

INDISCIPLINA: PROVOCAÇÕES À PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Flávio Fernando de Souza, UTP
(Bolsista de Mestrado - CNPQ)

Resumo: Trata-se de um estudo teórico em que se articulam prática pedagógica e formação de professores, com base na análise sobre as implicações advindas dos encontros dos professores com eventos de indisciplina em sala de aula. Este estudo surgiu da necessidade de ampliar a compreensão sobre indisciplina, tendo em vista a mudança na prática pedagógica. O objetivo é evidenciar que a indisciplina, quando entendida como um indicativo de que algo na relação pedagógica – professor/aluno – não está bem, possui um potencial criativo na transformação da prática pedagógica. Parte-se, pois, da análise de referencial teórico sobre a necessidade de mudança de paradigma quanto à compreensão da indisciplina; passando por situar a indisciplina na relação pedagógica professor-aluno, provocando a uma leitura da indisciplina enquanto indicativo e desafio para a reinvenção da prática pedagógica; após o que se confrontam a prática pedagógica e a formação de professores. Conclui-se afirmando a necessidade de se reinventar os programas de formação continuada de professores centrados na investigação da prática pedagógica, tendo como objeto, entre outros, os encontros dos professores com as expressões de indisciplina na sala de aula.

Palavras-chave: Educação; indisciplina escolar; prática pedagógica; formação de professores.

INDISCIPLINE: PROVOCATIONS TO PRACTICE AND FORMATION OF TEACHERS

Abstract: This is a theoretical study that articulates the reflection on teaching practice and formation of teacher, based on analysis of the implication arising from meetings of teachers with events of indiscipline in the classroom. This study arose from the need to expand an understanding of indiscipline, in view of the change in teaching practice. The aim is to show that indiscipline, when understood as an indicative that something in the pedagogical relationship – teacher/student – is not well, has a creative potential in the transformation of the teaching practice. It starts from the theoretical analysis on the need for paradigm shift in the understanding of indiscipline; place through indiscipline in the pedagogical relationship teacher-student, leading to a reading of the indiscipline as an indicative and challenge for the reinvention of teaching practice; after then, confronting the teaching practice and formation of teachers. It is concluded by stating the need to reinvent the programs of continuing formation for teachers, focusing on the research of teaching practice, having as one of its objects the teacher's contact with the expressions of indiscipline in the classroom.

Keywords: Education; indiscipline in schools; teaching practice; formation of teachers.

INTRODUÇÃO

A indisciplina, para além de constituir-se apenas como problema, é um dos grandes desafios, não o único, que se colocam à educação e aos educadores hoje, e que leva ambos a repensarem seus papéis e suas funções (GARCIA, 2008b) e, conseqüentemente, também a própria prática e a relação pedagógica onde esta acontece. Isto porque, quando se trata de sua compreensão conceitual e de sua gênese, conforme Amado¹ (1999, p. 25 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 49) não se está falando “[...] *de um mesmo fenômeno, mas de uma diversidade de fenômenos por detrás de uma mesma designação*”. Assim, projeta-se para um quadro amplo de significados, que envolvem o questionamento sobre os sentidos e modos das relações sociais dentro e fora da escola e, por isso mesmo, é foco de análises teóricas multirreferenciadas, englobando perspectivas teóricas multi e interdisciplinares (ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008b).

Do fato de que a indisciplina, enquanto fenômeno complexo e multifacetado, “[...] *que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, é também um fenômeno essencialmente escolar*” (ESTRELA, 2002, p. 13), se depreende que, para sua análise, se recupere a sua inserção em um contexto intrincado de expressões, representações e estratégias de gestão que acontecem na escola. Portanto, a análise sobre indisciplina escolar em suas representações, expressões e significados, requer uma atitude investigativa que não a reduza a componentes meramente comportamentalistas, unilaterais e culpabilizadores dos alunos, dos professores, das famílias ou da sociedade em geral.

