

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “ALUNO PROBLEMA” PARA O COLETIVO ESCOLAR

SOCIAL REPRESENTATIONS OF “STUDENT PROBLEM” FOR SCHOOL COLLECTIVE

Daniara Lorenzoni Salvador¹

Edimara Silva Mattos²

Roseli Inês Poersch³

Lucimaira Cabreira⁴

SALVADOR, D. L.; MATTOS, E. S.; POERSCH, R. I.; CABREIRA, L. As representações sociais do “aluno problema” para o coletivo escolar. *Akrópolis* Umuarama, v. 20, n. 4, p. 259-273, out./dez. 2012.

RESUMO: As representações sociais são fenômenos que circulam, cruzam e cristalizam-se constantemente por meio de uma fala, um gesto ou encontro do cotidiano, e devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Partindo desta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais que os membros de um coletivo escolar possuem sobre o aluno problema. Como objetivo específico, o objetivo foi analisar se essas representações contribuem ou não com o processo de exclusão escolar ou com o processo de produção do fracasso escolar. A pesquisa contou com uma amostra de 07 (sete) profissionais de uma escola municipal da cidade de Cascavel – Pr. A pesquisa de campo compôs-se de investigação empírica com a coleta de dados, mediante a utilização do instrumento de entrevista semiestruturada com questões abertas. O resultado apontou três representações sociais sobre alunos considerados “problema” na escola, sendo elas: problema na família, comportamentos indisciplinados e patologias individuais. A partir dessas representações sociais do aluno problema presentes no contexto escolar, foi possível perceber que os profissionais avaliam como problema, discentes que apresentam problemas comportamentais e não necessariamente dificuldades de aprendizagem e esses se esquivam da responsabilidade dos comportamentos desses alunos considerados problemas, atribuindo a responsabilidade para a família ou para o próprio educando, fazendo-se necessário, portanto, a promoção de novos espaços para que práticas e discursos naturalizados entre os educadores possam ser reavaliados e discutidos, fazendo com que novas informações circulem e deem significados diferentes para estas representações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno-problema, representação social, fracasso escolar. ênero, trabalho e preconceito.

ABSTRACT: The social representations are phenomena that circulate, cross each other and become real constantly through a speech, gesture or through the likely socialization between people. Those phenomena must be understood from their origin context. From this perspective, the general idea of this study was to identify the social representations of the student issue from school community members. In the other hand this study has examined if these representations contribute or not to the scholar exclusion process or with the origin of the scholar failure process. The survey covered a sample of 07 (seven) professionals from a municipal school of Cascavel – Parana - Brazil. The field research consisted of empirical investigation with a data collection using the instrument of semi-structured interview with open questions. The result showed three social representations of students considered “a

¹Acadêmica do 4º ano de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR, Campus Cascavel, Paraná. Contato: Rua Jorge Lacerda, 855. Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: daniarasalvador@gmail.com.

²Acadêmico do 4º ano de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR. Campus Cascavel – Paraná. Contato: Rua Jorge Lacerda, 777. Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: edimaramattos@hotmail.com.

³Acadêmico do 4º ano de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR. Campus Cascavel – Paraná. Contato: Rua São Borja, 391. Quatro Pontes, Paraná. Endereço eletrônico: roseliipoersch@hotmail.com.

⁴Orientadora. Psicóloga. Especialista em Psicologia e saúde e Especialista em Psicopedagogia. Docente do curso de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR, Campus Cascavel, Paraná. Contato: Rua Pernambuco, 2205. Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: lucimaira@unipar.br

problem” at school, namely: family problems, disruptive behaviors and individual pathologies. From these social representations of the student issue that are present in the school context, it was revealed that professionals think as problematic not necessarily those students with learning difficulties but the students with behavior problems as well. Those professionals shirk themselves from the responsibility of these problematic students’ behaviors by assigning that responsibility to their families or yet, to the own student. Therefore, it is necessary to promote new spaces in the intend of discuss and reevaluate ramified practices and speeches among educators. These actions could make circulate a new point of view and it could give a new and different meaning to those social representations.

KEYWORDS: Student-issue; Social representation; school failure.

INTRODUÇÃO

O papel da escola é formar o aluno, sendo esta um ambiente que contribui ou deveria contribuir para a formação de um sujeito psicologicamente saudável, por meio de práticas inclusivas e adequadas à realidade do aluno, porém o campo da Educação não é neutro, diante disso, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar e compreender as representações sociais do coletivo escolar sobre o aluno considerado problema, analisando se essas representações contribuem ou não com o processo de exclusão e produção do fracasso escolar.

A pesquisa de campo, a análise de conteúdo de Laurence Bardin e a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, auxiliaram neste estudo a compreender que as representações sociais são construídas e reconstruídas cotidianamente no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos e essas estão assentadas em conhecimentos do senso comum nos quais a sociedade, os grupos e os indivíduos se guiam para construir e reconstruírem os sentidos de suas ações.

A teoria das representações sociais surgiu na Europa, em 1961, a partir da publicação de *Psychanalyse: son image et son public*, de Serge Moscovici. Oriunda da Psicologia Social, essa teoria dá ênfase aos processos por meio dos quais o conhecimento é construído, transformado e projetado no mundo social.

É relevante estudar e pesquisar sobre as representações sociais do aluno problema, presente no coletivo escolar, pois além de ampliar conhecimentos, também possibilita refletir de

que forma contribuem para a constituição subjetiva do indivíduo, e como elas aparecem nas relações construídas entre aluno e escola.

Os participantes desta pesquisa são profissionais que exercem funções diversas na escola, uma vez que para a identificação das representações sociais, é imprescindível, um estudo realizado com indivíduos que fazem parte deste contexto social.

O presente artigo organiza-se em uma primeira parte, realizando uma revisão bibliográfica sobre a Teoria das Representações Sociais e também uma revisão sobre o processo de inclusão e exclusão no contexto educacional. Em seguida, é apresentada a metodologia utilizada para a coleta de dados e posteriormente são apresentados e discutidos os dados coletados. E por fim, as considerações finais do estudo realizado.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici é considerado o pai da teoria, denominada entre os pesquisadores como a “grande teoria”. Desde os estudos iniciais de Moscovici, em 1961, em sua obra *“A representação social da psicanálise”* o conceito de representação social vem sofrendo inúmeras análises, críticas, leituras e reformulações por diversos pesquisadores. O próprio autor declara que o conceito de representações sociais não está totalmente claro, devido seu conteúdo ser amplo, abrangente e mal definido e também por só fazer sentido ao ser usado concretamente (MOSCOVICI, 2007).

