atingidas. Essas medidas precisam ser definidas diariamente ou semanalmente (McCHESNEY; COVEY; HULING; MORAES, 2013).

Então, como associar a aprendizagem em equipe com a proposta de meta essencial pelas 4DX? Para alcançar uma meta nunca atingida é necessário que coisas que ainda não foram feitas, possam ser agora feitas. Além disso, a investigação se a meta essencial já foi pelos menos parcialmente, atingida, de que modo, quais foram os obstáculos, como enfrentá-los e quais são as atividades que terão o maior impacto para alcançar a meta proposta (McCHESNEY; COVEY; HULING; MORAES, 2013). Neste ponto se observa que a troca de experiências, ou seja, a aprendizagem em equipe é fundamental para que as metas essenciais sejam identificadas, aplicadas e avaliadas.

Mais outro fator é somado à aprendizagem de grupo: a visualização dos resultados das ações do grupo. A terceira disciplina, denominada de manter um placar envolvente, revela que a equipe precisa estar ciente de como andam a medida histórica e a medida de direção, de modo que elas não se percam na rotina e, conseqüentemente, sejam fator de desmotivação e perda de engajamento. Para tanto, este placar deve ser simples e visível à equipe (McCHESNEY; COVEY; HULING; MORAES, 2013).

Por último, destaca-se o engajamento da equipe como a quarta disciplina. Neste sentido, o termo engajamento significa assumir compromissos pessoais perante a equipe para que o placar seja impulsionado e depois sejam feitas as prestações de conta. A fim de obter esse resultado, sugere-se que sejam feitas reuniões semanais com duração de 20 a 30 minutos. Os autores destacam que estas reuniões se configuram como um espaço privilegiado para a troca de experiências e aprendizagem. Então, uma reunião de MCI precisa seguir três fases: a comunicação dos compromissos assumidos; o processo de aprendizagem que inclua os sucessos e fracassos, assim como o planejamento para assumir novos compromissos (McCHESNEY, COVEY, HULING e MORAES, 2013).

Posto isto, reforça-se a proposta desta pesquisa de incluir a aprendizagem em equipe como fator imprescindível para a consecução de objetivos na área de educação. O entendimento deste trabalho não converge para a ideia de que a aprendizagem é sempre percebida e compartilhada, mas sem que esse procedimento seja percebido como componente intrínseco à gestão do trabalho educativo perderia o sentido. À vista disso, o processo de aprendizagem favorece a discriminação do que precisa ser mantido e o que é necessário que seja adaptado ou excluído.

A Educação, a Psicologia Escolar/Educacional e os processos de gestão têm muito a dialogar na busca da gestão da (in)disciplina escolar e promover este encontro de discussão se faz necessário no atual contexto do Brasil. Explorar campos ainda escassos é importante para se possibilitar o desenvolvimento e a implementação de programas que visem à melhoria da escola, afinal, o ambiente escolar, além de ensinar conteúdos, é um espaço de interação, importante na formação da autonomia do sujeito e na sua maneira de se posicionar diante do outro. Acrescenta Freire (1996) que a criatividade está associada à curiosidade que move a humanidade e que a põe pacientemente impaciente diante do mundo, fomentando a agregar a ele algo produzido pela própria humanidade. Assim, reforça-se, mais uma vez a ligação intrínseca entre trabalho, educação, ciência e cultura.

Após as discussões teóricas sobre a gestão da (in)disciplina e o trabalho do psicólogo escolar no contorno dos IFs, em particular do IFPB, o próximo item deste trabalho detalhará o resultado da pesquisa de campo com os psicólogos do IFPB, no intuito de atender aos objetivos específicos de conhecer a metodologia de trabalho utilizada para o gerenciamento da indisciplina pelos psicólogos do IFPB; caracterizar as principais manifestações de indisciplina presentes nos jovens no âmbito do trabalho educativo e identificar as estratégias e o processo de troca de experiências entre os psicólogos do IFPB sobre a gestão da (in)disciplina.

6 A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

Este item está destinado aos resultados e as discussões da pesquisa realizada com os Psicólogos do IFPB. São apresentadas e discutidas as respostas das 07 (sete) perguntas do questionário aplicado aos psicólogos educacionais do IFPB. Esse item está dividido em subseções para a melhor organização dos conteúdos. A seção 6.1 demarca se algum dos participantes desempenha alguma função gratificada e qual a distribuição dos psicólogos por câmpus.

6.1 EXERCÍCIO DE FUNÇÃO GRATIFICADA E DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS POR CÂMPUS

As primeiras perguntas do questionário buscavam identificar o campus de lotação, e se algum psicólogo estava exercendo algum cargo de direção ou coordenação. No caso do exercício de função gratificada, a pergunta pretendia identificar se esta particularidade poderia influenciar a gestão da indisciplina, como, por exemplo, o fato do exercício de uma função diferenciada daquela prevista ao psicólogo não permitisse que o profissional da psicologia tivesse disponibilidade para gerir tal atividade. O **Quadro 02** apresenta esses resultados.

Quadro 02 – Exercício de Função de Direção ou Coordenação

PSICOLOGOS EDUCACIONAIS	Nº DE PSICÓLOGOS	PERCENTUAL
NÃO EXERCEM FUNÇÃO GRATIFICADA	10	76,93%
EXERCEM FUNÇÃO GRATIFICADA	03	23,07%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Observa-se que dentre os 13 participantes, a menor parte (23,07%) dos Psicólogos Educacionais exercem cargos de chefia, sendo 02 Diretores Gerais e 01 Secretária do Diretor Geral. Destes resultados, averigua-se que dos 03 psicólogos que exercem funções gratificadas, apenas um deles não atua na gestão da indisciplina, já que não trabalha diretamente com o público discente.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que ao assumir um cargo de chefia contribui para o reconhecimento do psicólogo escolar como gestor, a função burocrática se revela como excludente já que afasta o referido psicólogo do contato com os discentes que são o foco de atuação da instituição escolar.

A presente pesquisa também evidenciou onde estão lotados os psicólogos educacionais. O **Quadro 03** identifica a distribuição destes psicólogos educacionais por câmpus do IFPB.

Quadro 03 – Distribuição dos Psicólogos Educacionais por Câmpus

CÂMPUS DO IFPB	Nº DE PSICÓLOGOS EDUCACIONAIS POR CÂMPUS	PERCENTUAL
JOÃO PESSOA	03	21,35%
REITORIA	01	7,15%
CABEDELO	01	7,15%
CÂMPUS AVANÇADO – CABEDELO	01	7,15%
CAMPINA GRANDE	01	7,15%
PICUÍ	01	7,15%
SOLEDADE	01	7,15%
PATOS	01	7,15%
MONTEIRO	01	7,15%
SOUSA	01	7,15%
CAJAZEIRAS	01	7,15%
PRINCESA ISABEL	01	7,15%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Outro ponto a ser destacado é que dos 21 câmpus do IFPB (100%), os Psicólogos Educacionais só se encontram em 12 (57,14%) destes (incluindo a Reitoria), a saber: João Pessoa (21,35%) e 7,15% para cada um dos demais: Reitoria, Cabedelo e Câmpus avançado de Cabedelo, Campina Grande, Monteiro, Patos, Cajazeiras, Sousa, Picuí, Soledade e Princesa Isabel. Ademais, apenas no câmpus João Pessoa há mais que um psicólogo.

Sublinha-se que o número de psicólogos por câmpus pode interferir na gestão da (in)disciplina, uma vez que geralmente há um grande número de discentes matriculados nos diversos câmpus, impossibilitando o atendimento adequado a estes, principalmente em função da variedade e da imprevisibilidade das demandas.

Salienta-se que desde 2011 (último concurso público que destinou vagas para psicólogos educacionais), não houve mais vagas destinadas a provimento de cargo de psicólogo escolar nos últimos dois concursos públicos direcionados a Técnicos Administrativos em Educação (um ocorrido em 2015 e outro no ano de 2016). Desta forma, recentemente, não se verifica uma política de gestão de pessoas e, como consequência, uma política educacional propicie atenção sobre o número e distribuição destes profissionais, de modo a instrumentalizar o processo de formação humana.

6.2 DEFINIÇÕES DE INDISCIPLINA

Optou-se por fazer algumas perguntas introdutórias ao objetivo central da pesquisa como forma de introduzir os participantes no contexto do tema da pesquisa. Portanto, a primeira questão específica sobre o tema da pesquisa abordada pelo questionário visou conhecer qual o conceito de indisciplina para os psicólogos participantes.

A opção por esta pergunta se apresenta pela justificativa de que a conceituação de indisciplina interfere sobre os modos de gestão desta. As categorias identificadas nas respostas podem ser visualizadas no **Quadro 04**. Comunica-se que por motivo de sigilo, os participantes estarão identificados pela letra “P”, variando de P1 a P13.

Quadro 04 – Conceitos de Indisciplina

(Continua)

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PSICÓLOGOS ⁸	Nº	%
COMPORTAMENTO DESVIANTE DAS REGRAS	<p>“não se enquadrar dentro de normas, transgredi-las e/ou manter comportamentos inadequados dentro do que se espera em um ambiente coletivo.” (P3).</p> <p>“Neste caso específico, indisciplina seriam todos os comportamentos, diretos ou indiretos, que estão elencados no Regulamento Disciplinar da instituição enquanto tal.” (P4).</p> <p>“Transgressões as regas morais e convencionais.” (P6).</p> <p>“A indisciplina é caracterizada institucionalmente quando se transgride as normas impostas.” (P7).</p>	08	61,54%

⁸ Optou-se por preservar a grafia original dos colaboradores nas respostas apresentadas nos questionários. Nenhuma correção de ordem gramatical foi realizada.

Quadro 04 – Conceitos de Indisciplina**(Conclusão)**

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PSICÓLOGOS	Nº	%
COMPORTAMENTO DESVIANTE DAS REGRAS	<p>“A indisciplina caracteriza-se pelo desrespeito e transgressão às regras seja com relação a questões ligadas à moral e à vida em grupo ou a regras convencionais. No contexto escolar, a mesma contribui no sentido de dificultar ou de impedir o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.” (P9)</p> <p>“Seria um afastamento das normas sociais e educacionais, adotadas pela Escola.” (P10).</p> <p>“É o ato de desobedecer, não seguir ou quebrar as regras de um determinado local.” (P12).</p> <p>“Um comportamento é tido como indisciplinado ao desviar-se do quadro normativo que rege a cultura escolar, traduzido na transgressão de regras morais e/ou convencionais que interferem negativamente em relações e no bom funcionamento da instituição.” (P13).</p>	08	61,54%
FALTA DE ADAPTAÇÃO ÀS REGRAS	<p>“Indisciplina é o comportamento resultante da dificuldade de adaptação. É o ruído produzido pelos próprios conflitos inerentes ao cotidiano escolar.” (P1)</p> <p>“Não adaptação às normas e regras de convivência gerando desconforto nas relações interpessoais entre outros problemas.” (P2)</p>	02	15,39%
CONTESTAÇÃO A UM MODELO PRÉ-DEFINIDO DE COMPORTAMENTO	<p>“indisciplina é uma forma de contestação/resistência a um modelo de comportamento pré-definido, no qual a pessoa não se sente a vontade, ou seja uma contestação como forma de expressão, visto que nos tempos atuais nossa sociedade evolui muito em termos de opressão/expressão logo não se acomoda em vários contextos. vale ressaltar que a indisciplina é muitas vezes ligada somente ao contexto escolar e lançada em via direta para os alunos.” (P11)</p>	01	7,69%
FALTA DE LIMITES DOS DISCENTES	<p>“Seria a falta de limite dos alunos, bagunça, falta de obediência, mau comportamento, desinteresse e desrespeito às figuras de autoridade da escola e também ao patrimônio.” (P5)</p>	01	7,69%
SITUAÇÃO COMPLEXA E MULTIFATORIAL	<p>“Sintoma de uma situação que precisa ser compreendida em sua complexidade para não se culpabilizar o estudante, individualizando as causas da indisciplina.” (P8)</p>	01	7,69%
TOTAL		13	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Sobre a categoria com maior frequência, **comportamento desviante das regras** (61,54%), nota-se que a adoção de uma definição nesse sentido não corresponde a uma análise

de que as normas instituídas são perfeitas ou são construídas coletivamente e aplicada a todos os agentes educacionais (estudantes, docentes, equipe técnica, familiares, demais servidores e funcionários da escola), mas significa que as normas são necessárias para a convivência e esta convivência, dentro de certos limites, propicia ambiente adequado para o processo de ensino-aprendizagem que é a finalidade da escola. Como exemplo, destaca-se a seguinte resposta:

A indisciplina caracteriza-se pelo desrespeito e transgressão às regras seja com relação a questões ligadas à moral e à vida em grupo ou a regras convencionais. No contexto escolar, a mesma contribui no sentido de dificultar ou de impedir o decorrer do processo de ensino-aprendizagem. (P9).

Apesar de que o comportamento desviante das regras pode indicar a não adaptação às regras da escola, a categoria **não adaptação às regras** (15,39%) destaca que o comportamento indisciplinado é resultado de uma limitação relacional entre o indivíduo e o modelo a ser seguido. Assim, um estudante pode não conseguir chegar a tempo para a primeira aula porque o transporte público que o leva da sua cidade até a instituição escolar não permite isso; assim como um aluno hiperestimulado socialmente não consegue focar sua atenção na aula e promove conversas paralelas; ou um docente que deseja que o seu sentimento de indignação ou de raiva seja capaz de dirigir ações punitivas aos discentes sem direito à defesa destes, não compreenda que o sistema de gestão da indisciplina da instituição busca investigar o caso, envolver os discentes e os professores na resolução dos conflitos e aplicar as medidas punitivas, quando necessárias, de acordo com o regulamento disciplinar, passe a fazer críticas sem fundamento sobre a COPED e a CAEST como instâncias que “passam a mão na cabeça” do estudante, promovendo um afastamento entre corpo docente e equipe técnica e, conseqüentemente, dificultando a gestão do processo de ensino-aprendizagem de forma abrangente, ao não encaminhar, nem discutir os casos com a equipe técnica e gestores responsáveis.