O objetivo deste estudo teórico se configura justamente na ampliação deste horizonte de análise, em que se torna possível considerar sobre a prática pedagógica e a formação de

¹ AMADO, J. S. A indisciplina na escola e na aula: factores pedagógicos e prevenção. In: AFONSO, J. S.; JESUS, S. N. **Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores**. Porto: Asa, 1999, p. 19-37.

professores com base na reflexão sobre as implicações advindas dos encontros dos professores com eventos de indisciplina em sala de aula. Em vista disso, parte-se de uma análise de referencial teórico que sugere a necessidade de mudança de paradigma quanto à compreensão da indisciplina, mudança no olhar, nas concepções e nas atitudes da escola e do professor, que possibilite apreender este fenômeno não apenas como um problema, mas também enquanto desafio para a reinvenção da prática pedagógica. Na sequência, buscando-se evidenciar seu potencial produtivo, apresenta-se a indisciplina como possibilidade de ponderação, um indicativo de que algo na relação pedagógica – professor/aluno – não está bem, o que implica repensar a relação pedagógica e a ação do professor em sala de aula. Em conformidade a isso, no último tópico analisam-se as implicações entre a indisciplina e a formação de professores, apontando para a possibilidade de uma inter-relação fecunda entre estes processos tendo em vista a inovação da prática pedagógica.

INDISCIPLINA E MUDANÇA DE PARADIGMA

Garcia (2008b) aponta que, dada a crescente complexidade das expressões de indisciplina nas escolas, por ser um fenômeno que desconhece fronteiras entre países, desafiando educadores e teóricos de diversas partes do mundo, e também pelo que apontam os estudos sobre uma maior incidência do fenômeno nas últimas décadas, é necessário que se (re)contextualize a própria noção de indisciplina, superando a análise tradicional de viés comportamentalista e unilateral, que entende a indisciplina apenas como problema de comportamento do aluno, para abordagens de ordem sistêmica e complexa.

Como consequência dessa ampliação no horizonte de compreensão do fenômeno da indisciplina – em que se conjugam abordagens sobre as condutas, as atitudes, os modos de socialização, os relacionamentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos - há que se pensar

para além do refinamento das estratégias de controle e de intervenção pós-fato, práticas recorrentes no modelo de escola tradicional, para abordagens mais progressistas e democráticas que visam à prevenção dos quadros de indisciplina.

Em entrevista ao Programa Plug, da Rede Paranaense de Comunicação (RPCTV), Garcia (2010b) afirma que o entendimento da Pedagogia sobre disciplina na escola caminha para a superação do paradigma tradicional em que a disciplina tem a ver com um jeito de ser, de seguimento e obediência a regras impostas, exteriores à relação pedagógica professor e aluno na sala de aula, por um novo paradigma, das pedagogias progressistas a partir do século XX, em que se passa a entender a disciplina como uma conduta dinâmica e de liberdade para a aprendizagem em sala de aula, em ambientes cada vez mais democráticos. Afirma ainda que as escolas que conseguiram superar o paradigma do controle social em direção ao paradigma do desenvolvimento da criança, estão conseguindo melhores resultados, tanto no desenvolvimento moral quanto no cognitivo dos estudantes, porque estão educando para a reflexão, a crítica e a participação, enfim para o desenvolvimento de um profundo senso democrático.

Mas, de que forma a escola pode reinventar-se de tal modo? Na entrevista citada, Garcia (2010b) aponta para uma possibilidade, utilizando-se para sua argumentação do exemplo da escola na Finlândia. Diz que, ao pensarem sobre a necessidade de superar o paradigma tradicional da sala de aula silenciada e ordenada através de rigoroso controle disciplinar, investiram efetivamente na formação dos educadores, que se tornaram excelentes em não se desconectar de seus alunos, reduzindo os índices de insucesso escolar a níveis próximos de zero. Ou seja, os professores foram instrumentalizados para saber lidar com a diversidade em sala de aula, a identificar e trabalhar as diferenças em prol do estabelecimento de novas bases para a relação professor-aluno-conhecimento.

Isto sugere, portanto, ações em várias direções: em direção à compreensão sobre os

alunos que se têm hoje em sala de aula, que se constituem novos sujeitos; em direção ao professor e sua habilitação para atuar nestes novos contextos tão exigentes e diante destes novos sujeitos; e também em direção à revisão de paradigmas, de professores e gestores, sobre os quais se assentam sua compreensão de mundo e das ações e relações na escola hoje. Em decorrência do que é necessário colocar-se em pauta a discussão sobre entendimentos possíveis acerca de indisciplina e sua origem, o que será analisado a seguir com base em uma revisão de literatura pautada nos estudos realizados por Aquino (1996, 2003), Estrela (2002), Amado (2007 e 2009) e Garcia (1999, 2008b e 2010a), em vista de elaborar um pano de fundo para a análise aqui pretendida.