Como alguns conceitos já se tornaram clássicos e outros o complementam, permitindo uma diversidade de compreensões e variabilidade desde os pressupostos teóricos até aplicações em pesquisas de áreas como a sociologia, antropologia e psicologia social. Apresentar-se-á algumas conceituações, construídas ao longo da história da teoria, com o objetivo de oferecer um entendimento do conceito.

As representações sociais se constituem desde muito cedo em nossa vida. Sua consolidação se inicia quando a criança está conhecendo o mundo e dando significado aos objetos e pessoas que estão a sua volta e é por meio da linguagem verbal e não verbal que ela vai significando os acontecimentos, conforme o grupo social a qual pertence lhe mostra. Para Lane (1999),

Se por um lado, os significados atribuídos às palavras são produzidos pela coletividade, no seu processo histórico e no desenvolvimento de sua consciência social, e como tal, se subordinam em leis histórico-sociais, por outro, os significados se processam e se transformam através de atividades e pensamentos de indivíduos concretos e assim se individualizam, se “subjetivam” na medida em que “retornam” para a objetividade sensorial do mundo que os cerca, através das ações que eles desenvolvem concretamente (LANE, 1999, p. 33).

É a partir da convivência em sociedade e por meio das regras definidas pela coletividade que nos constituímos sujeitos, aprendendo a dar e receber diversos significados às coisas, pessoas e objetos, o que nada mais são do que as representações sociais, com este pressuposto, segundo Spink, (1993), inicia-se a “*negociação das relações sociais*”, em que se atua ora como produto, ora como produtor da realidade social a qual se faz parte.

As representações sociais, de acordo com Jodelet (2001), são constituídas a partir de experiências e conhecimento do senso comum, sendo elaboradas e partilhadas pelos sujeitos mediante códigos e interpretações fornecidos pela sociedade, projetando valores e aspirações. Têm orientação prática, organizam-se e dão sentido ao mundo em que um dado conjunto social ou cultural se insere.

É, portanto, por meio da sociedade, da sua interação e relações pessoais, que o sujeito expressa a sua subjetividade. E é também no compartilhar de intersubjetividade, de acordo com Alexandre (2004) que o ser humano obtém a certeza da realidade vivida percebendo a diferença entre a sua realidade e as outras.

Por sua vez, segundo Moscovici (2007), as interações e representações sociais contêm fortes conexões entre si, pois ao serem formadas e repassadas por meio das interações sociais; elas circulam, cruzam e cristalizam-se constantemente por meio de uma fala, um gesto ou encontro do cotidiano. As interações que ocorrem no andamento das conversações possibilitam aos indivíduos e aos grupos tornarem-se mais familiarizados com objetos e ideias incompatíveis, e desse modo conseguem lidar concretamente com eles.

Para Madeira (1991), as representações sociais são fenômenos complexos que ultrapas-

sam a compreensão lógica, organizam-se mediante o saber acerca do real e se estruturam nas relações do homem com este mesmo real, são ao mesmo tempo geradas e adquiridas e não tem caráter preestabelecido e estático, ressaltando que não são os fundamentos, mas sim as interações que contam.

Mesmo com a propensão em valorizar a ciência em detrimento do senso comum, e tratá-las como formas opostas de conhecimento na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961), o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum não se opõem.

De acordo com Spink (2004), há um consenso entre os pesquisadores da área de que elas podem ser apreendidas por métodos utilizados nas pesquisas sociais, como, por exemplo, o discurso, nesse sentido, um dos procedimentos que pode ser usado para seu estudo é a utilização de material discursivo, seja ele induzido por questões, expressas livremente em entrevistas ou produções sociais, como livros, documentos, memórias ou matérias de jornais e revistas.

Ao se usar como base a Teoria das Representações Sociais em estudos e pesquisas, de acordo com Almeida (2006) e Moscovici (2007), é como afirmar que se está buscando a compreensão do pensamento social, que mediante os processos de comunicação oferecem às pessoas códigos para nomear e classificar, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva.

De um modo geral, as representações sociais são formas de enxergar o mundo, e ao mesmo tempo em que são individuais dependem de um contexto sócio-histórico, valorizando-se, de acordo com Spink (2004), a linguagem verbal, as práticas discursivas, o senso comum, os significados e o processo das interações sociais.

Normalmente as representações sociais são permeadas por questões de conflito da própria cultura, Moscovici (2007), cita como exemplo, a tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos direitos humanos do homem e sua negação a grupos distintos dentro da sociedade.

Os indivíduos são seres sociais, e segundo Almeida (2006), as pessoas dividem o mundo com outras e com essas interagem de forma contínua, seja na convergência ou no conflito, essas interações possibilitam enquadrar o sujeito em determinados grupos sociais, ou seja, o próprio juízo prévio é formado na diversidade

dos grupos de pertença social.

A diversidade também retrata a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, onde, segundo Moscovici (2007), as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações, portanto não podem ser tomadas como algo dado, nem podem servir simplesmente como variáveis explicativas.

De acordo com Almeida (2006), os estudos de Moscovici introduzem uma nova compreensão do sujeito social ao declarar que as Representações Sociais por se instituírem como formas de pensar, e sendo compartilhados por diversificados grupos, mediam a interação dos indivíduos sociais com a realidade, os objetos e os fatos sociais. Isto nos remete a pensar numa relação dialética, esta abarca, não só, segundo Minayo (2002, p. 24) “o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais”, o sujeito, portanto, é construído pela realidade, ao mesmo tempo que a constrói, atribui um sentido compartilhado a essa realidade.

Os estudos realizados por Moscovici e demais autores da corrente da Psicologia Social, sobre o conteúdo, sentido e funções assumidas pela representação social como instrumento da avaliação dos grupos sociais, vêm contribuir para a compreensão de como as representações sociais são elaboradas coletivamente a partir da realidade cotidiana.