Nesse sentido a indisciplina, seria a consequência dos “conflitos inerentes ao cotidiano escolar” (P1), produzindo, como exemplo, desconforto nas relações entre pessoas (P2).

A **contestação a um modelo pré-definido de comportamento** (7,69%) tem como perspectiva ressaltar o aspecto negativo das normas de convivência, quando estas forcem o indivíduo a se enquadrarem em determinados comportamentos não decididos, nem discutidos de maneira coletiva, corroborando a visão de Foucault (2004), que já advertia sobre o poder

alienador e docilizador da disciplina. Outro aspecto desta categoria é a crítica à delimitação do problema da indisciplina como exclusivo da escola, cuja causa e responsabilidade são tradicionalmente dirigidas aos estudantes.

A **falta de limites dos discentes** (7,69%) destaca os alunos como principais agentes da indisciplina. Aqui o estudante não é percebido como um sujeito que contesta uma regra, mas alguém que não sabe conviver socialmente. Entretanto, embora os estudantes possam, como exemplo, desrespeitar as autoridades e danificar o patrimônio público, a indisciplina tem vários fatores que precisam ser considerados, mesmo que ela se expresse visivelmente por parte dos discentes.

Por exemplo, um estudante que deprede o patrimônio público quando risca uma carteira, pode ser consequência de pais que educam os seus dependentes a não valorizarem o que é público. Um aluno “desobediente” possivelmente não consiga conquistar o que deseja nem ver os resultados de saber esperar, porque não consegue contemplar as consequências positivas destas atitudes na sua vida, pois os filmes a que assiste, os colegas e a família com os quais convive, os educadores com os quais desenvolve seu processo de ensino-aprendizagem não respeitam as normas da escola, pois não acreditam na eficácia delas.

A categoria com foco mais abrangente foi identificada como **situação complexa e multifatorial** (7,69%) na medida em que a resposta que define essa classe destaca que a indisciplina não pode ser vista como responsabilidade única do estudante, já que ela é um fenômeno complexo. Considera-se que, mesmo que as demais categorias englobem parcialmente a complexidade e multifatorialidade, pois também reúnem aspectos das relações intra e interpessoais; a influência social, como no caso das regras de convivência que incluem valores morais e legislação; assim como os aparatos administrativos da escola que gerenciam a aplicação destas regras, que levam em consideração uma prática de vários profissionais, a pequena frequência em que esse termo é explicitamente citado nas respostas revela que os profissionais da psicologia escolar ainda têm o olhar focado no comportamento dos estudantes, assim, deduz-se que os estudantes ainda são percebidos como principais responsáveis pela indisciplina escolar.

No contexto geral, observa-se que os psicólogos educacionais focam sua compreensão de indisciplina tendo como referência as regras de convivência, principalmente como forma de orientar comportamentos para o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Como salienta Lück (2009), a gestão da disciplina escolar associa-se ao melhor desempenho na

aprendizagem e na formação cidadã do estudante e contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Deste modo, como um dos focos dos Institutos Federais é formar cidadãos, como uma das metas da formação humana, a gestão da (in)disciplina se configura como basal para essa finalidade.

Um dos pontos cruciais na gestão da indisciplina, além de se verificar o conceito deste termo, é conhecer o que a propicia, ou seja, quais são os fatores causais que a determinam. O item 6.3 trata das percepções dos psicólogos escolares do IFPB sobre a(s) causa(s) da indisciplina.

6.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS CAUSAS DA INDISCIPLINA

A segunda pergunta do questionário indagava aos participantes quais seriam as causas da indisciplina, já que estimulá-los a essa reflexão contribuiria para, além de identificar tal percepção, antecipar uma ponderação sobre que foco metodológico que os psicólogos dirigiriam suas atenções sobre a gestão da (in)disciplina. As respostas para esta questão podem ser verificadas no **Quadro 05**.

Quadro 05 – Causas da Indisciplina

(Continua)

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PSICÓLOGOS	Nº	%
MULTIFATORIAL (subjetiva/individual/psicológica; família; colegas; escola; sociedade/cultura)	<p>“As causas são múltiplas. Cada situação deve ser observada e avaliada de acordo com o seu contexto.” (P1)</p> <p>“Objetivas como falta de limites impostos por autoridades, pais por exemplo, e subjetivas como desvios de condutas da pessoa indisciplinada.” (P2)</p> <p>“imposição, falta de diálogo entre os sujeitos, problemas pessoais que não se está sabendo lidar, desmotivação, entre outras.” (P3)</p> <p>“As causas seriam multideterminadas, tanto individuais, sociais e programáticas, envolvendo fatores sociais e culturais, os relacionados ao temperamento do indivíduo, às influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, às relações de desigualdade e de poder, a uma desestruturação familiar e um clima emocional frio em casa, a insatisfação com a escola que muitas vezes não corresponde às demandas dos estudantes, dentre outros.” (P4)</p>	13	100%

Quadro 05 – Causas da Indisciplina**(Continuação)**

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PSICÓLOGOS	Nº	%
MULTIFATORIAL (subjetiva/individual/psicológica; família; colegas; escola; sociedade/cultura)	<p>“A ausência da intervenção familiar e algumas características do próprio aluno levam o aluno a ter indisciplina, bem como a falta de estrutura familiar e a falta de lei.” (P5)</p> <p>“As causas são diversas. Em relação a escola: dificuldades nas relações professor-aluno, aluno-aluno, regras rígidas que não acompanham o desenvolvimento moral dos educandos, metodologia que não atende os níveis de aprendizagem dos alunos, seus interesses e necessidades, falta de educação familiar, entre outras.” (P6)</p> <p>“As regras não serem debatidas coletivamente para compreensão e/ou questões pessoais e/ou familiares que repercutam em alterações no comportamento.” (P7)</p> <p>“Dificuldade do estudante se situar num lugar. O tratamento modo invisível que é dado ao estudante por parte do docente, pares, gestão, família.” (P8)</p> <p>“a) O distanciamento entre realidade escolar e realidade social, embora a escola seja criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver em sociedade.</p> <p>b) Mudanças externas à escola; pressões sobre a escola; a cada dia cobra-se mais desta instituição de ensino e lhe é exigido uma multiplicidade de tarefas.</p> <p>c) A família que ficou apenas com a formação moral dos seus filhos, também sofreu mudanças em sua concepção, estrutura, hábitos e costumes.” (P9)</p> <p>“Acredito que sejam múltiplas as causas, mas destaco a dificuldade para seguir normas e o desconhecimento das mesmas.” (P10)</p> <p>“A cultura e a imposição autoritária de qualquer norma.” (P11)</p> <p>“Uma série de questões devem ser avaliadas para entender as causas de indisciplina, como contexto familiar do aluno, a realidade da escola (como ela trabalha as questões de regras) e como o aluno lida com suas questões pessoais/emocionais.” (P12)</p>	13	100%

Quadro 05 – Causas da Indisciplina**(Conclusão)**

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PSICÓLOGOS	Nº	%
MULTIFATORIAL (subjetiva/individual/psicológica; família; colegas; escola; sociedade/cultura)	“Percebo a indisciplina como um fenômeno multifatorial, ao qual se relacionam fatores internos e externos que devem ser cuidadosamente analisados, considerando o contexto singular em que ocorre. Assim, as causas podem ser de ordem psicológica e\ou social\cultural, como baixa auto-estima, conflitos emocionais e\ou interpessoais, ambiente familiar conturbado, autoritarismo por parte dos agentes educacionais e rigidez das regras, desmotivação do professor, conteúdos curriculares descontextualizados e práticas pedagógicas engessadas que não favorecem a participação construtiva da turma na aprendizagem.” (P13)	13	100
TOTAL		13	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Salienta-se que todos os participantes compreendem a indisciplina como um fenômeno multifatorial, de modo a comportar causas múltiplas que se entrelaçam. Consequentemente, deduz-se que, se há causas múltiplas, as ações de gestão sobre a indisciplina precisam abranger essa multiplicidade de fatores.

Na busca do conhecimento pertinente, faz-se necessário que o conhecimento seja compreendido de forma contextual, global, multidimensional e complexa, como afirma Morin (2000), já que os problemas humanos não podem ser reduzidos a simples problemas técnicos. Assim também, Vasconcellos (1997) reconhece essa multifatorialidade sobre as causas da indisciplina.

Destaca-se que, apesar de que se considera que a indisciplina tem muitos fatores causais, um dos participantes (P1) ressalta que as causas só podem ser definidas após a análise do contexto. Consequentemente, nesta perspectiva, não é possível, por exemplo, atribuir a dimensão familiar como uma das causas, sem que aconteça uma prévia identificação dos fatos.

Encontra-se também como causa da indisciplina as relações intrapessoais do estudante, de forma que, mesmo com a necessidade de que o global seja avaliado, a subjetividade do estudante requer atenção.

Apesar do reconhecimento da multifatorialidade da indisciplina, não houve citação direta sobre as políticas públicas em educação como possível causa de indisciplina. Uma reflexão nesse sentido poderia destacar que as políticas públicas muitas vezes, senão todas,

não partem de uma perspectiva de base, na qual os principais agentes educacionais, como professores, gestores escolares, equipe técnica e familiares possam contribuir para as formulações de pensamentos e práticas que dirijam sua rotina de ensino-aprendizagem, como ressalta Zagury (2009).

Além das causas, faz-se essencial identificar quem atua de modo indisciplinado para que a gestão da (in)disciplina possa ter eficiência e eficácia. Para tal meta, a subseção 6.4 indica os principais agentes de indisciplina de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa.

6.4 PRINCIPAIS AGENTES DE INDISCIPLINA

Com o mesmo intuito da questão anterior, também se questionou aos participantes se era possível que eles distinguíssem quais eram os principais agentes de indisciplina (**Tabela 01**).

Tabela 01 – Principais Agentes de Indisciplina

CATEGORIAS	Nº	%
COMUNIDADE ESCOLAR (estudantes, professores, equipe técnica, pais/responsáveis)	09	69,23%
ÊNFASE DO COMPORTAMENTO ESTUDANTIL	03	23,08%
ÊNFASE NA GESTÃO DOS AMBIENTES EXTERNOS À SALA DE AULA	01	7,69%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

No quesito **comunidade escolar** (69,23%), como maior frequência que revela a percepção dos psicólogos participantes sobre os principais agentes de indisciplina, ressalta-se que não somente os discentes, mas toda a comunidade escolar é corresponsável como agentes de indisciplina. Afirma, nesse sentido, P2:

Docentes, discentes em alguns casos também pais. Há docentes que não cumprem as normas da instituição e criam um mundo a parte, influenciando também o universo de discentes. Discentes que abominam quaisquer tipos de regras e constroem seu espaço onde são as próprias figuras de autoridade. (P2).

Nesta visão, não é possível destacar apenas os estudantes, pois de algum modo todos os atores educacionais cometem atos de indisciplina. Contudo, quando se evidencia a indisciplina escolar, ela se refere apenas aos discentes, como destaca P7:

Considerando o ambiente escolar em que atuo, raros atores (servidores e estudantes) cumprem as normas à risca, portanto, em algum momento sempre transgridem o que está imposto nas regras institucionais, caracterizando indisciplina como definido acima. Entretanto, quando evidenciadas as transgressões ocorridas, limitam-se às dos estudantes. (P7).

Essa evidência aos discentes se refere ao Regulamento Disciplinar do IFPB (2011b) que está focado apenas no corpo discente. Quando acontecem situações nas quais o foco está no docente, na equipe gestora ou na família, não há um documento institucional específico que oriente a organização para tal gestão. Nestas situações, pode-se usar o bom senso, ou até mesmo alguma legislação abrangente como o ECA (BRASIL, 2015), no caso referente aos familiares, ou a algum código de ética específico para os profissionais que atuem na escola.

Destaca-se a necessidade de que a equipe gestora da escola, os professores e a família atuem sobre a gestão da (in)disciplina, pois se reconhece que o comportamento é fundamental para a aprendizagem. É acentuada, também, a influência do grupo sobre os estudantes, que podem agir de modo indisciplinado para conseguir aceitação do grupo: “[...] poderia ser a questão de aceitação no grupo de amigos, que exige o comportamento estereotipado.” (P12). Neste ponto, ao abordar o tema da influência social, Myers (1999) revela que o grupo pode levar o indivíduo a ações que não executariam se estivessem sozinhos ou se escutassem a opinião de outros. Portanto, a influência social, muitas vezes, é a força mantenedora do comportamento indisciplinado do indivíduo, de modo a provocar neste uma espécie de miopia, impossibilitando-o a enxergar as consequências destes atos.