INDISCIPLINA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nos estudos realizados sobre a temática da indisciplina na escola há claras divergências quanto ao entendimento e origem de suas causas, ora privilegiando abordagens explicativas que a destacam como fenômeno externo à escola, em que as dificuldades percebidas nas relações entre professor e aluno seriam como que resultantes ou reflexos de problemas mais amplos de cunho sociológico e/ou psicológico que acontecem na sociedade em geral. Em outros, pelo contrário, se privilegiam abordagens cujo foco é o palco mesmo em que acontecem as relações entre o professor e os alunos e destes entre si, a sala de aula e os outros espaços escolares fora deste. E, há ainda, estudos que focalizam tanto as influências macro quanto microsociais, evidenciando as inter-relações entre influências externas e internas, ou seja, refletidas, mas também produzidas nas relações entre professor e aluno na escola.

Sendo, pois, a escola um sistema aberto, histórico, que interage com seu entorno a todo tempo, absorvida por múltiplas demandas entre as quais se destacam aquelas originadas

pelo processo de democratização do acesso aos novos públicos oriundos das classes populares, é também questionada em suas funções e finalidades. Não imunes a estas inúmeras tensões e desequilíbrios, professores e gestores se veem confrontados com a necessidade de ressignificar papéis, funções, políticas e práticas. Em decorrência do que se vê na escola hoje um amplo movimento de reestruturação interna e complexificação dos tecidos das relações entre seus sujeitos, do que deriva, segundo Aquino (2003, p. 377), “[...] *a ideia recorrente de ‘crise’ da autoridade dos agentes das instituições sociais (mormente os pais e educadores), assim como seus reflexos na autonomia da clientela dessas mesmas instituições*” (grifos do autor). É nesse contexto que a indisciplina situa-se tanto no interior da escola “[...] *como o inimigo número um do educador atual*” (AQUINO, 1996, p. 40), e também como reflexo de seu entorno social e histórico mais amplo.

Dessa inserção da escola no contexto sócio-histórico mais amplo, que lhe dá origem e significado, podemos perceber em seu interior os reflexos dos embates que perpassam estes contextos, entre os quais Estrela (2002, p. 13) destaca “[...] *as desigualdades econômicas e sociais, que crescentemente se têm vindo a agravar gerando fenômenos preocupantes de exclusão social, a erosão da coesão familiar, a crise dos valores e o conflito de gerações*”, em decorrência dos quais a indisciplina tem se apresentado como um dos principais problemas que comprometem a vida escolar, e mais especificamente a relação professor-aluno, que acaba por configurar-se como uma

[...] realidade conflitual em que o poder e a normatividade do professor se manifestam, sobretudo no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicações da aula e na sua regulação e põem em jogo um sistema de representações e expectativas recíprocas que, muitas vezes, geram um grande equívoco de ordem pedagógica com o qual alguns alunos não pactuam levando-os a procurar no grupo de pares o apoio afetivo, a recuperação e afirmação da sua autoestima que a ação pedagógica muitas vezes não favorece e mesmo a procurar formas subversivas de autoridade, ligada à imposição das ‘regras de desordem’ que talvez mais não sejam do que a disciplina da contradisciplina (Ibid., p. 77; grifos do autor).

Por outro lado, esta desordem nas relações pedagógicas é caracterizada por Aquino

(2003, p. 378) com resultante de um contexto cotidiano regido “[...] *por uma espécie de tensão ininterrupta e excludente*”, colocando como principal queixa dos educadores os “[...] *problemas de relacionamento interpessoal em sala de aula*”, dos quais os principais ‘sintomas’ são “[...] *a indisciplina, agressividades, revanchismo e apatia*”, decorrentes, em seu entendimento, da perda da credibilidade entre escola e família.