Partindo dos pressupostos teóricos de Moscovici e Jodelet, existem dois processos envolvidos na formação das representações sociais: ancoragem e objetivação. Esses dois processos são visualizados pelos pesquisadores como base na construção, pelo sujeito, das representações sociais. É importante destacá-los, pois o entendimento das representações torna-se mais significativo.

A ancoragem está relacionada, segundo Jodelet (2001), a forma com que a representação e o seu objeto se introduzem no social, no pensamento já existente e reconhecido, permitindo classificar os objetos/fenômenos, ou seja, como os indivíduos apreendem um objeto ou um conceito que lhe é desconhecido e novo, transportando-o para o seu intelecto e inserindo-o num sistema de pensamento social já existente, fazendo com o novo uma associação, com o que lhe é familiar e conhecido.

Para Jodelet (2001), dois aspectos, nes-

se processo, devem ser ressaltados e estão relacionados com a intervenção do social: a significação e a utilidade que são atribuídas às representações sociais e seu objeto.

A ancoragem escreve Jodelet (2001), é um processo que permite compreender três momentos importantes dentro do fenômeno da representação social. São eles: como a significação é conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social; e como se opera a integração do objeto, da novidade em um sistema de acolhida.

Para Moscovici (2007), o processo de ancoragem envolve normalmente, um juízo de valor, pois quando se nomeia ou classifica alguém, já o fazemos dentro de categorias que historicamente comportam essa dimensão valorativa. Quando algo não se encaixa em um modelo conhecido, os indivíduos forçam-no a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, do contrário não poderia ser decodificado. Esse processo é fundamental na vida cotidiana, porque auxilia no enfrentamento das dificuldades de compreensão ou conceitualização de determinados fenômenos.

A objetivação é o processo pelo qual são materializadas as ideias e os conceitos. Para Moscovici ((2007), a objetivação é uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase palpável, o conceito abstrato, materializando a palavra. O intuito é ligar um conceito com uma imagem. A imagem deixa de ser signo¹ e passa a ser uma cópia da realidade. Os conteúdos mentais dos indivíduos, seus julgamentos e suas ideias são separados e assumem um caráter externo.

Segundo Moscovici, (2007), a objetivação se dá quando o novo conteúdo, que era abstrato, é incorporado ao pensamento, passando a ser concretizado, assumindo uma existência objetiva, tornando familiar aquilo que é desconhecido, classificando e categorizando-o, proporcionando assim, um conforto para o sujeito.

Mediante a da ancoragem e da objetivação, originam-se as representações sociais, e são elas que dão forma e organizam a realidade social. Dessa forma, compreender como acontece o processo de inclusão e exclusão no contexto educacional, remete-se ao estudo das

¹Signo - Significado linguístico - resultado de significado mais significante.

representações sociais. No item seguinte deste artigo serão discutidos os fenômenos da inclusão e da exclusão no contexto escolar.

ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

O processo de inclusão e exclusão na escola leva a reflexão sobre o conceito de produção do fracasso escolar. Uma vez que, entende-se o fracasso como efeito do processo de exclusão, em que não são potencializados espaços que promovam efetivamente a inclusão dos sujeitos.

No Brasil o fenômeno do fracasso escolar, segundo Forgiarini e Silva (2007), emergiu nas últimas décadas do século XX, quando a maioria da população pertencente às classes populares teve acesso à escola.

O direito à escola está garantido em lei, pela Constituição Federal de 1988, reafirmado e regulamentado pela LDB 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Faz-se necessário que, além do direito, também seja garantido a essas crianças sua permanência e sucesso na escola.

O sucesso escolar para Forgiarini e Silva (2007), é a apreensão do conhecimento científico, assim o estudante além de aprender o conteúdo escolar deveria aplicá-lo em seu cotidiano, contribuindo com a melhoria de sua qualidade de vida e dos que com ele convivem, além de atuar criticamente na sociedade.

O fracasso escolar por sua vez, de acordo com Ferreira (1998), está relacionado ao mau desempenho na escola e na compreensão de muitos, como a reprovação, a evasão escolar e a aprovação por conselho de classe com baixo índice de aprendizagem. Este tipo de procedimento é preocupante, pois significa que o aluno estaria reprovado, já que não aprendeu o mínimo necessário para aprovação (FERREIRA, 1998).

Ao discorrer sobre o fracasso escolar no interior da escola pública é preciso levar em consideração o contexto histórico, social, político e cultural em que estiver inserida. Segundo Forgiarini e Silva (2007), os altos índices de evasão e repetência não são recentes, mas um fenômeno observado há pelo menos seis décadas, e pouco tem sido feito para alterá-los.

Ao percorrer a história e observar as pesquisas sobre o fracasso escolar, percebeu-se que as causas, de acordo com Patto (1999),

estiveram inicialmente relacionadas aos fatores genéticos, racionais ou hereditários dos indivíduos. A partir dos anos 70, estas teorias passaram a ser questionadas e um novo discurso se fez presente, as explicações passaram a ser relacionadas à proveniência cultural dos alunos, como as teorias da carência cultural.

Diante da problemática, Patto (1999), buscou na literatura, fundamentos teóricos para contribuir na compreensão desse fenômeno no intuito de analisar junto aos educadores da instituição escolar, as concepções cristalizadas na prática docente no que se refere à compreensão sobre o fracasso escolar e seus determinantes.

São encontradas também pesquisas mais recentes, além das de Patto (1999), como as de Cruz (1997), Machado (2004), Souza, M (2004), Souza, D (2004), Leite et al (1997), discutindo o tema sobre fracasso escolar dentro de um pensamento histórico brasileiro, buscando compreender como se constroem as ideias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e por vezes validados sob um discurso científico. Essas pesquisas demonstram a escola como reprodutora de desigualdades sociais e de dominação e também revelam que no interior dela, assim como na sociedade, surgem contradições que favorecem um encontro de ideias e atitudes que possibilitam aberturas nos discursos e práticas cristalizadas.

Para Patto (1999), o preconceito e a desvalorização perpassam toda a prática escolar, desde as discussões relativas à política educacional às relações habituais entre professores e alunos, predominando ainda os aspectos biológicos, emocionais, culturais e familiares para explicar as causas do fracasso escolar.