A ênfase no comportamento do estudante (23,08%) consiste numa categoria que não desconhece ou rejeita a existência de que outros atores educacionais também ajam de modo indisciplinado, mas ressalta que, por exemplo, existem questões pertinentes à vida do adolescente que favorecem conflitos, ligados à maturidade do jovem. Outro aspecto destacado neste âmbito se refere à noção de Regulamento Disciplinar que está direcionado exclusivamente ao corpo discente, de modo que não é possível inserir demais atores educacionais, como professores, equipe técnica e familiares em situações de indisciplina, como já foi salientado na categoria anterior. Todavia, um dos fatores que diferencia essa categoria da supracitada é justificado pela ampliação do foco das atenções de intervenção na

figura dos alunos, já que as situações pertinentes ao jovem trabalhador não deve ser tratadas de modo isolado, como se percebe na seguinte resposta:

As queixas de indisciplina dos estudantes são as mais frequentes. Contudo, é válido destacar que, diante da complexidade do fenômeno em questão e das diversas relações que fazem a dinâmica institucional, o comportamento do jovem não deve ser tratado de maneira isolada. Deve-se ampliar o foco da atenção do indivíduo para o grupo, elaborando estratégias mais eficientes de intervenção que visem o estabelecimento de vínculos positivos que favoreçam o crescimento pessoal e o processo de ensino-aprendizagem. (P13).

A gestão da indisciplina, neste sentido, deve estar dirigida para intervenções grupais que facilitem o estabelecimento de vínculos positivos e favoreçam o crescimento pessoal e o processo de ensino-aprendizagem.

A categoria com menor frequência é intitulada de **ênfase na gestão nos ambientes externos à sala de aula** (7,69%). Uma resposta destacou, com exclusividade, que a gestão da indisciplina escolar é função da Coordenação de Turno.

A indisciplina no campus é de responsabilidade dos agentes vinculados a Coordenação dos turnos: Manhã, tarde e noite. Essa forma é fruto de longas discussões realizadas em diferentes momentos pela equipe multidisciplinar do campus. (P10).

Assim, essa categoria atribui como causa de indisciplina a gestão do comportamento discente fora da sala de aula. Tendo em vista que em contato muito mais próximo com o estudante quando este se encontra fora da sala de aula estão os educadores que compõem a Coordenação de Turno que, no que se refere à gestão da indisciplina, tem a função de fiscalizar e aplicar as medidas disciplinares de advertência verbal, ou encaminhar os casos mais graves para o Conselho Disciplinar, de acordo com o Regulamento Disciplinar do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2011b).

Nota-se que do mesmo modo que a percepção dos participantes é global sobre as causas da indisciplina, é também sobre os agentes que a caracterizam. Então há congruência entre as respostas.

A identificação das ações de indisciplina mais comuns também contribui para uma apropriação global da situação estudantil e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Por isto, o item 6.5 mostra os resultados sobre esse quesito.

6.5 PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES DE INDISCIPLINA

Gotzens (2003) descreve algumas sugestões que servem como guia para o planejamento e a solução de problemas de disciplina escolar. Neste quesito destaca que existem três tipos de conhecimento sobre disciplina escolar que um educador deve ter: o conhecimento científico, que engloba o conceito, modelos, recursos e estratégias; o conhecimento legal-administrativo, o qual consiste nas leis, decretos, regulamentos, comissões e organismos que atuam sobre o tema; e o conhecimento contextualizado, representado pelo conhecimento sobre o aluno, o currículo, o próprio professor, a escola e o ambiente sociofamiliar.

Como forma de propiciar esse conhecimento ampliado sobre a disciplina escolar, as principais manifestações de indisciplina também foi motivo de investigação pelo questionário. Constata-se que para se gerenciar a (in)disciplina escolar é fundamental que as manifestações de indisciplina sejam identificadas, já que estas podem revelar os fatores explícitos ou implícitos que a influenciam. A **Tabela 02** exibe as categorias principais e a frequência com que se apresentam.

Informa-se que os números apresentados a partir desta questão correspondem ao número de citações referentes às categorias ou subcategorias identificadas nas respostas e não ao número total de participantes da pesquisa, já que foram observadas múltiplas categorias por resposta, assim como cada categoria central está composta por subcategorias que a justificam.

Tabela 02 – Principais Manifestações de Indisciplina

CATEGORIAS	Nº	%
FOCO NO COMPORTAMENTO DISCENTE	19	65,52%
FOCO NOS EDUCADORES	10	34,48%
TOTAL	29	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O maior número de citações se refere ao **foco no comportamento discente** (65,52%). Para essa categoria, identificaram-se 07 subcategorias expressas no **Quadro 06** que detalham quais os comportamentos dos estudantes podem ser configurados como indisciplinados no âmbito escolar.

Quadro 06 – Subcategorias que Compõem a Categoria Foco no Comportamento Discente

SUBCATEGORIAS	Nº DE CITAÇÕES	%
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	13	36,11%
INTERFERÊNCIA NA DINÂMICA DA SALA E NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	09	25,00%
DESCUMPRIMENTO DE NORMAS	06	16,67%
NÃO CONCLUSÃO DO CURSO	04	11,12%
SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE EM SAÚDE	03	8,33%
RELAÇÕES FAMILIARES	01	2,77%
TOTAL	36	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

No que tange o comportamento estudantil, as **relações interpessoais** (36,11%) são as principais manifestações de indisciplinas percebidas pelos participantes, principalmente pelo **bullying** e também pelos **comportamentos de desafio e desrespeito aos servidores** e pela **desobediência**. Os **desentendimentos e brigas entre os discentes** foram igualmente destacados.

Pelo Regulamento Disciplinar do IFPB, o *bullying* e as agressões físicas (brigas) são percebidos como infrações gravíssimas, podendo ser motivo de desligamento do aluno da instituição. Deixar de cumprir determinações didático-pedagógicas e o proferimento de palavras de baixo calão, que poderiam caracterizar o desrespeito e a desobediência e o desentendimento entre estudantes, são consideradas faltas leves pelo mesmo regulamento (IFPB, 2011b).

Cabe, então, refletir sobre como anda a formação humana proposta pela instituição, como destacam Brasil (2013a) que ressalta o respeito mútuo, incluindo a cultura e a tradição na educação para os direitos humanos, assim como a proposta de Morin (2000) a qual revela que o egocentrismo e etnocentrismo são promotores de conflitos. É provável que ainda se repita o direcionamento do ensino com foco acentuado conteúdo técnico, em detrimento das relações interpessoais. Não encarar a educação humana como componente curricular essencial é capaz de diminuir o impacto dos conteúdos tradicionais na aprendizagem dos estudantes, visto que é notório que as relações intra e interpessoais são componentes que mediam a aprendizagem.

Em seguida, a **interferência na dinâmica da sala e no processo de ensino-aprendizagem** (25%) foi um importante fator que caracteriza as principais manifestações de

indisciplina na esfera do IFPB. A **não participação**, o **uso de celular** e as **conversas paralelas** nas aulas, a **frequência** e a **pontualidade**, assim como o **não cumprimento das tarefas escolares**, são exemplos desta interferência. Essa subcategoria difere-se da supracitada, pois a primeira não se limita ao interior da sala de aula, entretanto esta se foca no ambiente da sala. Como poderia, então, inserir-se o trabalho do psicólogo educacional neste caso? Phelan e Schounour (2009) orientam tal perspectiva:

Os diretores devem fornecer aos professores diretrizes para encaminhamentos ao gabinete. As divisões escolares têm regulamentações disciplinares, as quais esclarecem certas questões que devem ser gerenciadas pelo administrador. Um mecanismo deveria ser estabelecido para esse tipo de encaminhamento obrigatório ao gabinete. [...] Este deveria ocorrer apenas quando o professor tivesse exaurido seus recursos para uma mudança comportamental. Uma confiança excessiva na autoridade do diretor serve para diminuir a autoridade do professor. (PHELAN; SCHOUNOUR, 2009).

Portanto, a formação para os docentes lidarem com a indisciplina em sala de aula é essencial, visto que para o professor exercer sua função necessita estabelecer uma autoridade frente aos discentes, para que ocorra o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Então, este pode ser um campo de atuação indireto do psicólogo educacional sobre a (in)disciplina. Além do mais, intervenções podem ser dirigidas diretamente aos educandos, como se percebe em algumas ações da CAEST e da COPED que abordam o Regimento Didático e o Regulamento Disciplinar para os discentes novatos, de modo a inseri-los no ambiente normativo que rege o processo de ensino e convivência no IFPB.

O **descumprimento de normas** (16,67%), como destaca P2: “[...] discentes não gostam de cumprir as cláusulas do regulamento disciplinar, desafiando alguns professores e gestores em situações específicas.” é um dos aspectos que responsabilizam os estudantes por atos de indisciplina. Essa subcategoria revela que existem normas que orientam o comportamento discente e que o descumprimento destas caracteriza um comportamento indisciplinado.

Um quesito a se destacar é sobre a intencionalidade e sobre a responsabilidade destes atos contra as normas. Num caso de um estudante cujo ônibus escolar sai antes do horário oficial para o término da aula, aparentemente, mesmo infringindo o dever de estar no período regular de aula, o discente não teria a intenção nem responsabilidade perante a ação do motorista e do gestor da secretaria municipal de educação sobre essa infração, não

caracterizando este comportamento com passível de penalidade regimental. Agora, um discente que decide apelidar um colega em sala de aula, mesmo sob a influência de outros estudantes, ou devido à carência de orientação familiar, ou porque o professor em sala apresenta dificuldades em manejar as relações interpessoais, cometeu uma infração regimental deliberadamente.

Portanto, o descumprimento de uma norma, não necessariamente, caracteriza um comportamento indisciplinado e requer consequências punitivas, mas uma necessidade de mediação entre, como se apresenta a analogia citada, duas demandas: a da instituição de ensino e a da instituição de gestão do transporte estudantil de um município. Acrescenta-se que essa demanda é tratada comumente pela Coordenação de Assistência ao Estudante.

A **não conclusão do curso** (11,12%) mostra que existe uma atenção nos processos que colaborem para a conclusão do curso, dentre eles a gestão da (in)disciplina, como afirma P1 (grifo nosso): “Acredito que o fenômeno que mais evidencia a indisciplina é a **evasão escolar**, o **abandono**” e a **repetência** frisada por P8. Cabe refletir que a não conclusão do curso pode estar relacionada a vários fatores distintos das questões disciplinares: dificuldade socioeconômica, que impossibilita o estudante que não tem acesso ao auxílio transporte a frequentar as aulas; concorrência entre o curso do IFPB e outro curso (superior, de línguas ou ensino médio) ou trabalho que o discente possa estar realizando concomitantemente; incompatibilidade com o curso, devido, por exemplo, a frequentar um curso técnico integrado ao ensino médio sem gostar do mesmo, por pressão familiar; ou situações pontuais como problemas de saúde ou mudança de cidade.

Entretanto, igualmente, é possível que a evasão, o abandono e a repetência estejam conectados à ausência de rotina de estudo que leva ao baixo desempenho acadêmico; à fuga de intimidações e agressões provenientes do espaço escolar; a falta de acompanhamento da família sobre a frequência do filho na escola que o deixa livre para não usar aos espaços da escola para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, configurando exemplos de indisciplina escolar.

Contempla-se que existem medidas em andamento sobre a evasão escolar no IFPB. Motivados por um levantamento feito pelo TCU (Tribunal de Contas da União), que identificou fragilidades nos investimentos sobre a permanência dos estudantes na instituição, em 2015, o MEC criou uma Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes, junto aos Institutos Federais. Para tanto, o IFPB deu

início no ano de 2015 a tal ação (IFPB, 2015). Um dos aspectos dessa preocupação reside no montante de investimentos do MEC na instituição depender do número de estudantes matriculados e com frequência regular, portanto, a instituição sobrevive da existência de alunos inseridos e que concluam os cursos que frequentem.

Cassins et al. (2007) refere que uma das missões do psicólogo educacional é o de fazer compreender que o fracasso escolar não tem um único viés, propondo e apoiando a construção de novas alternativas sociais para auxiliar na administração de possíveis deficiências escolares, como se identifica na pesquisa com estudantes de cursos técnicos integrados de Faria (2013), a qual contribui com apresentação de que situações de trabalho afetam a dinâmica da vida dos estudantes.

Dilata-se a essa lista com as **situações de vulnerabilidade em saúde** (8,33%), as quais denunciam perigo à saúde dos educandos, como descreve P8 (grifo nosso): “**uso abusivo de álcool, falta de limites em relação ao próprio corpo**, confusão entre o que é público e o que é privado [...]” e P10 quando cita o “[u]so de álcool pelos estudantes do ETIM.”.

No que está relacionado à sexualidade e ao uso do corpo, uma pesquisa revela que o maior número dos jovens entre 18 e 29 anos haviam tido a primeira relação sexual entre 14 e 18 anos, com a média geral de 17 anos e média de 16,5 para os rapazes e 17,4 para as garotas (SUPERINTENDÊNCIA ..., 2012).

É também notório o consumo de álcool por jovens trabalhadores, já que, como exemplo, existe uma indústria de bebidas que precisa lucrar com tal produto. Deste modo, por meio de propagandas, influencia-se significativamente o cotidiano da sociedade, como forma segura de obtenção de prazer, afastando a divulgação sobre os riscos inerentes ao consumo destas substâncias por meio da mídia.

Essas reflexões não tem o intuito de incitar o pudor, mas de discutir em que consiste, na prática, a formação humana. Ressaltar o consumo de álcool e o uso da liberdade sexual sem responsabilidade pode gerar várias consequências na vida do estudante, de modo a interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem e em outras áreas da vida do aluno.

As **relações familiares** (2,77%) foram pouco assinaladas. P6 atribui a falta de educação básica como manifestação comportamental. Apesar de que esta subcategoria mais

parece com causa que manifestação de indisciplina, cabe também distinguir que é possível identificar ocorrências disciplinares que envolvam os pais/responsáveis pelos discentes.

Como exemplo, pode-se relatar que, certa vez, uma mãe queixou-se de que o filho tinha recebido uma nota zero em uma avaliação como consequência de ter sido pego em flagrante colando. Em outro caso, uma mãe defendeu um ato agressivo da filha para com um professor, pois as duas concordavam, equivocadamente, que ele não exercia bem suas funções, tendo, então, o direito de poder difamar o professor. Comunica-se que as relações entre atuação do psicólogo educacional e família serão mais bem apresentadas em questões posteriores.