Tem-se, portanto, com base nestes autores, além das influências macrossociais um confronto interno, situado na relação entre os sujeitos da prática educativa que se apresenta agudizado de um lado pelas manifestações dos alunos, tidas como disruptivas e, de outro, pelas medidas e estratégias tampouco acolhedoras por parte dos educadores, marcadas que são ainda por “[...] *ameaças, represálias, humilhações e banimentos*” (AQUINO, 2003, p. 378). Buscando uma possibilidade síntese entre estas visões, neste artigo tem-se como foco de análise a indisciplina enquanto fenômeno interior à escola e como resultante das interações que acontecem entre o professor e o aluno na sala de aula, sem, contudo, descontextualizá-la de seus condicionamentos externos de ordem sócio-político-econômica e cultural.

Mas, quais as razões para este confronto? Aquino (2003, p. 379) sugere o entendimento das causas da indisciplina a partir de três fontes: a primeira, que a indisciplina resultaria como questionamento ao estatuto e à noção de autoridade docente; a segunda, “[...] *como efeitos do impacto que as novas demandas sociais, advindas do processo de democratização do acesso escolar, vêm causando no processamento das salas de aula*” a partir dos quais se materializam as condutas dos alunos como atípicas, desviantes ou anômalas; e, a terceira, que parte da constatação radical da divergência entre o modelo desejável de aluno e o perfil real deste, a partir dos quais se podem entender os conflitos escolares como sinalizadores da inevitável necessidade de transformar a escola, desde seus programas, tempos, espaços e relações.

Para além de configurações unilaterais, ainda que possíveis, da gênese da indisciplina

em contextos externos à relação concreta professor-aluno, seja em abordagem oriunda da Sociologia – para a qual a indisciplina aparece como reflexo de situações macro, dos conflitos de relações sócio-históricas (a família ou a escola, por exemplo); seja a partir de uma abordagem psicológica/moral – que circunscreve a indisciplina ao âmbito dos problemas de comportamento do aluno (a falta de limites, por exemplo); é preciso dar um passo adiante, para abordagens de cunho pedagógico. Ou seja, para melhor compreensão do fenômeno da indisciplina na escola não a podemos desligar da relação pedagógica professor-aluno, conforme sugerem os estudos de Estrela (2002), Aquino (1996), Amado (2009) e Garcia (2010a). Para estes autores, a relação professor-aluno se torna foco conceitual da análise sobre indisciplina uma vez que “*não é possível conceber a instituição escola como algo além ou aquém da relação concreta entre seus protagonistas*” (AQUINO, 1996, p. 49).

Por relação pedagógica, apoiando-se na acepção proposta por Estrela (2002, p. 36), entende-se “[...] *o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos*”, que em sentido restrito abrange a relação entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. Resultantes, pois, desta interação professor-aluno e aluno-aluno, na escola, entendem-se os conceitos de disciplina e indisciplina, conforme Amado e Freire (2009, capa), como “[...] *associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta que facilitem a integração e a convivência*”. A partir do que estes autores distinguem três níveis em que se traduzem os comportamentos indisciplinados, a saber, como descumprimento das regras necessárias ao adequado desenvolvimento da aula; como perturbação das relações entre aluno-aluno, e como problema na relação professor-aluno.

Por se tratar, portanto, de um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores (internos e externos à escola), também múltiplas abordagens (Psicologia, Sociologia e Pedagogia), dada a sua amplitude conceitual e de expressões na realidade e representações por

parte de seus atores, é que se torna necessário um recorte no enfoque aqui pretendido, localizando a indisciplina no contexto da escola e suas consequências na e para a relação pedagógica, e para o qual será necessário investigar “[...] *que regras e valores estão em causa, que situações contextualizam os incidentes, que fatores intervêm mais diretamente, que finalidades e funções podem desempenhar estes comportamentos, enfim, em que é que eles se traduzem e o que querem traduzir no contexto geral da vida na aula e na escola*” (AMADO², 1999, p. 55 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 46).

A partir deste enfoque pode-se entender a indisciplina como uma expressão bem-vinda, legítima, um indicativo de que algo na relação pedagógica não está bem, e que, conforme Aquino (2003, p. 384), “[...] *estaria sinalizando, que algo, do ponto de vista pedagógico e, mais especificamente, das relações estabelecidas em sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos*”. Nesta perspectiva, as expressões de indisciplina estariam reclamando outros olhares e outras ações por parte de professores e gestores, diante das quais, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias de trabalho, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos professores. Isto porque, conforme Amado (2007, p. 134), já se tem hoje “[...] *alguma evidência de que as percepções dos alunos sobre os ambientes de aprendizagem que eles próprios vivenciam, uma vez investigadas, se tornam úteis no processo educacional e no aperfeiçoamento do professorado*”.