Há uma tendência, segundo Patto (1999) e Sirino (2002), em justificar o fracasso escolar à deficiência do aluno na escola, tratando-o como incompetente, sem direito de se expressar, sendo do professor a competência de inculcar-lhe o saber. A não adaptação e não aproveitamento desse saber é considerado como um problema da criança-aluno.

Para Sirino (2002), duas são as consequências no plano pedagógico, decorrentes do papel dominador da escola: a submissão ou a agressividade, essas dificultam a aprendizagem e atingem a autoestima da criança. Com isso, a escola assume uma função estigmatizadora, criando o estereótipo do aluno marginalizado,

que por sua vez é muitas vezes o aluno oriundo das camadas populares.

É, atribuído de acordo com Teixeira (1992), também ao próprio indivíduo marginalizado, a culpa pela sua exclusão. Mediante a fala dos próprios alunos é possível perceber a produção do rótulo de fracassado escolar e os efeitos dessa produção na cristalização do estigma de fracasso em sua subjetividade. São questões permeadas de preconceito, estereótipo, formação de identidade e processos de diferenciação enquanto construção social e cultural.

Como justificativas e rótulos usados pelo senso comum para explicar os altos índices de retenção, exclusão e encaminhamentos de alunos no meio escolar são encontrados, segundo Teixeira (1992): não presta atenção em nada, não aprendia porque tinha algum comprometimento cognitivo, imaturo, vítima de família desestruturada, fome, falta de estímulo, trabalho infantil, dificuldades de aprendizagem entre outros, mascarando o problema da não valorização dos saberes e interesse da criança-aluno.

A partir deste contexto, faz-se necessário refletir também sobre a inclusão, os sentidos atribuídos a esse termo e seu processo de construção. A palavra inclusão traz consigo a dialética, pois só é possível incluir alguém que já tenha sido excluído. Ao longo da história, observa-se a busca por um padrão de normalidade, que de acordo com Pereira (2011), esta contribui com a exclusão de determinadas parcelas da população que não se encaixavam nesse padrão. É possível construir novas sínteses a partir das contribuições de ambas.

Atualmente, existe uma preocupação com a questão da inclusão e vem sendo discutida mundialmente, de acordo com Pasolini (2008), este movimento, prima por uma prática e princípios contra todos os tipos de discriminação, valorizando e respeitando à diversidade. Espera-se que a escola ofereça educação de qualidade para todos os alunos, que adapte estilos e ritmos de aprendizagem, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras do aluno, considerando o contexto sócio-cultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, não se observam práticas ou movimentos evidenciando a não exclusão.

METODOLOGIA

Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 07 (sete) profissionais de uma escola municipal da cidade de Cascavel – Pr, Optou-se pela escolha de um participante de cada função desempenhada para caracterizar e dar representatividade do coletivo escolar, sendo os participantes: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um professor, uma secretária, um bibliotecário, uma zeladora e um guarda patrimonial.

Instrumento

Para a coleta dos dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, que se encontra em anexo (APÊNDICE A), elaborado pelas pesquisadoras, com a finalidade de obter dados para a análise das Representações Sociais.

Segundo Gil (1999), a entrevista define-se como uma técnica em que o pesquisador coloca-se frente ao entrevistado e formula perguntas para obter dados de interesse da pesquisa, largamente utilizada no campo das ciências sociais com o objetivo de diagnóstico e orientação.

Procedimentos

Após a avaliação do Comitê de Ética e sua devida certificação, que encontra-se no anexo A, entrou-se em contato com a responsável pela escola, para obter a permissão da realização da pesquisa. Em seguida, foram contatados os profissionais para participarem da investigação, sendo-lhes explicado o objetivo do estudo, assegurando-lhes o sigilo quanto às suas identidades e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após esses procedimentos, foram realizadas as entrevistas, que aconteceram nas dependências da escola, em espaço reservado e respeitando todos os aspectos éticos que envolvem pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram realizadas durante o horário de expediente da escola e tiveram duração média de 30 minutos. Foram gravadas com a devida autorização do participante e posteriormente transcritas para a análise dos dados. O roteiro de entrevistas utilizado encontra-se no apêndice A.

Análise dos dados

A análise dos dados foi baseada na pesquisa qualitativa, conforme Richardson (1999), refere-se à tentativa de compreender mais detalhadamente os significados e características situacionais, sendo adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Teve como referencial teórico e metodológico a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), e foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) mediante da técnica de categorização.

A análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1997, pág. 42). A referida autora sugere que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve-se produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos e consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O critério de categorização adotado neste trabalho foi o semântico, no qual as categorias foram organizadas por temáticas. Para se chegar à designação das categorias foi realizada primeiramente uma “leitura flutuante” de todas as respostas dadas pelos participantes ao longo do roteiro de entrevistas. Após a leitura, os autores do trabalho deveriam chegar a um consenso com relação ao título que melhor traduzia o significado das respostas. Assim sendo, o título conceitual de cada categoria, somente seria definido no final do procedimento da “leitura flutuante”. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos para dados organizados) não introduz des-

vios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

As representações sociais foram identificadas a partir das categorias de maior frequência.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Caracterização da escola

A escola em que foi realizada a pesquisa foi fundada no ano de 1969. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental do Município de Cascavel, localizada na região sul da cidade. São atendidas 731 (setecentas e trinta e uma) crianças em período integral desde a pré-escola até o quinto ano. O quadro de funcionários é composto atualmente por 79 (setenta e nove) profissionais de diversas áreas.