Além disso, há episódios em que familiares, ao contestarem os resultados das seleções dos Programas de Assistência estudantil, seja presencialmente, ou por telefone, aproveitam a oportunidade para atribuir a responsabilidade pela carência de recursos financeiros à lisura do processo. Compete, então, aos profissionais responsáveis por tal ação, o esclarecimento e resolução das questões conflituosas com transparência e ética.

Além do foco nos discentes, houve referências como **manifestações de indisciplina voltadas para os servidores/educadores** (34,48%), como se pode observar no **Quadro 07**.

Quadro 07 – Subcategorias que Compõem a Categoria Foco no Comportamento dos Educadores

SUBCATEGORIAS	Nº	%
BAIXA ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	03	25,00%
FALHAS NA METODOLOGIA DE ENSINO	02	16,67%
DESCUMPRIMENTO DE FUNÇÃO	02	16,67%
PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO	02	16,67%
FALHAS NOS REGISTROS ESCOLARES	02	16,67%
FALTA DE AUTORIDADE	01	8,32%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A baixa assiduidade e pontualidade (25%); as falhas na metodologia de ensino (16,67%); o descumprimento de função (16,67%); problemas de comunicação (16,67%); falhas nos registros escolares (16,67%) e a falta de autoridade (8,32%) exemplificam as manifestações dos educadores como indisciplinadas.

Dentre essas subcategorias, frisa-se que a baixa assiduidade e pontualidade, as quais dão a ideia de que não existe controle sobre a atividade docente. Também, a falta dos registros escolares dificulta, a título de exemplo, o trabalho do Psicólogo e da COPED e CAEST, nos

plantões Pedagógicos, quando os pais precisam verificar a frequência dos filhos; nos acompanhamentos a discentes nos quais se precisa verificara frequência para saber se um determinado auxílio pecuniário deve ser mantido; no Conselho de Classe Final quando é fundamental a nota e a frequência do estudante para se fechar um consenso sobre a aprovação deste, são exemplos de como essas atitudes indisciplinadas dos docentes interferem na dinâmica escolar.

As falhas na metodologia de ensino são representadas por aulas pouco estimulantes e pela concepção tradicional de professores sobre ensino-aprendizagem. Neste sentido é comum observar queixas de estudantes sobre docentes que aparentam ter como objetivo a mera transmissão de conteúdos de forma bancária, sem provocar nos discentes a curiosidade em aprender, nem tampouco parecem motivados com o que fazem.

As referências sobre o descumprimento de função foram dirigidas aos docentes (P11) e aos servidores técnico-administrativos (P3). Por descumprimento de função entende-se que significa a quebra de uma expectativa sobre o que se espera que um educador faça para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma satisfatória. Um psicólogo escolar que tem suas atribuições voltadas para o serviço burocrático de pesquisas de diárias e passagens para a participação de estudantes em eventos científicos pode ser citado como exemplo.

Não somente o corpo docente, mas também a equipe técnica da instituição também comete falhas nos processos de registros escolares. Um estudo realizado no câmpus Campina Grande sobre os registros de atendimento escolar (registros disciplinares), de responsabilidade da COPED, e com a cooperação da CAEST, verificou que não fica clara a participação dos docentes durante a elucidação e o acompanhamento dos casos de indisciplina escolar, de modo que se sugeriu que houvesse no termo de registro de ocorrência:

[...] a inserção de espaços para o registro para encaminhamentos socioeducativos (atividades de reflexão sobre relações interpessoais e metodologia de ensino, por exemplo) e a anotação da percepção do professor sobre o caso e a inclusão de espaço para o registro das ações do docente antes do encaminhamento à coordenação pedagógica. (RODRIGUES; MEDEIROS, 2015, p. 32).

Como problemas de comunicação, P11 descreve que alguns professores “[...] não dão atenção a fala dos colegas, e não respeitam a opinião técnica dos especialistas [...]”. Esse tipo de atitude compromete a ação da COPED e da CAEST, as quais muitas vezes são desacreditadas porque não estão em contato direto (campo de batalha) com os estudantes. É

notório que exista uma instância diferenciada do docente, para que, **de fora** do processo, possa contribuir no andamento do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, na investigação de uma situação de indisciplina discente trazida à COPED/CAEST por um professor, os técnicos não podem estar envolvidos com os professores, para que todo o processo não seja corrompido por questões afetivas.

A falta de autoridade refere-se à ausência de controle sobre a autonomia dos alunos. Assim, é possível que essa falta de autoridade esteja vinculada com a deficiência da gestão da (in)disciplina compartilhada, quando o servidor/setor atua nesta gestão de forma isolada dos demais, deixando de comunicar às instâncias competentes, como, por exemplo, a Diretora de Ensino e a COPED e a CAEST, acontecimentos que não consigam lidar sozinhos.

Destaca-se, genericamente, que os psicólogos escolares do IFPB têm uma compreensão global sobre as manifestações de indisciplina, mediante a identificação de várias subcategorias em cada resposta fornecida.

Frente a essas questões apresentadas, o psicólogo é corresponsável pela gestão da (in)disciplina? As respostas a esta indagação estão presentes no item 6.6.

6.6 PERTINÊNCIA DA INDISCIPLINA NO TRABALHO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL

A pergunta de número 05 (cinco) do questionário tratou de investigar se os psicólogos escolares consideravam a indisciplina como critério pertinente a prática profissional desta categoria. Identifica-se que todos os participantes (100%) consideram a indisciplina como campo de atuação do Psicólogo Educacional/Escolar.

A participação do psicólogo escolar no processo de gestão da indisciplina foi justificada de dois modos: por meio das **causas e consequências da indisciplina na vida escolar**, de forma a comprovar que, devido a indisciplina interferir no processo educativo, a gestão da (in)disciplina é parte integrante das ações educativas de uma instituição de ensino, e pela **metodologia a ser utilizada pelo psicólogo nesta gestão**.

Como causas e consequências da indisciplina na vida escolar, identifica-se que **a indisciplina é fonte de significados que precisam ser desvendados**, assim, por meio da investigação da indisciplina, pode-se diagnosticar situações a serem trabalhadas a nível individual e coletivo, ou seja, ela pode ser um campo em que situações latentes podem

emergir e propiciar que os atores educacionais a conheçam e sobre elas possam intervir. Assim, uma situação de indisciplina pode revelar a ausência de acompanhamento regular do processo de ensino pela coordenação do curso; ou a carência socioeconômica de um grupo de discentes; ou a falta de contratação de determinados profissionais; ou a diminuição/má gestão de recursos financeiros; ou a fragilidade do processo seletivo para o ingresso na instituição.

Pode **levar a várias consequências individuais e coletivas**, a título de exemplo: a evasão, a repetência, a não aprendizagem, ao sofrimento psíquico, à discriminação e a violência. A **violência gerada pela indisciplina** tende a prejudicar o bom funcionamento da instituição, **interferindo no processo de ensino-aprendizagem**.

Perante este quadro, o psicólogo é visto como **mediador das relações**, com vistas a contribuir para que os estudantes possam lidar com seus problemas, para que o discente possa desempenhar satisfatoriamente seu papel na sala de aula. Assim, a gestão da indisciplina pelo psicólogo, promove a **diminuição do estresse** e, conseqüentemente, **promove saúde**.

Então, de acordo com o ponto de vista dos participantes, o psicólogo escolar adquire uma atribuição fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se propõe a compreender a dinâmica das relações na escola e contribuir para a superação das dificuldades apresentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores em seu papel educativo (**comunidade escolar**). Ao entender a indisciplina como um sintoma a ser esclarecido e a escola como um ambiente propício para a vivência de relações interpessoais saudáveis.

Já as metodologias que caracterizam a gestão da indisciplina, pelo psicólogo escolar, sugeridas são: **atividades em grupo**, como as rodas de conversa; **atividades individuais** com os discentes, trabalhando todas as relações possíveis em que o estudante esteja envolvido. Entretanto, precisa-se trabalhar o estudante com o um todo, cognitivamente e de modo comportamental e com participação de equipe interdisciplinar, pois a gestão da (in)disciplina não é percebida como exclusiva do psicólogo. Neste contexto multidisciplinar, credita-se também ao psicólogo a tarefa de intervir no processo de ensino-aprendizagem, para que ele seja mais prazeroso.

Nessa conjuntura, o Psicólogo deve **colaborar com seu ponto de vista na análise e compreensão de uma situação que envolva a indisciplina**, ao colocar as questões institucionais que podem ter colaborado nesse contexto, bem como atuar caso se constate que existem causas emocionais e familiares que contribuíram para a ocorrência da situação.

Sugere-se uma participação indireta e não punitiva, com dois focos: **trabalho preventivo**: antes da ação indisciplinada, e **interventivo**, após a ação indisciplinada: por meio de escuta individual ou em grupo, auxiliando a equipe multidisciplinar na condução do caso, como refere P12 que:

O psicólogo pode ajudar o grupo, com o seu olhar técnico, a verificar quais são as causas daquele caso específico e ajudar também na condução do trabalho. Cada um da equipe oferecendo seu olhar técnico, é mais provável que o trabalho tenha um resultado satisfatório. (P12).

Os participantes também incluem a gestão da (in)disciplina por meio da construção e reconstrução das normas escolares, como defende Parrat-Dayan (2009) e pela facilitação das formas de expressão no intuito de estimular uma educação criativa e aprendizagem coletiva baseada no respeito mútuo:

[...] o psicólogo pode desenvolver um importante trabalho de construção e reconstrução das normas junto a todos aqueles que fazem a comunidade escolar, permitindo que as possibilidades de expressão sejam melhor trabalhadas visando uma educação criativa e aprendizagem coletiva baseada no respeito mútuo. (P12).

Informa-se que nos processos atuais de construção do regulamento disciplinar, fomenta-se a participação da comunidade escolar (docentes, técnicos-administrativos e estudantes). Ainda não se registra a presença de pais/responsáveis neste processo de construção coletiva.

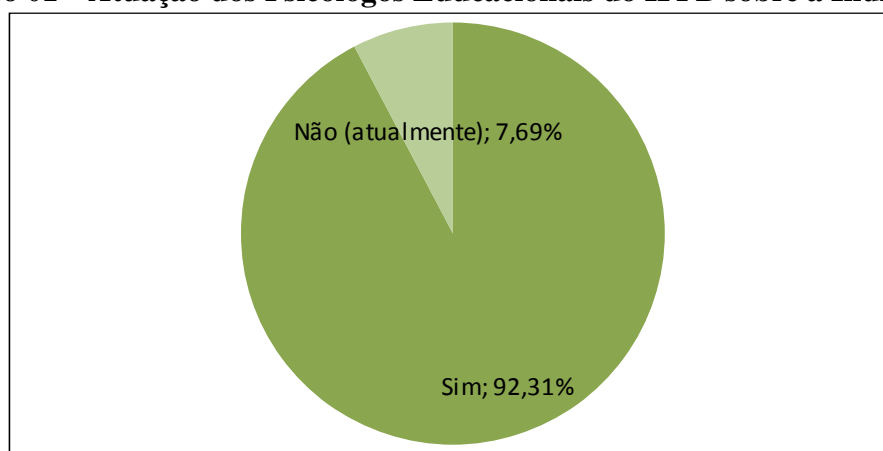
Salienta-se que existem queixas frequentes sobre alguns pontos das normas disciplinares, como o uso de cores específicas de tênis. Como a norma não pode ser alterada senão por uma comissão representativa de todos os câmpus e reitoria, a aplicação de determinadas regras são balizadas pelo bom-senso ou pela situação socioeconômica dos discentes.

A facilitação das formas de expressão ocorre, por exemplo, nos eventos da instituição, nos quais os estudantes expressam suas habilidades artísticas e culturais com autonomia, excetuando situações que possam denegrir os valores de outrem. Um exemplo comum nesse aspecto é o FEST'IN que movimenta todo o IFPB anualmente com o intuito de selecionar representantes de cada câmpus que se destaquem na interpretação musical (canto).

6.7 ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS DO IFPB SOBRE A INDISCIPLINA

A sexta pergunta do questionário indagava se os psicólogos escolares atuavam sobre a indisciplina escolar, visto que as correntes teóricas e as pesquisas de psicólogos escolares abordadas neste trabalho sugerem que existem preconceitos e impedimentos neste sentido. As respostas a esta pergunta estão exibidas no **Gráfico 01**.

Gráfico 01 – Atuação dos Psicólogos Educacionais do IFPB sobre a Indisciplina



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A grande maioria dos profissionais da psicologia educacional (92,31%) atua sobre a indisciplina escolar. As respostas foram divididas em sete categorias centrais, que definem o foco de atuação e a(s) metodologia(s) de gestão, a se verificar na **Tabela 03**.

Tabela 03 – Metodologias de Gestão da (In)disciplina

(Continua)		
CATEGORIAS	Nº	%
DIRECIONADAS AOS DISCENTES	19	65,51%
DIRECIONADAS AOS DOCENTES/SERVIDORES	03	10,34%
DIRECIONADAS AOS FAMILIARES	02	6,90%
PROCESSO INVESTIGATIVO E PUNITIVO	02	6,90%
PARCERIA COM A EQUIPE GERENCIAL	01	3,45%
MEDIAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	01	3,45%

Tabela 03 – Metodologias de Gestão da (In)disciplina**(Conclusão)**

CATEGORIAS	Nº	%
REUNIÃO COM EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	01	3,45%
TOTAL	29	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

As metodologias aplicadas pelos psicólogos educacionais do IFPB abrangem toda a comunidade escolar, contudo o foco principal de atuação são os estudantes (65,51%), seguidos de ações dirigidos para os docentes e demais servidores (10,34%) – representadas pelos processos de reflexão e diálogo; pela formação sobre indisciplina e suas interfaces, já destacadas por Phelan e Schounour (2008), e por intermédio da conscientização sobre atitudes de cooperação - e os familiares dos discentes (6,90%), assim como por intermédio de procedimentos punitivos (6,90%).