Portanto, em direção contrária a abordagens que culpabilizam unilateralmente o aluno, a família ou a sociedade, ou também somente o professor, o que se propõe é um duplo

² AMADO, J. S. Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. **Psicologia, educação e cultura**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 53-72, 1999.

movimento de mudança, um olhar amplo, fazendo convergir “[...] *a atenção da investigação sobre a escola, a turma, o professor e a sociedade*” (ESTRELA, 2002, p. 103), e ao mesmo tempo um deslocamento da preocupação sobre a indisciplina, antes centrada na “[...] *pessoa desviante, para o processo de imputação do desvio*” (Ibid., p. 87). Ambos os movimentos, apontam para a necessidade de se assumir a escola, o professor, o aluno, a sociedade e o processo de interação pedagógica como foco dos confrontos que acontecem na escola, o que implica, entre outras ações, repensar a relação pedagógica, a ação do professor em sala de aula, a planificação, execução e avaliação da aula, enfim, repensar a escola sua organização e finalidades, bem como o professor, sua ação docente e, por isso mesmo a sua formação continuada, que será objeto de análise no próximo tópico.

INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todas as questões aqui levantadas têm, pelo menos, duas implicações importantes para o campo da formação de professores. A primeira, porque trazem para o debate a necessidade de revisitar as pautas e formas de organização destes programas, ampliando-as e sugerindo como foco a investigação das práticas pedagógicas, e que sejam conduzidos efetivamente de forma coletiva e participativa nas escolas. E, a segunda, porque implicam na possibilidade de uma relação produtiva entre indisciplina, formação docente e inovação da prática pedagógica, pois como afirma Estrela (2002, p. 103), “[...] *o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula*”.

Ao professor, portanto, se reclama reinventar a sua prática de relação com o aluno e com sua aula, tendo a indisciplina como um “*desafio legítimo*” (AQUINO, 2003, p. 384), um fenômeno de aprendizagem que, segundo Garcia, “[...] *se refere às condutas, atitudes, modos*

de socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola” (2008b, p. 370). A partir do que o autor sugere, a professores e gestores, que a indisciplina constitua pauta prioritária dos programas de formação docente, com a função de “[...] *fundamentar a formação pedagógica dos professores para confrontá-la*” (GARCIA, 1999, p. 104), tendo em vista ampliar a cultura disciplinar nas escolas que vise a orientar a organização do ambiente de relações em âmbito escolar e até os próprios objetivos educacionais da instituição. Cabe, portanto, à escola “[...] *desenvolver uma política disciplinar institucional, que especifique estratégias de prevenção e intervenção, tanto em nível da escola como um todo, quanto em nível da sala de aula em particular*” (Ibid., p. 105).

A necessidade de desenvolver uma política institucional, um projeto disciplinar, partilhado e coletivamente construído, baseia-se na constatação de que apesar do quadro grave de incidência de casos de indisciplina nas últimas décadas e do esforço de investigação de diversos teóricos, o que se vê ainda hoje na escola é certa ausência, segundo Garcia, de uma “[...] *cultura disciplinar preventiva, bem como a falta de preparo adequado por parte dos professores para lidar com os distúrbios de sala de aula*” (Ibid., p. 104). Tal afirmação é provocativa no sentido de instigar, professores e gestores, a um processo de (re)pensar a e na escola a sua função, a organização dos seus processos e os balizadores das relações em sala de aula, entre professor e alunos e destes entre si.

Mas, como realizar este processo de (re)pensar a prática no âmbito da escola? Como ensaio de resposta a este questionamento, tomam-se por base os estudos de Amado (2001), Estrela (2002) e Garcia (2008a), segundo os quais se entende que a formação continuada em serviço pode se tornar uma possibilidade de sistematização de um processo de reflexão crítica e orgânica, tendo como foco a própria prática pedagógica e nesta, enquanto objeto os