Analisando as representações sociais

A partir da coleta de dados, foi possível identificar as representações sociais do coletivo escolar sobre o aluno problema. Foi verificada a existência de três representações sociais que norteiam as relações estabelecidas neste ambiente escolar. Conforme descrito na análise dos dados, as representações sociais foram identificadas após a categorização das respostas apresentadas ao longo das entrevistas. Na tabela abaixo segue as frequências das categorias organizadas:

Tabela 1: Categorias analisadas

CATEGORIA	FREQUENCIA
PROBLEMAS NA FAMÍLIA	61
Família desestruturada/ desnorteada	15
Educação que já vem de casa	08
Alguma coisa na família	07
Não é culpa da Escola	07
O problema é na casa dele	06
Sociedade/cultura	05
Falta de exemplo dos pais	03
Perda de valores	03
Família em que ninguém se entende	02

Briga na família	02
Não respeita pai nem mãe	02
Esquiva por parte dos pais	01
COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS	69
Aquele que agride/Fica agredindo	13
Aquele que briga	07
Não quer nada com nada	06
Só quer fazer bagunça	05
Não obedece/Desobedece	04
Fala palavrão	03
Isolamento dos colegas	03
Palhaçinho da turma	03
Não tem disciplina	03
Disputa de poder	03
Aluno maioral	03
Xinga	02
Falta de limites	02
Prejudica o andamento na sala de aula	02
Todo mundo sabe o nome dele/já o conhece	02
Aprende comportamentos de outros colegas	02
Vem para depredar a escola	02
Não participa	02
Pais são chamados várias vezes	02
PATOLOGIAS INDIVIDUAIS	18
Aprendizagem	06
Problemas psicológicos	04
Problemas neurológicos	02
Genética	02
Portador de necessidade especial	01
Fobia	01
Autismo	01
Tem algum transtorno	01

Fonte: Dados coletados em entrevistas

A partir da categorização das informações foram identificadas as representações sociais, sendo elas: *problemas na família, comportamentos indisciplinados e patologias individuais*.

Durante as entrevistas um discurso fez-se ecoar significativamente, e indica a presença da representação social, foi o de que há *problema na família* ou ainda, o problema vem de casa, como se observa nesta frase: *“Então, as causas pra esse aluno chegar até aqui com esse problema, assim são várias, mas a principal que a gente tem percebido é a desagregação da família... (sic)”*. Esta fala não é um caso isolado, ela retrata o discurso que se encontra presente em nosso cotidiano, uma representação social que perpassa o ambiente escolar, resultado de uma construção histórica da família dentro da sociedade.

O termo família desestruturada pressupõe a existência de uma família estruturada, mas que estrutura é essa? A família nuclear, composta por pai, mãe e filhos é um modelo europeu não efetivado completamente no Brasil. Nas falas dos pesquisados, observa-se a preocupação com a falta do modelo de família nuclear *“Eu acho que aqui dentro da escola a gente tem bastante aluno mesmo, de que o pai é separado da mãe, a mãe é separada do pai, pai preso, às vezes, alunos sendo criados pelos avós” (sic)*.

Sequeira (2007), afirma que o Brasil é marcado historicamente pela presença de inúmeros arranjos familiares, isso porque, com a chegada dos Europeus com a missão de colonizar as terras brasileiras, iniciou-se um processo de filiações ilegítimas. Sendo que, os europeus mantinham relações com as índias e negras, no entanto, sem formalizar estas uniões. Legitimavam-se com as brancas vindas do Reino, mantendo então famílias consideradas legítimas e as ilegítimas, que por vezes habitavam o mesmo espaço físico da casa, dando origem a essa variedade de arranjos familiares presentes na sociedade atual.

Esta situação, remete a problematizar o modelo de família nuclear, que tanto se presa na sociedade brasileira e que por vezes nem sempre existiu. E ainda, a falta deste modelo é considerada como causa de fracassos dos membros do grupo familiar.

Associado a esta marca histórica, Sequeira (2007), comenta que o termo família desestruturada, é originado no momento em que o Estado, materializado em seus especialistas (psicólogos, assistentes sociais, médicos) adentraram o espaço da família e avaliaram que ela não era competente para “educar” seus filhos.

Neste momento, surge uma culpabilização da família pelo fracasso de seus membros. Para Passeti (2000, p. 348) a disseminação da ideia da ausência de uma “família estruturada” fez com que o Estado tomasse para si as “tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes, assim, a integração social dos indivíduos, desde a infância passou a ser tarefa do Estado”.

Pode-se observar na fala dos pesquisados, eles alegam que a culpa do aluno ser considerado problema é da família, pois ela não cumpre com sucesso seu papel de educadora/socializadora.

Pavarino (2004) sugere que as representações sociais derivam de ressignificações de conceitos científicos. A autora, ao citar Moscovici (1961), aponta que essa ressignificação possui um fim prático tanto para o indivíduo como para o grupo, pois transformam conceitos abstratos a eles, em conceitos muito mais simples, dando chance de que possam resolver seus problemas e conflitos. Diante dessa constatação é possível afirmar, a representação social de problemas na família é originária na avaliação científica de que existiam famílias consideradas desestruturadas, desta forma se busca nesta representação justificativa para compreender o aluno considerado “problema”.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a função da família na constituição do sujeito e as condições de pertencimento e filiação. A família desempenhava importante função para o bom andamento da vida em sociedade, pois ela é responsável pela socialização do indivíduo, conforme aponta Perrot (1997). De acordo com Sequeira (2007), o que garante a criança uma identidade é o lugar social que ela ocupa. Torna-se uma pessoa a partir da relação com o outro, que lhe dá um nome, garante-lhe rede de filiação e, com isso, a pertença a um grupo social.

No entanto, é primordial pensar que a família se constitui em uma rede de relações que ultrapassam a barreira do privado, ou seja, a família se constitui também por meio do público, conforme aponta Sequeira (2007). Dessa forma, se o grupo familiar não está conseguindo cumprir sua função socializadora, deve-se também repensar quais redes sociais são essas em que a família se insere, ou seja, quais condições sociais estão presentes e colaboram ou não para a família cumprir com êxito sua função enquanto

grupo primário de socialização.

Observa-se que os participantes, avaliam os comportamentos inadequados, apresentados pelos alunos considerados problemas, como reflexo do insucesso da função familiar: “*é a desagregação da família, é ali que começa, a criança já não respeita nem pai, nem mãe e já vem com essa educação de não respeitar o professor, a direção, coordenação, zeladoras*” (sic). No entanto, não se observa a reflexão de que a própria escola, também compõe a rede social que atravessa esta família.