No que tange especificamente às intervenções sobre os discentes, este mecanismo está focado nos processos dialogais (13,35%) e reflexivos (13,35%), com destaque à escuta (10%) dos discentes que favorece o processo de identificação das causas, sejam elas intra ou interpessoais e institucionais. Associadas ao quesito de processos dialogais, reflexivos e de escuta, destacam-se também as subcategorias: atendimentos em grupo (3,33%), discussões em sala de aula (3,33%), oficinas (3,33%), orientação (3,33%), rodas de conversa (3,33%), construção de contratos de convivência (3,33%), gerenciamento de conflitos (3,33%) e conscientização para atitudes de cooperação (3,33%).

Em relação à execução de oficinas, discussões em sala de aula e rodas de conversa, o que se verifica na prática do psicólogo escolar no IFPB é que falta tempo para os estudantes participarem de atividades diferentes daquelas que estão inseridas nas matrizes curriculares, que configuram as atividades de ensino, frente à imensa carga-horária destinada ao ensino.

A experiência no IFPB – câmpus Campina Grande revela que até existe o interesse dos discentes em atividades extracurriculares, como, por exemplo, oficinas nas quais o tema ansiedade pudesse ser trabalhado, devido ao grande tempo destes educandos estar destinado às atividades nesta instituição, assim como o grande número de avaliações agendadas para uma mesma semana ou, inclusive, para o mesmo dia, mas as atividades que requerem tempo para serem desenvolvidas. Contudo estas demandas dificilmente são concluídas, porque, além das atividades de rotina, aulas de reposição e participação em eventos internos e externos

também contribuem para o curto tempo que os discentes dispõem para atividades longitudinais desenvolvidas pela psicologia escolar.

O enfoque no diálogo, na escuta e na reflexão vai de encontro à pesquisa de Brito, Nascimento e Braga (2015) que, ao investigarem métodos de gestão disciplinares em escolas estaduais da Paraíba, observaram que o diálogo com os pais, de modo a buscar a influência destes sobre os comportamentos dos estudantes, assim como a fixação de normas nas paredes, como no caso das normas que regulamentam o uso do acervo da biblioteca, são instrumentos de administração da indisciplina e a constante vigilância dos que compõe a escola. Apesar de que estas ações podem ser avaliadas, a princípio, como positivas, os discentes investigados não percebiam essas metodologias como eficazes, pois não estavam pautadas no diálogo entre educadores e estudantes, além de focarem no aspecto punitivo, em detrimento da construção e discussão coletiva das normas.

Salientando essa relação dialógica e investigativa no processo de gestão da indisciplina, aponta o seguinte participante da pesquisa:

Considero que atuo sim, em relação aos estudantes. A metodologia é ouvir o estudante para tentar identificar as causas institucionais e emocionais que podem ter contribuído. Discutir com a gestão o que se constatou e fazer contato com a família, caso necessário. (P7).

Ainda sobre a categoria intervenções direcionadas aos discentes, citou-se o empoderamento (3,33%) e a participação política (3,33%) como metodologias aplicadas pelos psicólogos educacionais no processo de gestão da (in)disciplina. Esses dois procedimentos estão interligados e podem ser compreendidos como instrumentos para a resolução de conflitos humanos, tendo como base a compreensão dos processos históricos que influenciam a dinâmica da sociedade, como embasam Saviani (2013) e Paro (2010).

No caso da situação extrapolar as atribuições da instituição, compete o encaminhamento para serviços fora da instituição (3,33%), como no caso de um discente com transtornos mentais que conduziu a equipe a buscar apoio da rede de saúde mental.

A aplicação do regulamento disciplinar (3,33%) e a punição (3,33%) também se enquadram como ações desenvolvidas pelos psicólogos para gerenciar os comportamentos que fogem a disciplina escolar. Nesta lógica, Gotzens (2003) defende que a punição também compõe o quadro de ações na gestão da (in)disciplina escolar, como mecanismo para desenvolver a aprendizagem e a socialização:

[...] a disciplina escolar não é sinônimo de repressão, mas de aprendizagem e socialização e, por conseguinte, os procedimentos e recursos de que o professor dispõe para criar e manter a ordem de sua sala de aula, inclusive o castigo. Contudo, isso não significa, de modo algum a eliminação de qualquer uma delas pode ser prejudicial para os que a experimentam. (GOTZENS, 2003, p. 25).

Observa-se também uma ênfase em trabalhos com projetos (6,67%) e pesquisas de campo (6,67%) nesse tema, inclusive uma envolvendo discentes que já praticaram e sofreram *bullying*. O atendimento individual (6,67%) também foi evidenciado. Apesar de que ao se observar que, de modo geral, as metodologias de gestão são executadas em grupos, o foco no indivíduo parece destacar que a percepção individual dos estudantes é levada em consideração quando se está em processo de gestão da (in)disciplina.

Destaca-se que não se encontra, nas respostas dos psicólogos, ações preventivas relacionadas ao favorecimento de relações interpessoais, mas o processo dialógico observado está vinculado à investigação para se identificar as causas da questão disciplinar. Gotzens (2003) defende que a disciplina escolar precisa transcender o universo do processo de ensino-aprendizagem (objetivos iminentemente acadêmicos) para incluir o caráter socializador, que consiste em um dos eixos principais da educação dos indivíduos pelo sistema educacional, ou seja, a formação cidadã, como já pontuado por Durkheim (1978).

Como exemplo de formação cidadã pontua-se que a gestão da (in)disciplina pode favorecer ao aluno “[...] identificar a necessidade de utilizar um mecanismo que garanta o respeito e a possibilidade de comunicação entre as pessoas.” (GOTZENS, 2003, p. 25).

Portanto, mesmo com o foco de atenção primária no estudante, o que se verifica é que os psicólogos escolares do IFPB têm uma visão complexa da indisciplina, cujo foco não mais está associado exclusivamente ao discente e a sua família, mas a um contexto maior no qual está inserido, inclusive abrindo-se a possibilidade de investigar como a instituição de ensino interfere neste processo.

Em contrapartida, Martins (2014), numa investigação em escolas profissionais portuguesas, observou que o modelo de gestão flexível, baseado na confiança, na liderança partilhada, na autonomia e na abertura a participação crítica de todos os agentes escolares é basal para que ocorra a aprendizagem em instituições de educação. Especificamente sobre o papel do líder/gestor, os educadores participantes da pesquisa apontaram que os encarregados pela educação se percebem como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e

destacam a partilha das experiências de gestão como importantes nesse processo (MARTINS, 2014).

Salientam-se igualmente os processos de gestão dirigidos aos familiares dos discentes (6,90%). Dentre outros pontos, são destacadas por P13 ações com os familiares na gestão da (in)disciplina, sejam elas preventivas ou não:

A temática da indisciplina costuma ser trabalhada em equipe, a partir dos diálogos com estudantes e professores, assim como pais/responsáveis, propondo-se a reflexão e conscientização para atitudes de cooperação que transformem positivamente o ambiente escolar. Na ocasião, destaca-se o valor da participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem, bem como a necessidade de os conteúdos escolares contemplarem questões relacionadas à vida em sociedade para que sejam assimilados de modo natural. Em casos de comportamentos recorrentes, busca-se o contato com os familiares. Sobre o regulamento disciplinar, são poucas as vezes em que as penalidades são aplicadas, buscando-se primeiramente uma forma mais produtiva de trabalhar a questão. (P13).

No mesmo sentido, o participante P12 afirma que por meio de reuniões em equipe para estudar os casos de indisciplina são definidas estratégias, sejam elas dirigidas aos alunos, aos familiares e aos professores. E, levando em consideração o regimento disciplinar, os encaminhamentos são direcionados, como exemplo, para atendimentos na rede de serviços fora da instituição ou para o acompanhamento da equipe pedagógica.

Pode-se, então, questionar qual a relevância de se envolver a família no processo de gestão da (in)disciplina. Para isto, apresentam-se pesquisas que objetivaram investigar a influência da família no comportamento dos filhos.

A pesquisa de revisão de Newman et al. (2008), que buscou identificar a relação entre os modelos de comportamento de pais e a repercussão destes sobre o desenvolvimento de comportamentos de risco à saúde em adolescentes, mostra que os filhos cujos pais utilizavam disciplina com autoridade demonstraram de modo consistente mais comportamentos seguros e menos comportamentos de risco quando comparados a adolescentes oriundos de famílias que efetuavam menos controle sobre os filhos. Os autores consideram que a prática disciplinar, associada ao processo de comunicação com afetividade, funciona como mediadora na formação do adolescente, incluindo o desenvolvimento acadêmico e a adaptação psicossocial (NEWMAN, et al., 2008).

Portanto, também se pode questionar como poderia se pensar em um processo de gestão da (in)disciplina voltado para os familiares. Observa-se que a influência da mídia,

especialmente as mídias digitais, exerce uma grande influência sobre o cotidiano dos jovens trabalhadores. Muitos dedicam várias horas do dia ao uso da internet de modo a interferir no seu cotidiano e, conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Destarte, a orientação da família sobre o uso de mídias também se revela como importante para a gestão do comportamento destes jovens trabalhadores. Em pesquisa realizada com 248 estudantes de escolas públicas do Ensino Médio do município de João Pessoa, identificou-se que os adolescentes e jovens que têm o costume de jogar *vídeo games* violentos estão mais predispostos a serem agressivos. O professor Carlos Eduardo Pimentel (UFPB), um dos responsáveis pela investigação, assevera que a permissão dos pais sobre esses tipos de jogos, muitas vezes para estarem livres de responsabilidades sobre os filhos, pode gerar mudanças na personalidade destes, acarretando a agirem com agressividade (SINÉSIO, 2015) e, conseqüentemente, indisciplinados no contexto escolar.

Logo uma ação preventiva com os pais sobre o uso das mídias pelos jovens, poderia se configurar um exemplo de metodologia a ser dirigida pelos psicólogos educacionais a este público.

Acrescenta-se que o processo investigativo das causas pode, após conclusão, gerar punição (6,90%) por meio do Conselho Disciplinar, sendo esta uma das formas apontadas para gerir a (in)disciplina. O conselho disciplinar consiste num colegiado composto por um representante da coordenação de turno; um representante da COPED um representante da CAEST; um representante discente da(s) turma(s) em questão e um representante da coordenação do(s) curso(s) em questão. Ele tem como função acompanhar os processos referentes a atos de indisciplina de estudantes no âmbito do IFPB. O referido conselho é convocado em casos de faltas gravíssimas, como o porte de armas; o consumo de drogas entorpecentes; trotes violentos; o *bullying* e prática de atos libidinosos no interior da instituição (IFPB, 2011b).

Assim, a ação do Psicólogo Educacional no Conselho Disciplinar é investigativa e potencialmente punitiva, pois como resultado da avaliação deste conselho pode ser aplicada a medida disciplinar para faltas gravíssimas, que corresponde à suspensão superior a cinco dias ou de desligamento do estudante da instituição (IFPB, 2011b).

É também possível interrogar se o psicólogo deve integrar tal colegiado, de modo a avaliar se esta atividade atrapalharia o desempenho de suas funções, no que tange, por exemplo, a referência de sigilo e de respeito que os discentes e demais atores educacionais

precisariam enxergar neste profissional, já que a escuta psicológica não deve produzir julgamentos, discriminações ou tratamento diferenciado. Ou, se, por outro lado, a presença do psicólogo neste conselho respaldaria a decisão do grupo, tendo em vista que esse profissional tem como perfil de atuação técnico um olhar ampliado nas dimensões psicológicas, sociais e institucionais, que contribuiriam na investigação mais complexa do evento em questão e, até mesmo, um olhar mais humano dentro de um viés punitivo, pelo qual se caracteriza o Conselho Disciplinar.

A mediação de conflito entre professor e aluno (3,45%) e a discussão de caso com a equipe gerencial (3,45%) também se configuram como ações no âmbito da gestão da indisciplina pelos psicólogos do IFPB.

Nesta circunstância, Lopes (2005) aclara que a ação educativa está centrada na interatividade e criatividade e que a autoridade não se estabelece unilateralmente. Para tanto, o educador não dá a palavra final, mas conduz o caminho por intermédio do estímulo a contrapalavra e não da imposição, já que os saberes são continuamente desconstruídos nos processos de relações entre as pessoas. Um educador com tal perfil apresenta uma postura marcante na medida em que permite que as discussões possam enveredar por vários caminhos.

Não se pretende aqui, por meio da análise teórica supracitada, afirmar que não existem falhas nos processos de gestão da (in)disciplina, devido ao enfoque dado às discussões em grupo suscitadas pelas respostas dos participantes, mas apontar diretrizes que possam nortear tais ações. Além do mais, cabe destacar que os processos de gestão em equipe que possibilitem, em grupo, a avaliação contínua das ações, tendem a favorecer um processo com eficiência e eficácia.

A categoria reuniões com equipe multidisciplinar obteve pouco destaque como categoria central explícita (2,38%). Contudo, conjectura-se que para que se investigue, defina e encaminhe ações nesse âmbito, sejam de modo preventivo ou interventivo, é necessário um aporte multidisciplinar.