encontros dos professores com os eventos de indisciplina, que em suas múltiplas expressões, fatores, representações e tentativas de solução têm produzido, como afirma Garcia (2008a, p. 11561), “[...] *diversos tipos de mal estar nas escolas*”, constituindo-se em “[...] *fontes antigas de dilemas, mas também capazes de solicitar dos educadores novas visões, teorias e práticas educacionais*”. E, conseqüente a isso, se constitui também uma provocação e um “[...] *pretexto para refletir sobre as dimensões da competência docente*” (AMADO, 2001, p. 2), com o intuito de apontar para a necessidade de revisão de algumas diretrizes e práticas para a formação docente, continuada em serviço. Tal intenção se justifica, portanto, a partir da constatação de que “*a indisciplina e o insucesso escolar [que, em grande parte, se autoderivam] constituem o conjunto dos problemas mais graves que a escola enfrenta na atualidade nos países industrializados*” (ESTRELA, 2002, p. 109; grifo meu), com conseqüências negativas tanto para os alunos quanto para os professores.

Isto porque, se de um lado a questão da indisciplina tem representado um problema de ordem grave a ser enfrentado pela escola, os sistemas de ensino e diariamente pelos professores em suas aulas; por outro, não “[...] *deixa de ser também um sintoma de que algo vai mal na prática docente*” (AMADO, 2001, p. 15), e pode ser, por conseguinte, tomada enquanto desafio para que se reflita sobre esta mesma prática. Ou seja, estabelece-se assim a necessidade de se repensar a formação de professores que leve em conta esta problemática e sua complexidade “[...] *enquanto estímulo a novas formas de entender e organizar o ensino e a escola, reconhecendo e atendendo aos direitos do aluno, reforçando a visão democrática da relação pedagógica e desenvolvendo uma nova concepção de profissionalismo docente*” (Id.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, considera-se necessário, portanto, colocar a escola e os professores em perspectiva de mudança, para a qual há que se reverem os programas de formação docente que se pautam apenas na instrumentalização técnica e didática e que visam capacitar/dotar os professores de recursos práticos para o enfrentamento baseado na lógica da intervenção e repressão em questões de indisciplina, transformando-se em direção a outro paradigma, baseado na lógica da prevenção (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; GARCIA, 2007, 2008a e 2009), o que pressupõe em lugar de receitas prontas e universais, segundo Estrela (2002, p. 113), “[...] *a instauração de uma atitude investigativa e crítica, para a qual concorrem o desenvolvimento da competência de observação e de algumas técnicas de investigação, que proporcionem ao professor a análise de suas práticas*”.

Aponta-se, deste modo, para uma prática de formação de professores em que se conjuguem a lógica da prevenção e processos de formação em serviço de forma reflexiva, e cujo conteúdo seja a investigação da prática concreta dos professores tendo em vista habilitá-los a ousar novas respostas e “[...] *sugerir diferentes linhas de ação pedagógica, transformar cenários na escola e organizar soluções segundo novas perspectivas educacionais*” (GARCIA, 2008a, p. 11564). Assim, o novo, conforme anunciado, estaria apontando para a mobilização dos professores para ações proativas em relação ao problema/desafio da indisciplina, amparadas em processos de formação, contínuos e compartilhados, de caráter investigativo e reflexivo sobre os fundamentos, modelos e consequências de sua ação pedagógica (ESTRELA, 2002; GARCIA, 2009).

Sendo a escola, “*lugar de transformação*”, o papel dos professores enquanto criadores de “*visões de transformação*” é urgente e importantíssimo. Tais visões, segundo Garcia (2007, não paginado), “[...] *alimentam os professores quando estes são chamados a fazer a diferença e a instaurar o novo na escola, [...], são fonte de um olhar reflexivo, analítico e crítico, e podem inspirar a necessidade de divergir, contestar e até mesmo resistir*”. Os

professores, a partir desse empoderamento propiciado por este novo paradigma para seus processos formativos, participariam da criação e construção do novo, que se distingue de novidade. Suas decisões sobre currículo, relações, avaliações, enfim, todas as formas de sua intervenção pedagógica na sala de aula, podem deste modo lhes possibilitar a qualquer tempo (re)desenhar e (re)definir suas identidades, porque cada vez que se projetam para o futuro e refletem sobre suas práticas, recolocam questões fundamentais como “[...] *o que é ser professor?, ou qual o papel dos professores na formação dos alunos?*” (Id.).