Outra representação social identificada durante as falas dos pesquisados foi de *patologias individuais*. Algumas falas, ilustram claramente a presença desta representação: “*o aluno apresenta problema psicológico e neurológico*” (sic), “*as pessoas não querem entender que ele tem um problema, um transtorno*” (sic), “*esse aluno tem problemas de socialização, parece uma fobia, autismo*” (sic) “*a gente trata ele como normalidade, mas a gente sabe que não é normal*” (sic). Patto (1999), afirma, que a determinação de comportamentos e seus desvios provocaram uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresenta problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como “criança problema”.

Os argumentos apresentados pelos profissionais revelam que o ambiente escolar é permeado de pré-conceito e rótulos sobre os alunos, além da necessidade em diagnosticar aquilo que foge às regras estabelecidas pela escola, ou do padrão social, caracterizando uma percepção funcionalista, um olhar medicalizado de mundo, onde muitas vezes há a transformação do normal em patológico, através dos diagnósticos equivocados. Patto (1999) afirma que há uma tendência de justificar o fracasso escolar à deficiência do aluno na escola, tratando-o como incompetente, e ainda, o preconceito e a desvalorização perpassam toda a prática escolar.

A construção da patologização segundo Collares e Moysés (1996) é de tal forma perversa que rotula de doentes, crianças normais e ocupa espaços nos discursos, criando representações como: “hiperativo”, “agressivo”, “bagunceiro”, “aluno que não quer nada com nada”, além de ser uma forma de julgamento impreciso e sem fundamentação, contribui para o desenvolvimento de estigmas e estereótipos em rela-

ção àquela criança que foge ao modelo utópico de aluno ideal. Complementando a esta ideia Sirino (2002) comenta que a própria escola ocupa uma função estigmatizadora.

Diagnosticar algo estranho ou incomum aos olhos dos seres humanos, de acordo com Collares e Moysés (1996), é necessário para que aquilo que era desconhecido torne-se familiar, uma vez familiar é usado como forma de solucionar o problema, mesmo que os conceitos e critérios sejam vagos e imprecisos. As representações sociais articulam-se e formam a realidade social, produzindo uma cadeia de significados, fazendo com que as pessoas possam “tornar familiar algo não-familiar ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p.54)

Segundo Cagliari (1997, p. 222), “têm sido uma posição muito cômoda da escola, mas que lhe causa grandes danos, em vez de rever sua competência, quando não consegue ensinar certos alunos, procura respostas pseudocientíficas contra a capacidade destes”. Essas respostas equivocadas associadas às restrições que muitas vezes os profissionais desenvolvem no modo de tratar esses alunos podem agravar as manifestações dos comportamentos considerados como inadequados, pois há muita atenção depositada nesse aluno, no sentido de que qualquer movimento é considerado suspeito e ele é retirado da sala de aula, levado à diretoria, colocado de castigo, essa movimentação ocasiona tumulto em sala de aula deixando este aluno suscetível a julgamentos e comentários. Cagliari (1997, p, 222), também afirma que, “remanejar alunos é uma violência contra a criança, uma prova de discriminação da escola”, e julgar um aluno somente através da ótica da escola é uma “estupidez intelectual”.

Para Machado e Proença (2004), o costume existente de realizar avaliações em relação ao outro é a evidência da admissão dos preconceitos sociais. É fácil atribuir o adjetivo hiperativo a um aluno a partir de algum tipo de resposta inadequada que este externaliza. Na escola, ele recebe o rótulo de aluno problema porque é “agressivo”, “briga”, “fala palavrão”, “não abre a boca em sala de aula”, entretanto saindo da escola o que ocorre pode ser diferente. Esse aluno vai jogar futebol, por exemplo, e lá lidera e organiza o time, desenvolve jogadas, tem visão de tempo e espaço, demonstra todas as suas habilidades que são boicotadas. Conforme aponta Machado e Proença (2004), é necessário que

se criem espaços de expressão e comunicação, nos quais o sujeito possa se experimentar em outros espaços sociais, rompendo com o modelo tradicional de avaliação e diagnóstico, que por vezes intensificam práticas de exclusão.

As qualidades e potencialidades destes alunos podem estar ocultas, necessitando de estímulos externos, porém essas são “esquecidas”, enfatizando-se naquilo que o aluno não consegue se adequar seja em atividades, relacionamento com colegas e professores ou comportamentos. No entanto, para Leite (1994, p. 314), “quando se consegue a percepção das qualidades positivas do aluno, impede-se o falseamento da autoapreciação e a deformação das qualidades positivas”.

Outra representação social identificada no decorrer da pesquisa é a de *comportamentos indisciplinados*. Para analisar essa representação social, é fundamental refletir sobre o conceito de disciplina. Estrela (1992) propõe que a disciplina é um conjunto de normas a serem seguidas pelo indivíduo no cotidiano, espera-se que o indivíduo comporte-se de acordo com um padrão socialmente aceito, a indisciplina por sua vez é percebida como desordem, oriunda da quebra das regras estabelecidas pelo grupo.

Souza (2004), afirma que a indisciplina é referida comumente como distúrbio, desvio, como se o natural fosse à disciplina. No entanto, a autora comenta que a transgressão e a agressividade são inerentes ao ser humano e fundamentais para o desenvolvimento, tanto individual como social.

Ao definir, um aluno problema na escola, alguns entrevistados caracterizavam-no como sujeito que apresenta comportamentos indisciplinados, e para esta definição foi apresentado um rol de comportamentos tais como: falar palavrão, xingar, agredir verbal e fisicamente, fazer brincadeiras malvadas com os colegas, querer ser o maioral, aquele que causa medo nas pessoas, faz bagunça em sala de aula, aquele que não tem limites, não gosta que lhe chamem a atenção, o indisciplinado e aquele que destrói materiais. Portanto, há um padrão de comportamento esperado, originando um modelo de certo ou errado. Os comportamentos descritos não cumprem tais padrões de boas condutas, ou seja, não são vistos como disciplinados.

Porém, mais do que avaliar como certo ou errado, é necessário ouvir e compreender a mensagem e perceber o que se encontra por

trás do comportamento de indisciplina. Vasconcellos (1994) afirma a necessidade de conhecer as condições ambientais, familiares, pessoais, cognitivas do sujeito, para que então se possa compreender o comportamento avaliado como indisciplinado. E no caso da indisciplina escolar, o autor ainda aponta a importância de entender o que o professor julga ser ou não uma ação indisciplinar.

Um aspecto que merece ser discutido é a incongruência apresentada nas falas dos pesquisados, pois, mesmo julgando os comportamentos dos alunos como inadequados, reproduzem atitudes semelhantes, como pode ser observado nas falas a seguir: “sou bastante severa”(sic); “eles tem um medo”(sic); “o que eu exijo é respeito”(sic); “exijo que vocês façam o que eu quero na sala de aula”(sic); “eles te testam de um lado, e você testa eles do outro”(sic); “é uma troca para saber quem vence”(sic). De acordo com Garcia (1999), o que se tem é uma incongruência entre os comportamentos, atitudes, relacionamentos, manifestados pela equipe escolar com aqueles esperados pelos alunos.

Souza (2004) levanta uma problematização que vai ao encontro com as reflexões propostas nesta análise. A autora, afirma que por vezes é necessário questionar, se os alunos realmente agredem ou se eles são agredidos? Esta reflexão vai de encontro com as falas mencionadas acima, essas ilustram como os profissionais da escola, também ocupam espaço de agressões na relação com os alunos.

De acordo com essa problematização, faz-se necessário pensar sobre a relação baseada em abuso de poder por parte dos professores e demais membros da escola. Observa-se que existe uma exigência para o aluno fazer o que eles impõem, e tal atitude por vezes se configura como um comportamento de agressão, uma forma de violência. Diante disso La Traille (1996) e Donatelli (2006) comentam que o aluno pode manifestar-se aceitando essas imposições por medo ou alienação ou se revoltando contra esta opressão, quebrando as normas impostas pelo professor, sendo caracterizado pelo coletivo escolar como aluno problema.

Essa representação de aluno problema acaba se cristalizando e o sujeito se apropria dessa como legítima, o que acaba contribuindo para a produção do fracasso escolar, mascarando um sintoma de funcionamento escolar, mantendo a crença de que há algo errado com a

criança e não valorizando os saberes e interesses do aluno, conforme menciona Patto (1999).

Outra questão a ser discutida são as seguintes afirmações: “Futuramente ele vai lá para o Estado, vai ser um problema na escola do Estado, estes alunos muitas vezes vão ser um problema não só para a escola, mas para a sociedade, o que acaba gerando um problema maior futuramente (sic)”. “A gente procura não estar muito em cima dele, pra ele não se criar um adulto que no futuro venha se vingar da gente depois”(sic). “não sabe no futuro né, a gente morre de medo né, vocês veem quanto coisa acontecendo né, a gente procura ser amiga delas pra não correr riscos (sic)”.

As representações para Moscovici (2007, 2007, p. 210) norteiam o cotidiano das pessoas, pois, são por elas que as “coisas” do mundo ganham sentidos, são então “uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante”.

A partir dessa compreensão das representações sociais, é possível afirmar que se cria um imaginário pessimista e cristalizado em relação ao aluno problema, com a ideia de que ele será um “eterno problema sem solução”. Ele vai sair da escola do município como um aluno problema, ingressará em uma escola estadual como um aluno problema e se constituirá futuramente em um delinqüente circulando na sociedade, portanto, nada poderá ser feito, esse é o destino dele. O discurso acima cristaliza qualquer possibilidade de mudança, é como se nada poderia ser feito, não há alternativas, não há nenhum tipo de trabalho capaz de ressignificar a realidade do aluno, é como se esse sujeito fosse algo estanque, determinado pelo destino, erroneamente muitos ainda pensam da mesma forma. Leite (1997, p. 315) afirma que;

se ocorre a acentuação das qualidades indesejáveis, é freqüentemente impossível fugir a elas. Embora fosse um exagero evidente explicar todos os casos de delinqüência através de uma auto-identificação desfavorável, muitos poderiam ser assim explicados: uma vez classificado como delinqüente, o indivíduo não encontra, em si ou nos outros, elementos para buscar outra identificação.

Segundo Freire (1997, p. 64), esta visão

de delinquência remete os sujeitos como “seres fora de, à margem de” e a saída seria a integração destes à “sociedade sadia” de onde se desviaram. Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” a essa sociedade de onde um dia “partiam”, deixando a condição de “seres fora de” para “seres dentro de”.

Porém, Freire (1997, p. 65), diz que estes sujeitos, na verdade, nunca estiveram “fora de” e sempre “dentro de”. “Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. A solução, segundo o autor, não estaria em inteirar-se a uma estrutura, mas em “transformá-la para que possam fazer-se seres para si”.

Ao finalizar esta análise das representações sociais, é possível observar que todas elas cruzam e encontram-se, dando forma para a realidade social, conforme aponta Moscovici (2007). E ainda, elas existem para que os sujeitos possam compreender a realidade que está posta.

Constata-se que o coletivo escolar faz uso das representações sociais, de problemas na família, de patologias individuais, assim como de comportamentos de indisciplinados para justificar a presença de alunos considerados problemas, ou seja, aqueles que não correspondem ao ideal de aluno. E evidencia-se no decorrer da análise que todas as representações indicam “culpados”, seja o próprio aluno ou a família, mas não incluem a participação da escola e das demais instituições sociais.

Outro dado essencial para refletir é a semelhança das falas de todos os participantes, apontando a existência das mesmas representações sociais. Vale lembrar, a pesquisa foi realizada com público diverso, profissionais que ocupam espaços diferenciados dentro da escola, no entanto, todos eles reproduzem os mesmos significados sobre o aluno considerado problema. Reafirmando o que Moscovici (2007) aponta, as representações são originadas a partir das relações sociais, desta forma fazem parte do campo simbólico de todos os componentes deste coletivo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se identificar e compreender quais são as representações sociais originadas em um determinado coletivo

escolar sobre o aluno considerado problema. A partir da coleta e análise dos dados, três representações sociais foram evidenciadas: problemas na família, comportamentos indisciplinados e patologias individuais.

Foi possível perceber como os membros da escola, esquivam-se da responsabilidade dos comportamentos destes alunos considerados problemas. Designando a responsabilidade à família ou ao próprio aluno. Fica visível, que tais representações articulam-se e organizam a realidade social, dando forma para as relações sociais. Conforme Guareschi (2007), as práticas sociais originam-se a partir das relações, desta forma podemos pensar que as práticas no contexto escolar fundam-se na perspectiva de culpabilizar o outro pelo insucesso neste ambiente, negando que um indivíduo se constitua a partir do outro.

Foi possível concluir com este estudo, que os profissionais avaliam como problema, alunos que apresentam problemas comportamentais e não necessariamente dificuldades de aprendizagem.

Outra consideração necessária é que, a partir dessas representações sociais do aluno problema e das formas como se dão as relações neste contexto escolar, produz-se o fracasso escolar. O qual interfere diretamente na vida dos sujeitos, ultrapassando os muros da escola. Diante disso, torna-se essencial que novas práticas sejam efetivadas e promovidos outros espaços para que o sujeito possa vivenciá-los, e não sejam apenas a reprodução de fracasso.

Faz-se necessário romper com o estigma de que fracasso é culpa do aluno ou de sua família, pois existem determinantes institucionais e sociais na produção deste fenômeno, e não somente problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo com as visões psicologizantes ou da carência cultural, que se tornaram comuns nos discursos e práticas entre os educadores e nas políticas oficiais (PATTO, 1999).

Enfim, é necessário a realização de novas problematizações, assim como a circulação de novas informações, pois desta forma novas representações sociais serão reconstruídas e a realidade social passará por transformações. E é de responsabilidade, enquanto profissionais de Psicologia, potencializar espaços de reflexão e consciência, e de mudança em prol de relações mais igualitárias e justas.

Diante da relevância, amplitude e diversidade de possibilidades que o tema permite, sugerem-se também, outros estudos e pesquisas com o aprofundamento da temática. Ao final deste estudo, podemos dizer com certeza, que não somos mais as mesmas, construímos e reconstruímos saberes, percebemos que novos questionamentos e reflexões continuam emergindo, e acreditamos que esta é a dinâmica da ciência, o movimento da própria vida.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://mdh.unitau.br/files/representacoes_sociais_uma_genealogia_do_conceito.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 300 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 222 p.

CAGLIARI, Luiz C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193-224.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; FE-FCM-UNICAMP, 1996. 260 p.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, 1997, v. 8, n.1, p. 91-111. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 jun. 2011.

DONATELLI, Dante. **A vida em família: as novas formas de tirania**. São Paulo: Arx, 2006. 144 p.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed.

Portugal: Porto, 1992. 138 p.

FERREIRA, J. P.; LEITE, N. T. C. Hiperatividade X Indisciplina: contribuições para o cotidiano escolar. 2004. **Psicopedagogia On Line**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=847>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

FORGIARINI, Solange A. B.; SILVA, João C. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. 2007. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/trabalhos.html>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.117-126.

GUARESCHI, P. Relações comunitárias e relações de dominação. In: CAMPOS, R. H. de F. **Psicologia social comunitária: da solidariedade a autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 24-61.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17-44.

LA TRAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 43-78.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer; Linguagem, pensamento e representações Sociais. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**.

São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 32-47.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 301-327.

MACHADO, A. M.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Adriana Marcondes Machado; Marilene Proença. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39-54.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n.171, p. 129-44, 1991. Disponível em: <http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=152654>. Acesso em: 09 maio 2011.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 24.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 444 p.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 347- 351.

PASOLINI, Marcella Simonetti. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/Espírito Santo: construindo um olhar na perspectiva inclusiva**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 449 p.

_____. Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 467 p.

PAVARINO, R. N. Teoria das representações

sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação social. **Comunicação e espaço público**, a. 7, n. 01-02, p. 128, 2004. Disponível em: http://www.fac.unb.br/site/images/stories/Posgraduacao/Revista/Edicoes/2004_revista.pdf. Acesso em: 09 jun. 2011.

PEREIRA, Marilu M. Inclusão escolar: um desafio entre o ideal e o real. **Pedagogo Brasil**, 2011. Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm>. Acesso em: 05 out. 2011.

PERROT, M. **História da vida privada**. Tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily. 6. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1991. p. 91-106.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 327 p.

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: MONTANAR, Erich; FARINA, Anete. **Introdução à psicologia do cotidiano**. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. 166 p.

SIRINO, M. F. **Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno**. 249 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2002/sirino_mf_me_assis.pdf. Acesso em: 09 maio 2011.

SOUZA, B. de P. Professora desesperada procura psicologia para classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-112.

SPINK, M. J. P. **O1 conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 311 p.

TEIXEIRA, M. C. S. Escola: exclusão e representação. Notas para uma reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n 1, p. 20-32, jan./jun. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(IN)**

Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994. 133 p.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “ALUNO PROBLEMA” PARA O COLETIVO ESCOLAR

RESUMEN: Las representaciones sociales son fenómenos de ese círculo, cruz y cristalizar constantemente a través de un discurso, gesto o una reunión de todos los días, y se debe entender desde el contexto de su producción. Desde esta perspectiva, este estudio tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales en general, que los miembros de la comunidad escolar tienen sobre el tema los estudiantes, y como objetivo específico, para examinar si estas representaciones contribuyen a los procesos de exclusión y de la producción del fracaso escolar. La encuesta abarcó una muestra de 07 (siete) profesionales de una escuela municipal de Cascavel - PR. La investigación de campo consistió en la investigación empírica de recopilación de datos, utilizando el instrumento de la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas. El resultado mostró que tres representaciones sociales de los estudiantes considerados “problema” en la escuela, a saber: problemas familiares, comportamientos perturbadores y patologías individuales. A partir de estas representaciones de problemas sociales de los estudiantes presentes en el contexto escolar, se reveló que los profesionales de evaluar un problema, los estudiantes con problemas de conducta y no necesariamente aquellos con dificultades de aprendizaje y eludir la responsabilidad de los comportamientos de estos alumnos consideran problemas por la asignación de responsabilidad para la familia o para su propia educación, por lo que es necesario, por tanto, la promoción de nuevos espacios para las prácticas y los discursos naturalizados entre los educadores puede ser revisado y discutido, por lo que el círculo de la información y tienen un significado diferente para estas representaciones sociales.

PALABRAS CLAVE: Alumno-problema; La representación social; El fracaso escolar.