Igualmente, a pequena frequência identificada nas categorias vistas de um modo isolado não indica que os psicólogos participantes da pesquisa atuam de modo apartado na gestão da (in)disciplina, pois para se promover discussões e oficinas em sala de aula; executar projetos de pesquisa; aplicar o regimento disciplinar, como, por exemplo, por meio da punição; a mediação do conflito entre o professor e o aluno requerem uma ação grupal, seja

no mínimo um pedido a um coordenador de curso e professores para usar o espaço da sala de aula e, até mesmo incluí-los na participação deste momento interventivo; ou, também, como no caso de um projeto de pesquisa, incluir colaboradores discentes, docentes e técnicos administrativos na construção e execução do projeto.

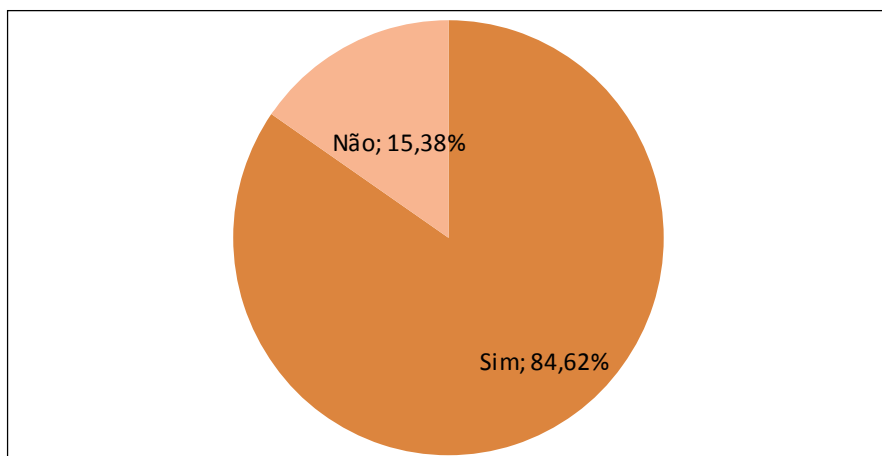
Destaca-se que não houve citações de trabalhos referentes à educação em valores como observado, por exemplo, no trabalho de Zechi (2014). Contudo, nota-se que existe uma consonância das atividades citadas com a função política proposta por Saviani (2013) e Paro (2010), que significa tomar consciência dos entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e a ação para mediar os conflitos em vista de um bem comum, ou seja, a ação pedagógica para a resolução dos referidos entraves.

6.8 PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS SOBRE GESTÃO DA (IN)DISCIPLINA

A sétima e última questão é composta pelo seguinte enunciado: “Você costuma trocar experiências sobre a gestão da indisciplina? Em caso afirmativo, como ocorre essa troca de experiências? Com que frequência ela ocorre? Com quem/que setor acontece essa troca?” O **Gráfico 02** anuncia as respostas ao primeiro questionamento.

Portanto, a referida questão buscou investigar sobre a partilha de experiências em respeito à gestão da (in)disciplina escolar pelos psicólogos educacionais, partido da perspectiva de que a aprendizagem em equipe é fundamental para a atualização das práticas de gestão.

Gráfico 02 – Hábito de Trocar Experiências sobre a Gestão da Indisciplina



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Os participantes, em sua grande maioria (84,62%), trocam experiências sobre gestão da indisciplina.

Acrescenta-se sobre os participantes que não costumam trocar experiência neste aspecto (15,38%), que um deles não atua diretamente com o alunado.

Todos os psicólogos que afirmaram que trocam experiência sobre gestão da (in)disciplina (84,26%), salientaram que a metodologia aplicada para tal ação é caracterizada por **processos de investigação e deliberação em colegiado**. Descreve-se que discussões em equipe multidisciplinar (63,64%) foi o modo mais citado. Como exemplo concreto, expressa P13:

[...] momentos em que destacamos a importância dos discursos que tratam da indisciplina serem postos em prática, reforçados por meio da ação de todos, em especial de pais e professores pela grande referência que assumem na vida dos jovens, uma vez que o impacto da vivência de posturas éticas costuma ser maior do que aqueles obtidos por meio da penalização por vezes descontextualizada, baseada em regulamentos que, se utilizados friamente, pouco contribuem para propiciar o clima necessário à aprendizagem. Ademais, ressaltamos que trata-se de um trabalho a longo prazo, que exige um esforço coletivo, multidisciplinar, e em parceria com a família, voltado para a uma compreensão ampla da problemática, visando atender a todos os envolvidos para resultados mais promissores. (P13).

Nesta resposta, nota-se que as instâncias colegiadas não se fecham apenas aos membros internos da escola, como docentes, equipe técnica, gestores e estudantes, mas também supõem a parceria com a família do discente. Além disso, o exemplo como ponto chave nesta questão é ressaltado, pois, os educadores são percebidos como referências significativas na vida dos jovens trabalhadores.

Além disso, o exemplo dos educadores é sublinhado na refira resposta. Neste seguimento, Freire (1996) acrescenta que o ato de ensinar exige do educador a corporeificação das palavras pelo exemplo, de modo que sem essa atitude as palavras deste educador pouco ou nada terão valor para o educando.

Outro fator a se destacar é o de que os psicólogos escolares não se consideram autossuficientes, pois ressaltam a importância dos outros atores educacionais no processo de gestão da indisciplina. Assim relata P2 que “[a]través de olhares de áreas distintas melhor compreendemos e intervimos sobre o fenômeno da indisciplina. Bem como em reuniões pedagógicas com gestores e docentes.”

Pontua-se a troca de experiências por meio de discussões em grupos de psicólogos (9,09%). Os Psicólogos Educacionais do IFPB estão inseridos em grupo de *whatsapp*. A nível nacional existe um grupo de discussão de psicólogos (*google groups*), criado por meio do trabalho de Prediger (2010). Estes mecanismos de interação coletiva virtual contribuem para a discussão de diversos assuntos, além de permitir a partilha de documentos. Apesar da distância geográfica entre os diversos câmpus e instituições, as redes sociais facilitam essas aproximações e fomentam a gestão da (in)disciplina, cujo foco se dirige aos conhecimentos e experiências dos profissionais que atuam como psicólogos educacionais na rede federal de educação profissional e tecnológica.

O desenvolvimento dos conselhos de classe (9,09%) também se mostra como metodologia de gestão da (in)disciplina. Composto por uma equipe multidisciplinar (COPED; CAEST; Direção Geral; Corpo Docente e representação discente) o conselho de classe se destaca como mecanismo coletivo de gestão da (in)disciplina. Ao se considerar esse aspecto, a (in)disciplina aqui abordada não está centrada apenas nas relações interpessoais, mas em qualquer tipo de comportamento que interfira de modo oposto ao que visa o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, por exemplo, atos de agressividade, inassiduidade, displicência com as tarefas escolares e ausência de rotina de estudo.

De modo formal, define-se Conselho de Classe como um instrumento de avaliação do desempenho do estudante que propicia a tomada de decisões sobre que caminhos a escola deve seguir para que ele obtenha resultados satisfatórios face ao processo de ensino-aprendizagem. No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, o Conselho de Classe deve ocorrer, obrigatoriamente, ao final de cada bimestre letivo. A avaliação do desempenho do discente, proposta por este conselho, inclui as seguintes características: o domínio do conhecimento; a capacidade de superação de dificuldades de aprendizagem; a participação do discente, que engloba o interesse, o compromisso e o envolvimento e atenção às aulas; a participação nos Núcleos de Aprendizagem; a pontualidade nas entregas das atividades escolares; frequência escolar; iniciativa sobre estudos adicionais relacionados às disciplinas; e o relacionamento interpessoal (IFPB, 2014b).

Foi observado também que após a identificação de casos de indisciplina, após uma abordagem de escuta dirigida para o discente, parte-se para uma investigação coletiva, como se denominou de diálogo com o estudante e depois uma análise em grupo para uma compreensão ampla da situação (9,09%). Assim, ressalta P7:

Quando há ocorrências com estudantes sim. Essa troca de experiências acontece com membros da Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante, principalmente, pedagogas, TAE e Assistente Social para que se busque, após diálogo com o estudante, uma compreensão ampla da situação. Para tal, esses profissionais trazem as informações sobre o estudante e as experiências vivenciadas com o mesmo. (P7)

Evidencia-se, igualmente, que o processo investigativo permeia qualquer tipo de processo de gestão da (in)disciplina apontado pelos participantes. Disso se deduz que, seja preventivamente ou após a deflagração de uma atitude considerada como indisciplinada, existe a intenção de uma busca por evitar o erro e a ilusão, como os erros mentais, intelectuais e da razão apontados por Morin (2000).

Ademais, nenhum participante ressaltou a penalidade como parte da metodologia da gestão da (in)disciplina pelo psicólogo. Apesar de que na questão número 6 (seis) houve o relato de participação no conselho disciplinar, fica evidente que a participação direta sobre as decisões de penalidades a serem exercidas nos discentes é resultado de uma normativa na qual se faz necessário a presença de um membro da COPED e da CAEST, coordenações nas quais, particularmente a CAEST, estão lotados os psicólogos educacionais.

Por fim, a metodologia denominada acompanhamento da relação pedagógica entre docente e discente (9,09%) foi apresentada pelo participante P8 como sugestão a ser realizada. Denota-se que essa proposta não é concretizada no câmpus em questão, já que “[...] nem sempre as sugestões são acatadas (P8)”. Portanto, esse acompanhamento da relação pedagógica poderia contribuir para o processo global de ensino-aprendizagem em cumprimento ao regulamento didático, que versa sobre o processo pedagógico no IFPB, envolvendo, por exemplo, a ministração dos conteúdos e o processo avaliativo, e, também sobre a assiduidade, pontualidade e as relações interpessoais.

Sobre a frequência com que ocorrem as trocas de experiência, distinguem-se quatro categorias, a saber, na **Tabela 04**.

Tabela 04 – Frequência com que Ocorrem as Trocas de Experiência sobre Gestão da Indisciplina

(Continua)

CATEGORIAS	Nº	%
INDEFINIDA	08	57,13%

Tabela 04 – Frequência com que Ocorrem as Trocas de Experiência sobre Gestão da Indisciplina

		(Conclusão)
CATEGORIAS	Nº	%
BIMESTRAL	02	14,29%
MENSAL	02	14,29%
SEMANAL	02	14,29%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O maior número de psicólogos informou que a frequência com que acontecem as trocas de experiência sobre a gestão da indisciplina é indefinida (57,13%), como destacam P2: “Comumente”; P4: “Isso se dá no dia a dia e em algumas reuniões da equipe multidisciplinar.” e P10: “É um trabalho de rotina, não há como precisar a frequência.”. Sendo tratadas de modo assistemático, as experiências de gestão podem ficar perdidas na memória de algum indivíduo ou grupo, assim como não estarem aptas a serem avaliadas ou reproduzidas por outros psicólogos, quando discernidas como pertinentes para tal reprodução.

Outro fator a ser destacado são as trocas de experiências em grupos virtuais apresentadas por P11. Apesar da facilidade de se reunir vários profissionais em diferentes regiões do país, a frequência com que ocorrem é muito variada e incerta, tendo em vista que não se configura como obrigatório um tema específico a ser discutido, nem que todos participem destas discussões, tampouco que exista uma frequência determinada.

Neste âmbito, Gotzens (2003) declara que os casos de gestão disciplinar frequentemente estão centrados na resolução de problemas comportamentais experimentados no cotidiano da instituição escolar. Entretanto, seria desejável que este processo de gestão estivesse focado no planejamento da disciplina como componente dos processos de ensino, pois a gestão disciplinar exclusivamente interventiva equivale a um trabalho com remendos, já que se buscam soluções pontuais do que enfoques globais (GOTZENS, 2003). Essa problemática é identificada nas respostas dos participantes da pesquisa, revelando que não há uma ação global na gestão da (in)disciplina por parte dos psicólogos escolares, pautada no planejamento e respaldadas pela constância na análise contínua das práticas educativas.

Assim, Senge (2012) mostra que, para a promoção da aprendizagem em equipe, o diálogo e a discussão em grupos contribui para se pensar a respeito de assuntos complexos,

favorece a tomada de consciência sobre o que cada membro faz, possibilitando que os indivíduos ajam de forma complementar em relação às ações dos demais e, também, a partilha de práticas e habilidades equipe promove o estímulo entre grupos, corroborando para a consecução de metas coletivas.

Neste âmbito, adiciona-se que para se atingir um determinado fim (meta), fato que caracteriza um processo de gestão, é fundamental que se visualize a história dos eventos, seus sucessos e insucessos, para que a meta principal seja atingida (McCHESNEY, COVEY, HULING e MORAES, 2013). Neste caso a meta principal significa dar condições, dentre outros fatores, por meio da gestão da (in)disciplina, para que os discentes desenvolvam competências e habilidades que possam caracterizá-los como jovens trabalhadores capacitados com formação de nível médio e técnica, conscientes do processo de produção e autônomos e críticos em suas decisões, caracterizando a formação técnica e humana preconizada pelos Institutos Federais.

Para atingir tais fins, torna-se necessário o estabelecimento de reuniões de equipes com uma frequência regular. As reuniões bimestrais (14,29%) estão associadas às reuniões de conselhos de classe que devem ocorrer ao término de cada bimestre letivo. As mensais (14,29%) estão vinculadas aos planejamentos mensais, que podem ocorrer em cada setor independente, como, por exemplo, a CAEST pode organizar um calendário de reuniões mensais para tratar dos assuntos de sua competência; ou em reuniões com professores, que, neste caso, pode significar as reuniões de área/curso, organizadas pela coordenação de curso ou de área (ciências da natureza, por exemplo) para tratar dos assuntos referentes ao curso/área: realização de eventos científicos, planejamento de aulas, criação de cursos e aspectos de relações interpessoais, como no caso da indisciplina.