Estas visões de futuro, de transformação, colocam-se no contexto das tensões da mudança, em que o novo aí sempre está à porta, mas também o velho. Então, é preciso experimentar, ainda que momentaneamente, o “[...] *risco do desequilíbrio aproveitando o ‘vento oportuno’ e enfrentando os medos da mudança*” (CORTELLA, 2009; grifos do autor), e romper com o mesmo e projetar o futuro, organizando de tal forma o presente que se lhes permita atuar sobre esse futuro (NÓVOA, 2009, p. 92). Temos, portanto, que revisitar os programas de formação docente em serviço, centrados em uma investigação cuja problemática seja a ação docente, e como objeto, entre outros, “[...] *os encontros dos professores com as expressões de indisciplina em sala de aula*” (GARCIA, 2009, p. 7716), a partir do que se poderá construir um novo estatuto para a docência, de profissionais reflexivos e investigativos.

Ao concluir esta abordagem, pautada que foi não em uma expectativa ingênua, mas sim na esperança, pois conforme Nóvoa, “*a espera é o contrário da esperança, não há uma ‘pedagogia da espera, mas há, como bem explicou Paulo Freire, uma ‘pedagogia da esperança’*” (2009, p. 8; grifos do autor), consideram-se três apontamentos provocativos.

O primeiro, que se refere ao desafio de reinventar modos de ver e agir, na escola, a relação professor-aluno diante das expressões/eventos de indisciplina e seus significados, ou seja, abrir-se para uma atitude de mudança no pensar e no agir, compreendendo a indisciplina

como desafio e pretexto. Enquanto desafio provocador que solicita novas apreensões sobre a prática pedagógica e as relações que daí derivam e neste contexto se (re)inventam. E, enquanto pretexto, como razão para engendrar novos processos de formação de caráter investigativo e reflexivo, com vistas a habilitar os professores para atuarem de forma preventiva em questões de indisciplina em sala de aula, redesenhando as relações e finalidades da escola e do próprio estatuto de docência.

O segundo, com base nos estudos aqui apresentados, entre os quais Garcia (2009, p. 7720), que sugerem que processos mais democráticos de constituição das relações entre professor e aluno em sala de aula são possibilitadores de menor incidência de eventos de indisciplina, e, na convicção de que se vive um tempo de experiências compartilhadas e de que “[...] *entre nossos melhores companheiros estão os próprios pares educadores, bem como os alunos*” (GARCIA, 2007, não paginado), não há que se realizar tudo isso de forma isolada, mas sim através de processos coletivos e compartilhados, na escola.

Enfim, é preciso deixar-se provocar por uma atitude de utopia, o que significa dizer segundo Freire (2001, p. 91), que “[...] *não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização*”. Ou seja, para que se consiga enfrentar as demandas deste contexto da escola na atualidade, marcado, entre outras marcas, pela agudização dos problemas de indisciplina, será preciso permitir-se exercitar a divergência e arriscar responder de outro modo, com outras abordagens, e assim ir além das respostas prontas e repensar o presente projetando-se para o futuro, mas não de forma ingênua e sim com o compromisso de empreender no presente a construção das condições objetivas de concretização de uma escola democrática e que promova a cidadania como exercício cotidiano de participação e de reconhecimento, na inter-relação respeitosa e comprometida entre seus sujeitos, alunos, professores, gestores e comunidades.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. S. A indisciplina e a formação do professor competente. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2001, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2001, p. 1-17.

AMADO, J. S. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. **Arquipélago – Ciências da Educação**, Açores, n. 8, p. 117-142, 2007.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **A(s) indisciplina(s) na escola**: compreender para prevenir. Coimbra: Almedina. 2009.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G.(org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

AQUINO, J. R. G. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 377-385.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

_____. Educar para o mundo de amanhã. In: ENCONTRO TEMÁTICO REGIONALIZADO, 20., 2007, Camboriú. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/Camboriu/Texto%20Joe%20Garcia.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.

_____. Indisciplina e violência nas escolas: questões sobre mudança de paradigma. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008a, p. 11560-11568.

_____. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008b.

_____. Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7713-7723.

_____. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA, 15., 2010, Cachoeira do Sul. **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010a, p. 1-10.

GARCIA, J. A. **Indisciplina**. Entrevistadora: Janine Furtado. Curitiba: Programa Plug, RPCTV, 11 mar. 2010b. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=b960Fp5I8Yw>> Acesso em 30 ago. 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.