Houve a citação de que semanalmente (14,29%) ocorrem reuniões com a equipe pedagógica/técnica, possibilitando um ciclo temporal menor para analisar as ações da equipe. Corrobora-se, então, com a perspectiva que orienta a definição e os mecanismos para se atingir metas cruciais, para que haja o engajamento da equipe em assumir compromissos mútuos, recomenda-se que sejam feitas reuniões semanais com duração de 20 a 30 minutos (McCHESNEY, COVEY, HULING e MORAES, 2013).

Examinou-se também quais seriam os setores com os quais os psicólogos escolares compartilham experiências sobre gestão da (in)disciplina, os quais estão destacados pelas nove categorias expressas na **Tabela 05**.

Tabela 05 – Setores com os quais os Psicólogos Escolares Compartilham Experiências sobre Gestão da (In)disciplina

CATEGORIAS	Nº	%
EQUIPE PEDAGÓGICA E DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE	20	57,15%
EQUIPE DE COORDENAÇÃO DE TURNO	03	8,57%
COLEGIADOS	03	8,57%
DOCENTES	03	8,57%
EQUIPE GESTORA	02	5,70%
NAPNE	01	2,86%
PAIS/RESPONSÁVEIS	01	2,86%
GRUPO DE PSICÓLOGOS	01	2,86%
NÃO INFORMADO	01	2,86%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O maior número de referências sobre qual o setor com o qual se compartilha experiências sobre gestão de (in)disciplina consiste na equipe pedagógica e de assistência ao estudante (57,15%). Seja ao receber encaminhamentos de atendimentos disciplinares, provenientes, por exemplo, pela Coordenação de Turno; nas ações preventivas por meio de oficinas em sala de aula; nas participações no Conselho de Classe e no Conselho Disciplinar; na interação durante as reuniões com professores por área ou por curso; no planejamento e execução dos Plantões Pedagógicos bimestrais e do Encontro Pedagógico ao início de cada ano letivo; na execução da Política de Assistência ao Estudante, no intuito de possibilitar a permanência e a conclusão do curso; na análise de projetos pedagógicos para reformulação ou início de um novo curso, são exemplos nos quais a equipe pedagógica e de assistência ao estudante se fazem presentes com envolvimento direto ou indireto no planejamento, execução e avaliação destas ações escolares.

A indisciplina é um tema comumente abordado nestes momentos supracitados, seja pelo viés de apontar estudantes que estão distantes do que se espera no quesito participação em aula, cumprimento das atividades propostas, relações interpessoais; ou pelo pedido ou

sugestões de ações para prevenir ou remediar determinados casos, nas reuniões de área ou de curso; seja pela recomendação de se incluir disciplinas que tenham como perfil profissional o manejo das relações interpessoais na construção de projetos pedagógicos de curso; nas conversas com os pais e aconselhamentos sobre acompanhamento da vida escolar e gestão do comportamento dos filhos nos Plantões Pedagógicos; na investigação de causas e no aconselhamento aos discentes, familiares, docentes e gestores, após os Conselhos de Classe; nas queixas de discentes sobre professores que, por exemplo, aplicam a avaliação final um dia após a última avaliação da unidade curricular.

Constata-se, então, que a equipe técnica e pedagógica tem a gestão da (in)disciplina escolar inserida no seu rol de atribuições, de modo que é reconhecida e solicitada por tal fato, incluindo o processo de troca de experiências.

A equipe de coordenação de turno (8,57%) também é uma instância com a qual os psicólogos educacionais compartilham experiências sobre gestão da indisciplina. Por ter uma relação íntima com a equipe técnica e pedagógica, na qual estão lotados os psicólogos educacionais, a coordenação de turno estabelece uma constante ligação com a COPED e com a CAEST na investigação e encaminhamentos de casos de indisciplina escolar.

Aponta-se também que a coordenação de turno, por exercer suas funções mais diretamente no ambiente onde se localizam as salas de aula, igualmente consegue observar alguns atos indisciplinados de servidores, como no caso de professores que não cumprem com os horários de aula, ou pelas constantes mudanças de horários sem aviso prévio, de modo a dificultar a manutenção dos discentes no interior das salas de aula e, conseqüentemente, haver interferência nas demais salas, como, por exemplo, pelo barulho e pela circulação destes educandos em lugares insalubres, como espaços em obras.

Outro ponto a se frisar é a ausência de citações sobre o trabalho preventivo da coordenação de turno, realçando-se apenas as intervenções depois de consumados os fatos disciplinares. Frisa P10 que “[d]epois da Coordenação do turno em que aconteceu a indisciplina, os setores mais envolvidos são a COPED e a CAEST”.

Na mesma proporção, as reuniões de colegiados (8,57%) são espaços nos quais ocorre a partilha de experiências sobre gestão de (in)disciplina. Representados pelas reuniões pedagógicas com gestores e docentes (66,67%), essa categoria diferencia-se da categoria **docentes**, pois nesta há o destaque de uma reunião pedagógica, que supõe uma organização mais estruturada, podendo haver, por exemplo, a formalização desta por meio de um

memorando, um local com infraestrutura apropriada, agendado previamente, uma redação de uma Ata e encaminhamentos a serem realizados sob a supervisão de uma comissão, com data de início e término. Diferentemente da categoria docente, cuja troca de experiências pode ser realizada de modo informal. As reuniões de colegiados também inclui a subcategoria conselho de classe (33,33%).

Os docentes (8,57%) são também citados como fontes de partilha. Essa categoria se refere a situações informais e assistemáticas de troca de experiências, diferentemente das reuniões de área/curso ou pedagógicas. Neste contexto, um corredor ou um recurso virtual de comunicação (*e-mail*, *whatsapp*, por exemplo) podem ser meios para essas trocas de experiências.

Com menor número de referências, apresenta-se a equipe gestora (5,70%), distinguida pela coordenação de curso (50%) e pela direção geral (50%). A coordenação de curso pode se destacar como setor para troca de experiências em situações de busca em situações pontuais, ou nas reuniões de curso, nos plantões pedagógicos, na organização dos encontros pedagógicos, como, por exemplo, palestras a serem proferidas aos docentes, ou oficinas nas quais o tema de (in)disciplina pudesse ser discutido com estes educadores.

A Direção Geral não é um setor comum pelo qual se procuram apresentar e discutir questões de (in)disciplina. O regulamento disciplinar do IFPB (IFPB, 2011b) refere-se à participação da Direção Geral apenas na aplicação de penalidades sobre faltas gravíssimas (suspensão com período superior a cinco dias ou desligamento da instituição), resultantes da deliberação do conselho disciplinar do câmpus em questão e também em situações de envolvimento de estudantes em situações criminais, pois compete a este setor o encaminhamento de cópias do procedimento administrativo disciplinar para as autoridades competentes. Contudo é possível que esta partilha seja mais comum em situações disciplinares que envolvam servidores.

Observa-se que não estão presentes citações sobre a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino, mais conhecida como Direção de Ensino, que, geralmente, por estar inserida na gestão do ensino, tem maior envolvimento com questões de (in)disciplina escolar e, conseqüentemente, poderia ser um setor/espço com o qual os psicólogos educacionais pudessem trocar experiências sobre a gestão da (in)disciplina. Inclusive, a CAEST, a COPED, as Coordenações de Curso e a Coordenação de Turno estão subordinadas administrativamente à Direção de Ensino.

O NAPNE (2,86%) foi citado como fonte para troca de experiências. É comum haver demandas provenientes de docentes que se sentem limitados devido a necessidades de se utilizar metodologias diferenciadas para discentes com necessidades educativas diversas. Isto supõe que os professores da rede de ensino técnico e tecnológico não têm formação para lidar com as necessidades especiais dos estudantes. Neste aspecto a indisciplina aqui apresentada não se enquadraria apenas em conflitos nas relações interpessoais, mas na insuficiência formativa dos professores em uma **situação complexa e multifatorial**, categoria identificada na primeira pergunta do questionário.

Pela experiência de trabalho do autor, informa-se que o NAPNE, no câmpus Campina Grande, já solicitou auxílio do setor de psicologia, devido ao mal estar entre a realidade dos surdos e dos ouvintes em uma determinada turma do ensino técnico integrado. Para tanto, foi desenvolvida na turma em questão, uma atividade de integração entre alunos surdos e ouvintes e, por meio de atividades lúdicas cujo foco era apenas o visual, os discentes foram estimulados a interagir (VILAR, 2012). Buscou-se também informar sobre a limitação dos estudantes surdos em relação à impossibilidade de previsão de perigo, quando tal fato não estivesse no campo visual destes discentes. Assim, uma situação disciplinar promoveu um contato entre campos perceptivos diferentes.

Pais/responsáveis pelos alunos (2,86%) são entidades com as quais se partilham experiências sobre gestão de (in)disciplina. P2 revela que por meio de reuniões este tema é trabalhado. Como já afirmou Goiás (2010), as atividades do denominado núcleo pedagógico (CAEST e COPED no âmbito do IFPB) tem como objetivo a promoção da integração entre escola, família e comunidade, sendo necessário comunicar aos pais, continuamente, a proposta pedagógica e de ensino da instituição e também sobre a frequência e o rendimento dos respectivos filhos.

Informa-se que o contato com os pais é uma atitude comum no desempenho das atividades de gestão da (in)disciplina nas referidas coordenações. Informar sobre uma atitude indisciplinada após escutar o estudante e as partes envolvidas; para investigar e orientar sobre os resultados dos conselhos de classe bimestrais; nos contatos não sistemáticos e espontâneos quando os pais procuram a COPED e a CAEST para tratar de diversas questões referentes aos filhos. Incluem-se também, reuniões devido a situações de greve, nas quais os pais também são convocados para diálogos e discussões sobre o tema em questão.

O grupo de psicólogos (2,86%) como fonte de troca de experiências, foi ressaltado por P11, tendo em vista ser o único psicólogo no câmpus onde atua. Fica evidente que é propício um campo virtual com profissionais que atuam na mesma área como um espaço no qual se preserve o sigilo e o respeito, tornando-se um canal aberto para quaisquer assuntos, aqui, propriamente, a gestão da (in)disciplina.

Um dos participantes não informou (2,86%) com que setor trocava experiências de gestão.

De modo geral, observa-se que a gestão da (in)disciplina equivale a um processo de gestão pedagógica, pois ela não corresponde apenas à investigação do comportamento do estudante e da punição, mas em um processo global, que envolve a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar. Neste sentido, o que se considera por gestão pedagógica neste trabalho está para além da função de um diretor ou pedagogo, mas a do **educador**, neste caso, o psicólogo escolar, como um gestor, ou seja, um indivíduo capaz de, em equipe, contribuir para a organização de recursos (individuais e grupais) para que determinadas finalidades sejam alcançadas (processo de ensino-aprendizagem).

Ampliando a opinião de Cruz (2015), quando aborda a função pedagógica do conselho de classe, para a gestão da (in)disciplina considera-se que:

[...] a retrospectiva da ação do aluno no bimestre, as notas, os conceitos, os “problemas” que teve em determinada disciplina, possíveis comportamentos inadequados ao contexto da escola, agressões verbais, físicas ou simbólicas etc. Ganha sentido se ajudarem os professores e alunos [e a toda a comunidade escolar] a reorientarem sua ação pedagógica para o período seguinte. Ficar na narrativa superficial dos fatos acontecidos, sem buscar causas ou levantar, ao menos, hipóteses de causas que possam ter provocado os “problemas”, faz do conselho [e da gestão da (in)disciplina] um tempo de mera constatação e se constitui em perda de tempo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de formação humana almejada pelos Institutos Federais, associada ao ensino técnico, parece um pouco distante da realidade, tendo em vista que nos documentos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem, apesar de incluir a necessidade de que sejam abordados os aspectos éticos e de cidadania ao jovem trabalhador, assim como a política de assistência ao estudante não apresentam como atingir tais metas, quando se observa, especificamente, esses dois pontos.

Sendo a indisciplina um fenômeno presente nas instituições de ensino e que interfere no ensino e na aprendizagem, considera-se que ela exerce influência no processo de formação técnica e, em especial, a formação humana, pois se entende que formar o homem é formá-lo para saber conviver.

Assim a gestão da (in)disciplina se apresenta como possibilidade concreta de que a formação humana seja contemplada nesta instituição de ensino, em especial, no Instituto Federal. Neste aspecto, de modo mais particular, a gestão da (in)disciplina pelo psicólogo escolar/educacional é um caminho permanente no rol de atribuições desta categoria profissional.

Mesmo havendo um receio a nível teórico e experiencial de se atribuir a indisciplina como um dos focos do trabalho do psicólogo escolar/educacional, devido ao modelo médico curativo e normalizante que a escola historicamente pede ao psicólogo que exerça, a gestão da (in)disciplina se configura como missão deste profissional da educação, agora num viés preventivo, colaborativo e multifocal, pois a compreensão de (in)disciplina tira do centro a responsabilidade exclusiva do discente e passa a vislumbrar outros fatores que cooperam como causa e precisam ser trabalhados.

Mesmo com a presença de um sistema que observa, classifica e pune o estudante “mal comportado”, a (in)disciplina agora é abordada por meio de pesquisas de campo, rodas de conversa, em reuniões com a equipe gestora, em palestras com familiares, nos conselhos de classe bimestrais, incluindo também os estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo que a finalidade desse processo de gestão é um processo maior e mais complexo que significa o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, a esfera de servidores da instituição também passa por situações que se apartam daquilo que se espera de um servidor público, como o zelo pela assiduidade e

pontualidade e pelos registros escolares. A formação humana nos IFs também precisa contemplar toda a comunidade escolar, já que o exemplo é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que esta pesquisa atingiu os fins a que se objetivou, que é investigar como os psicólogos gerenciam a indisciplina no IFPB, suas manifestações mais frequentes e quais estratégias vêm sendo implementadas pelos psicólogos para gerir essas manifestações comportamentais.

Entretanto, esta pesquisa apresenta a limitação de não poder abranger quais os resultados da gestão da (in)disciplina pelo psicólogo escolar no desempenho acadêmico dos estudantes, ou seja, analisar a eficácia dessa missão do psicólogo. Igualmente se apresenta a possibilidade de se criar um fórum de debates sobre a gestão da (in)disciplina a nível estadual, como instrumento de monitoramento e avaliação das ações e com a presença de moderador(es) e também com o intuito de manter frequência e assiduidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja melhor assessorado pela assistência estudantil, especialmente pelo psicólogo escolar.

Assim como, surge o desejo de se investigar como os psicólogos escolares dos IFs gerenciam a indisciplina escolar e até mesmo se a ferramenta de discussão pelo *google groups* tem sido utilizada para partilhar experiências sobre a gestão da (in)disciplina.

Vale destacar também que o processo de aprendizagem em equipe é um campo vasto para se pesquisar, já que sem esse procedimento, as ações de uma equipe/organização podem ficar estagnadas, na espera de agentes que possam identificar os processos e metas importantes e atuar para que estas sejam efetivadas. Para tanto investigar os processos de gestão da aprendizagem em equipe se configura como crucial.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARCELÓ, Miguel; GUILLOT, Sergi. **Gestión de proyectos complejos**: una guía para la innovación y el emprendimiento. Madrid: Ediciones Pirámide, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1. ed. de 2016. Lisboa: Edições 70, 2016.

BECK, Judith. **Terapia Cognitiva**: teoria e prática. Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed), 1997.

BERTOLLO-NARDI, Milena. **O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo**: possibilidades e desafios de uma prática. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5901_Tese%20de%20Doutorado%20-%20Milena%20Bertollo%20Nardi.pdf>. Acesso em 30 ago. 2017.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. Disponível em: <<http://livraria.camara.leg.br/ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educac-o-nacional-863.html>>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. **Linha do Tempo** – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. 2016b. Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>. Acesso em 29 jul. 2016.

_____. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília. 24 maio 2016c.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 13ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em 23 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562 p.

_____. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília. 13 jun. 2013b.

_____. Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008. Publicada no **DOU** em 30 de dezembro de 2008, p.1.

BRITO, Suelen Oliveira de; NASCIMENTO, Maria Luciane dos Santos; BRAGA, Amanda. A Indisciplina, as Técnicas Disciplinares e as Formas de Resistência na Instituição Escolar à Luz da Teoria Foucouthiana. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (II CONEDU), 2., Campina Grande. 2015. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Eventos Editora, 2015. ISSN 2358-8829. Disponível em: <www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CASSINS, Ana Maria et al. **Manual de psicologia escolar-educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 21. ed. Disponível em: <<http://www.portal.crppe.org.br/download/157.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para a atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Resolução CFP Nº 013/2007**. Brasília: CFP, 2007.

_____. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **O Psicólogo e a Promoção de Saúde na Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 3, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em 07 jul. 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DOURADO, Érica Tailane Silva et al. Educar para o sentido: uma intervenção prática. In: DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da.; AQUINO, Thiago A. Avellar de. (Orgs.). **Logoterapia e Educação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ENTRE OS MUROS da escola. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. São Paulo: IMOVISION, 2008. 1DVD (128 min).

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1992.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres. **Experiências de Escolarização**: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2011/ana-amalia-gomes-de-barros-torres-faria/view>>. Acesso em 07 jul. 2017.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Clayse Maria. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para a atuação profissional. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília, CFP, 2016. Disponível em: site.cfp.org.br/publicação/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>. Acesso em 07 jul. 2017.

FIZZOTTI, Eugênio. Busca de sentido e/ou cura. In: TERRIN, Aldo Natale (Org.). **Liturgia e Terapia**: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade. São Paulo: Paulinas, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638. Jul. – set., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

FRITZEN, Silvino José. **Janela de Johari**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS (Estado). Ministério Público. **Como Proceder Frente à Indisciplina Escolar** – Cartilha de Orientações. Escola Superior do Ministério Público do Estado de Goiás. Goiânia, 2010.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOBBSAWM, Eric John. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre a história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IBGE, Estados, Paraíba, 2016. Disponível em: <www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pb>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. Censo Demográfico 2010. Disponível em:
www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pb&tema=sensodemog2010_educ. Acesso em 20 dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução n. 246, de 18 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2015a. Disponível em: <http://www.ifpb.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/estatuto-ifpb-2015>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. **Combate à evasão**. 2015b. Disponível em:
<https://editor.ifpb.edu.br/reitoria/noticias/2015/08/combate-a-evasao-escolar>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI** (2015-2019). Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. João Pessoa, PB, 10 dez. 2014a. Disponível em: https://editor.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Regimento do Conselho de Classe – Cursos Técnicos Integrados**. 2014b. Disponível em:
https://editor.ifpb.edu.br/campi/guarabira/arquivos/documentos/Regimento_do_Conselho_de_Classe.pdf/view. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução n. 40, de 06 de maio de 2011**. Convalida a Resolução n. 12/2011 – AR de 25 de fevereiro de 2011 que dispõe sobre a aprovação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2011a. Disponível em: https://editor.ifpb.edu.br/reitoria/assistencia-estudantil/Politica_de_Assistencia_Estudantil_IFPB.pdf. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Regulamento Disciplinar para o Corpo Discente – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio**. 2011b. Disponível em:
<https://editor.ifpb.edu.br/reitoria/pro-reitorias/pre/normas-e-regulamentos/regulamentos-disciplinares/Regulamento%20Disciplinar%20-%20Integrado%20-%20Versao%20final.pdf/view>. Acesso em: 10 jul. 2017.

JORNAL IFPB. Informativo do Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa, Ano 3, n. 9, ago./set., 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cook Fontanella. 6. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. O documento “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar” e a visão do governo paulista sobre o comportamento na escola. **Revista Diálogos**. v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3391/pdf_1>. Acesso em 07 jul. 2017.

MARTINS, Alexandra Isabel da Fonseca. **Perfil da Escola Profissional como uma Organização Aprendente**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos)-Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17507>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

McCHESNEY, Chris; COVEY, Sean; HULING, Jim; MORAES, Bill. **As 4 disciplinas da execução**: garanta o foco nas metas crucialmente importantes. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa em Saúde. 2. ed., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ: Rhucitec-ABRASEL, 1993.

MORAIS, Maria de Fátima. A Pedagogia de Freinet e a Formação da Cidadania. In: MORAIS, Maria de Fátima (Org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MYERS, David. **Introdução à Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: LCT, 1999.

NEWMAN, Kathy et al. Relações entre modelos de pais e comportamentos de risco na saúde do adolescente: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 142-150, Fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692008000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692008000100022>.

NUNES, Getúlio de Souza. A organização como centro nervoso de uma rede em constante metamorfose. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OECD. **New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education**. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. A disciplina na escola está deteriorada? **Pisa em foco**. n. 4. maio, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em 07 jul. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integrare, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em 07 jul. 2017.

PALÁCIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; Palácios, Jesús. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 309-322. (Psicologia Evolutiva, v. 1).

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Herlon da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, vozes, 1998, p. 300-3007.

PARRAT-DAYAN, Silva. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PHELAN, Thomas W.; SCHOUNOUR, Sarah Jane. **1-2-3 mágica para professores: disciplina efetiva em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues; MEDEIROS, Livia Cristina Cortez Lula de. Indisciplina e registros de atendimento escolar em cursos técnicos integrados: infrações e encaminhamentos. In: CHAVES, Elisângela André de Oliveira, et al. (Org.). **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**, Vol. 2 [Livro eletrônico] – Salvador: Pontocom, 2015. Disponível em: <<http://www.editorapontocom.com.br/a/46/Elis%C3%A2ngela-Andr%C3%A9-de-Oliveira-Chaves-et-al.>>. Acesso em 07 jul. 2017.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar; MARQUES, Larissa Carvalho; GOMES, Márcia Maria Costa. Como a Indisciplina em Sala de Aula Interfere no Trabalho Docente. **Revista Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB**. Ano 14, n. 20, dez. 2012. João Pessoa: IFPB, 2012. ISSN: 1517-0306.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Pedro Antônio dos; KIENEN, Nadia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.

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

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 24 nov. 2016.

_____. O Choque Teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2017.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Sobre a Concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em 08 jul. 2017.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval. Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. In: GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; ZICKER, Fábio. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 28. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anielson Barbosa da. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para a iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SINÉSIO, Valéria. Jogos violentos levam jovens à agressividade. **Jornal da Paraíba**, João Pessoa, 20 dez. 2015, Cidades, p.1.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COORPORATIVA DA CAXA SEGUROS. Pesquisa nacional dos fatores determinantes de conhecimentos, atitudes e práticas em DST/aids e Hepatites Virais, entre jovens de 18 a 29 anos. **Juventude, comportamento e DST/AIDS**. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde. Organização Pan Americana de Saúde. 2012. Disponível em: <http://www.caixaseguradora.com.br/institucional/Biblioteca%20de%20Documentos/Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20DSTs%20e%20AIDS/JUVENTUDE_COMPORTAMENTO_E_DST_AIDS.pdf>. Acesso em 07 jul. 2017.

THEOBALD, Irmigard Margarida; SILVA, Ivanete Coimbra da; SILVA, Lucilene Ugalde. A gestão escolar e o desafio da (in)disciplina na escola. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. (Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 141 – 153. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jul. 2017.

VALORE, Luciana Albanese. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia da escola. In: SILVEIRA, Andréa F. et al. (Org.). **Cidadania e Participação Social [on line]**. Rio de Janeiro: Centro Eldstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 105-114. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-11.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Série Idéias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

VICHESSI, Beatriz. O que é indisciplina? **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 226, out. 2009.

VILAR, Felipe. **Campus Campina promove interação entre alunos surdos e ouvintes**. Site do IFPB, 2012. Disponível em: <<https://editor.ifpb.edu.br/campi/campina-grande/noticias/campus-campina-promove-interacao-entre-alunos-surdos-e-ouvintes>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

WRIGHT, Jesse H.; BASCO, Monica R. Basco; THASE, Michael E. **Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental**: um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém** – Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em Valores**: Solução para a Violência e a Indisciplina na Escola. 2014. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <www.2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/juliana_zechi.pdf>. Acesso em 14 jul. 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Mestrando: Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado intitulada “**A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELO PSICÓLOGO ESCOLAR: ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa objetiva investigar como os psicólogos gerenciam a indisciplina no IFPB, suas manifestações mais frequentes e quais estratégias vêm sendo implementadas pelos psicólogos para gerir essas manifestações comportamentais.

Dados de Identificação:

a) Campus onde está lotado b) Exerce alguma função de chefia/direção/coordenação?

Sim ☐ Não ☐ Em caso afirmativo indique a função: _____

1. O que você considera por indisciplina?
2. Quais são as causas da indisciplina?
3. É possível definir dentre os atores educacionais aqueles que são os principais agentes de indisciplina? Qual(Quais)? Justifique sua resposta.
4. Quais são as principais manifestações de indisciplina que você percebe frente à sua atuação no IFPB?
5. Você considera que o Psicólogo deve atuar sobre a indisciplina? Justifique sua resposta.
6. Você atua sobre a indisciplina escolar? Em caso afirmativo, qual a metodologia que você utiliza para gerenciar a indisciplina?
7. Você costuma trocar experiências sobre a gestão da indisciplina? Em caso afirmativo, como ocorre essa troca de experiências? Com que frequência ela ocorre? Com quem/que setor acontece essa troca?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Senhor(a),

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A Gestão da Indisciplina pelo Psicólogo Escolar: estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba” pelo fato de ser Psicólogo Escolar/Educacional em atuação no IFPB. Ela está sendo desenvolvida pelo pesquisador Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues, discente do Curso de Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a contribuição para a elucidação das ações dos Psicólogos Escolares do IFPB sobre a indisciplina escolar, evidenciando as mais efetivas, de modo a possibilitar as trocas de experiências entre estes profissionais sobre o referido tema e como benefícios fornecerá base para a execução de programas e/ou projetos que fomentem o trabalho do Psicólogo Escolar como colaborador do processo de ensino-aprendizagem e da proposta de formação integrada na instituição pesquisada.

Solicitamos sua colaboração para o preenchimento de um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica. A Análise de Conteúdo será o método usado para analisar os dados obtidos por este instrumento. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos e se referem ao constrangimento de divulgação das suas opiniões, contudo o pesquisador protegerá e assegurará a sua privacidade, pois as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e haverá sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome e o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Assim, esta pesquisa está pautada nas normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamentam a pesquisa com seres humanos, a saber: as Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, RG, CPF, abaixo assinado, concordo de livre e espontânea vontade em participar do estudo “A Gestão da Indisciplina pelo Psicólogo Escolar: estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba”, e esclareço que obtive todas as informações necessárias, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Recebi uma cópia deste termo consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Participante

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

ENDEREÇO DE TRABALHO: – IFPB – CAMPUS CAMPINA GRANDE

RUA TRANQUILINO COELHO LEMOS, 671 – DINAMÉRICA CAMPINA GRANDE (PB) - CEP: 58.432-300

FONE: (83)2102-6200/99940-3333 / E-MAIL: KIKOICARO@HOTMAIL.COM

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo