

REFLEXÕES SOBRE A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

Deusa Dias Santos *

RESUMO

Além de identificar as causas endógenas e exógenas da indisciplina, à luz de teóricos como Michel Foucault (1994/2000) Kramer (2005) que tratam as relações de poder, e outros que discutem a base psicossocial da indisciplina (Vygotsky) e ainda aqueles que discutem o que têm causado a carência de limites e valores morais por parte dos alunos, resultando na indisciplina nas salas de aula, esse artigo visa também situar a formação docente nesse panorama discutindo de que forma o professor tem encaminhado essa problemática do seu dia-a-dia, visando a resolução dessa questão.

Palavras-Chave: Indisciplina, Limites, Valores, Formação Docente.

RESUMEN

Más allá de identificar las causas endógenas y de los exógenas del indiscipline, a la luz de teóricos como Michel Foucault (1994/2000) Kramer (2005) ese se ocupan de las relaciones que pueden, y otros que discuten la base psicossocial del indiscipline (Vygotsky) y los que discuten lo que han causado a carencia moral de límites y de valores de parte de las pupilas, aún dando por resultado el indiscipline en las salas de clase, este artículo también tienen como objetivo para precisar la formación de enseñanza en esta discusión del panorama de eso que él forma a profesor ha dirigido éste problemático de su día-por-día, teniendo como objetivo la resolución de esta pregunta

Palabra-Llave: Indiscipline límites, valores, formación de enseñanza.

ABSTRACT

Beyond identifying the endogenous and exógenas causes of the indiscipline, to the light of theoreticians as Michel Foucault (1994/2000) Kramer (2005) that they deal with the relations being able, and others that argue the psicossocial base of the indiscipline (Vygotsky) and those that they argue what they have caused the moral lack of limits and values on the part of the pupils, still resulting in the indiscipline in the classrooms, this article also aims at to point out the teaching formation in this panorama arguing of that he forms the professor has directed this problematic one of its day-by-day, aiming at the resolution of this question

Word-Key: Indiscipline, Limits, Values, Teaching Formation

* Deusa Dias Santos é Pedagoga e licenciada em Matemática. Mestre em Educação, Bacharel em Enfermagem, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar Professora do ensino fundamental II da rede municipal de ensino de Gandu-Bahia.

INTRODUÇÃO

O papel do professor na contemporaneidade tem sido amplamente e repetidamente discutido nos meios acadêmicos face às múltiplas atribuições que a profissão atualmente requer, considerando também a imobilização diante das práticas múltiplas, das diversas formas de controle e das determinações que as orientam. Multiplicidade parece ser a palavra chave hoje para entender o que se passa na educação escolar.

A urgência por mudanças de um lado, a precariedade no trabalho e a inconformidade por estar em meio a essa situação tira, por vezes, a visão ao professor que a ideia de um futuro melhor perpassa pela possibilidade dessa variedade de práticas. É justamente essa imposição paradigmática e mudança por todos os lados que empurram os olhares para a reflexão e, principalmente, revisão e efetivação de novas práticas dentro da educação.

Frente à constatação frequente de que os alunos de hoje não são os mesmos, em função do contexto no qual vive, advém também a reflexão de que o professor também não pode ser o mesmo. Assim sendo, o que se tem agora é uma nova realidade que precisa ser conhecida e acolhida em suas especificidades, sem maiores sofrimentos ou estertores.

De acordo com Martins (2005), se pode afirmar que, na contemporaneidade, as novas gerações se apresentam inseridas “em uma realidade própria, com códigos e linguagens específicas que, na maioria das vezes, não guardam relação de identificação com a geração que a antecede” (p.37).Esses códigos são “de difícil interpretação e, na maioria das vezes, traduzem ou escondem especificidades que podem indicar variadas formas de assumir alguma postura frente à cultura dominante, no caso, a dos adultos” (p.37).

A armadilha constante que se antepõe aos docentes talvez seja a vaidade em achar que sua formação já lhe deu respaldo suficiente para lidar com as diversas situações que acontecem na escola. A grande realidade é que o inusitado, o imprevisível e o improvável estão sempre ao largo da educação, deixando-nos sempre em posição de aprendentes. A arrogância do professor tradicional não cabe no professor hodierno.

Entendendo que alguns aspectos da educação precisam e devem ser mantidos, mas seu olhar é para o futuro, pois estamos nela, vivemos dela e para ela, aspectos cotidianos da escola mostram-se desafiante para esse professor que oscila entre o comportamento tradicional e as novas práticas que lhe são cobradas.

São momentos como a indisciplina, em alguns casos congênita, que desafiam todo o cabedal de conhecimento e comportamento do professor frente à necessidade de ação e não reação no contexto.Ela aparece como a expressão mais contundente da oposição juvenil ao poder adulto no ambiente escolar, razão pela qual focalizamos os conflitos

professor-aluno por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar como eles entendem os seus comportamentos de oposição e a que ou a quem este estaria relacionado

Isso porque a indisciplina, além do caráter do mau comportamento, pode estar trazendo como mensagem direta ao professor que: suas aulas são entediadas, seu contexto está ultrapassado, suas informações são desatualizadas, seu vocabulário está obsoleto e em linguagem coloquial ele não está antenado com as necessidades do dia a dia do aluno. Isso gera no mestre uma perplexidade porque no confronto disciplina X indisciplina surge o desrespeito nas relações, o desafio entre os saberes, a provável violência que, por vezes, vai até agressão física e logicamente esse enfrentamento nas relações vai diretamente atingir o aprendizado e rendimento escolar.

CONCEITUANDO DISCIPLINA E INDISCIPLINA

O conceito de indisciplina enquanto oposição à disciplina aparece como a expressão mais contundente da oposição juvenil ao poder adulto no ambiente escolar, razão pela qual focalizamos os conflitos professor-aluno por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar como eles entendem os seus comportamentos de oposição e a que ou a quem estes estariam relacionados.

Dentro da visão de Foucault (1994), nenhum significado seria mais propício para a palavra disciplina quanto o seu respectivo “aquele que segue”, oriundo da palavra discípulo. Além do seguir externo, a um líder, ídolo, existe o seguir interno que é autodisciplina que enfoca o comedido próprio do indivíduo. A disciplina assim é um hábito interno que facilita a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações, é um autodomínio, é a capacidade de utilizar a liberdade pessoal, isto é, a possibilidade de atuar livremente, superando os condicionamentos internos e externos que se apresentam na vida cotidiana

Observa-se então, que a disciplina é comportamento condicionado e condicionante, um comportamento autônomo, escolhido pelo indivíduo que, sendo autônomo, escolhe seguir seus princípios e valores pessoais. Quando se diz aqui escolhido, entenda-se que ninguém nasce disciplinado, aprende a ser disciplinado. Esse seria o ideal de disciplina, enquanto escolha. Porém, percebe-se a sua amplitude quando a vemos como “castigo” na religião e como “qualidade e conduta” no militarismo. No convívio social, seja ele de que forma for, familiar, institucional, ela toma essa outra dimensão.

Segundo Foucault (1994), disciplina agora, é conceituada como “uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano, pelas leis maiores. Ela permite, portanto, nestes locais, o controle do corpo e da alma, isto é, do comportamento integral dos que neles se encontram

e lhes impõe uma relação de docilidade e utilidade.

A indisciplina, muito mais que uma conduta pessoal, é considerada uma conduta social e como tal, sujeita a proliferação em ambientes onde os indivíduos enquanto seres sociais interagem. Para compreendê-la semanticamente, precisa-se entender o que é disciplina enquanto categoria conceitual.

ASPECTOS BIOPSIKOSSOCIAIS DA INDISCIPLINA

As explicações sobre as causas da indisciplina escolar, quase sempre se pautam numa literatura que associa o tema a fatores externos e/ou internos, geralmente, desencadeadores de atos de violência. De uma forma bem resumida, pode-se sugerir que os fatores externos se referem à explicação de ordem socioeconômica, ao agravamento das exclusões sociais, raciais e a desestruturação familiar. Estes fatores, apesar de não condicionantes, seriam a explicação de muitos casos de violência praticados na escola.

No que se refere às variáveis internas, a literatura destaca os seguintes fatores: o desenvolvimento psicossocial, o ambiente, o nível de escolaridade dos estudantes, o sistema de normas e regras, a disciplina do projeto político pedagógico, a quebra dos pactos de convivência, interna, o desrespeito de professores com os alunos e vice-versa, a má qualidade do ensino, a carência de recursos.

Observa-se que estas variáveis se inserem em um conjunto de ações dificuldades e tensões vividas no cotidiano escolar. Essas variantes respondem a fatores internos e externos que serão o alvo desse estudo, na busca de detectar os fatores que implicam na indisciplina escolar e de que forma o professor e a escola atuam para erradicá-la.

Na concepção de formação humana postulada por Vygotsky (1995), percebe-se que os elementos biológicos e psicossociais predispõem o sujeito à disciplina ou não. Esse teórico já afirmava que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está diretamente relacionado com a interação do indivíduo, do seu organismo individual com o seu mundo cultural e que a partir daí, vão aparecer suas funções e atividades psicológicas mais sofisticadas e complexas.

Também afirmava que essas funções, típicas do ser humano, dizem respeito ao controle consciente do comportamento, à ação intencional e à liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Assim sendo, as origens de tais funções devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, numa dada cultura e época. O fundamento psicológico tipicamente humano é social e histórico.

Dentro da abordagem de Vygotsky (1995), para compreender o desenvolvimento de um indivíduo, é preciso significar entendê-lo como membro de uma cultura, com elementos

carregados de significados, e em um processo ininterrupto de criação, recriação e reinterpretação desses elementos.

Os processos ocorridos em diversos níveis no mundo externo é que vão significar a vida do indivíduo, mas é através das relações interpessoais que o indivíduo chega a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento nesse processo e assim acontece a interação do mundo cultural com o mundo subjetivo de cada pessoa. É na força dessas relações que acontecem a produção cultural a qual produz e é produzida simultaneamente pelo sujeito. Nesse processo, a linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento dos significados compartilhados (VYGOTSKI, 2001).

Assim, é possível compreender que, se o homem é membro de uma cultura carregada de significado e, ao mesmo tempo, se constitui nas relações sociais, ou seja, se é através dessas relações interpessoais dos homens que ocorre a internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, então as condutas de disciplina e de indisciplina representam produtos da significação de um determinado grupo cultural e, portanto, estão na dependência das concepções e valores de uma dada cultura (PIROLA, 2009, p. 73).

A respeito disso, Vygotsky (1995) explica que no decorrer do seu desenvolvimento, o indivíduo vai se apropriando das formas de comportamento fornecidas pela cultura, em um processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Desse modo, observa-se que o processo de desenvolvimento do indivíduo se dá de fora para dentro.

Assim, explica Vygotski (1995b, p. 150): “[...] quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social, antes que interna”. Nesse sentido, primeiro, o indivíduo realiza ações externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor de acordo com os significados culturalmente estabelecidos.

Com base nos mecanismos estabelecidos pelo grupo e compreendidos através dos símbolos compartilhados nesse contexto, o indivíduo poderá atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio. Esses processos podem ser de inibição ou desinibição. Este é o processo de formação da personalidade. A personalidade se afirma à medida que o outro a estabelece.

Para definir o que acontece nesse momento, em relação ao funcionamento psicológico do indivíduo, Vygotsky utilizou o conceito de mediação. Nas palavras de Vygotsky (1995b, p. 49): “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros”. Mediação

significa o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. A mediação se dá entre os elementos internos do indivíduo, seus próprios signos e os elementos externos, os instrumentos voltados para os objetos, as coisas.

Segundo o autor, isso torna ainda mais complexa as relações entre o organismo do indivíduo e o meio onde interage. Essas mediações não são fixas, assim como não o é o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1995). Vão sendo experiência das mudanças a partir dos novos muitos estímulos externos que surgem através da vida, deliberando mudanças também no desenvolvimento psíquico do indivíduo. Em um determinado momento, a utilização das marcas externas (uso dos signos) começa a se transformar em processos internos – internalização – através dos sistemas simbólicos presentes na cultura, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. (PINO, 2004,p.764).

O universo simbólico do indivíduo passa a tomar forma a partir do momento em que as representações externas passam a ser, representações mentais que substituem o mundo real: objetos, eventos, situações, permitindo-lhe fazer relações mentais na ausência das próprias coisas – imaginar, fazer planos e ter intenções. Esse universo não é solitário, é compartilhado pelo grupo, possibilitando a comunicação entre eles e o aprimoramento da interação social. Como os sistemas de representação da realidade são socialmente dados, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 1995).

Entende-se aqui em sociogênese, segundo Vygotsky (1995), que o meio de influência do indivíduo sobre si mesmo é o meio de influência sobre os outros e, por sua vez, o meio de influência dos outros é o meio de influência sobre o indivíduo. O que ele é no seu funcionamento psíquico depende das relações sociais estabelecidas na cultura. Para o autor, o homem é ser biológico, mas tem especificidades. Os aspectos que marcam essas especificidades são: a linguagem, a intelectualidade e a abstração, processos esses que se relacionam no homem.

Desse modo, essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da sua espécie. O organismo assimila as influências externas e uma série de formas de conduta de acordo com o desenvolvimento psíquico em que se encontra.

O estudo parcial dessa concepção leva a perguntar em que momento o coletivo cria no indivíduo a predisposição para a indisciplina? Em que momento a indisciplina passa a ser uma linguagem desde que é expressa de forma tão contundente e congênita? Por que a indisciplina passou a ser um mal congênito nos ambientes escolares principalmente?

De acordo com Vasconcelos (1997, p. 252), a indisciplina é um problema que atinge

muitos países e não apenas o Brasil. Exemplos de que a indisciplina é um problema mundial podem ser observados em outros países como na França, onde as gangues estudantis batem nos professores; nas escolas públicas norte-americanas acontecem elevado número de mortes por violência, consequência da indisciplina; na rígida disciplina japonesa que ocasiona suicídios e também a falta de criatividade.

Isso comprova que a indisciplina é um assunto de amplitude e complexidade que ultrapassa os limites territoriais e sociais de nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, como é o caso do Brasil. Ainda para o autor,

As questões indisciplinadas tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar do país e a grande insatisfação decorrente dessas questões tem constituído em causa de abandono e de doenças, principalmente nervosas, do quadro do magistério. As reclamações dos professores, atualmente partindo até mesmo dos professores da pré-escola, é uma tendência que ainda não é generalizada, porém é preocupante e merece nossa reflexão e discussão, uma vez que é causa de repetência, evasão escolar e também constitui consequência de fracasso do planejamento inicial do professor e da escola, além do fato preocupante de tornar a escola local antes de promoção e autonomia, como um local de violência, fracasso e palco do medo (VASCONCELOS, 1997, p. 252).

A escola é um desses espaços, onde a indisciplina é considerada como um dos principais entraves ao processo educativo, fato que se destaca na maioria das instituições de ensino, sendo um fenômeno considerado mundial. Esta dificuldade se constitui em motivo de preocupação para instituições escolares, profissionais da educação, de um modo geral, e os pais que de certa forma parecem assistir atônitos o desenrolar de questões não resolvidas no ambiente doméstico.

O PAPEL DA ESCOLA

A escola moderna nasceu no interior de um programa de socialização das novas gerações, configurado a partir de uma relação social baseada na disciplina. Seu projeto socializador surge a partir da era moderna, onde a organização das instituições escolares impõe uma ordem temporal e espacial específica para a relação intergeracional.

Mesmo com as mudanças ocorridas na transição para a escola contemporânea, ainda prevalece a disciplina conservadora como uma de suas marcas históricas as práticas educativas, ligadas às relações de poder que lhes dão sustentação, embora coexistam. Ao mesmo tempo, culturas de resistência juvenis, que em sua maior parte expressam o gosto pela mudança. Nesse sentido, a experiência das novas gerações com a escola não é simplesmente uma repetição dos modelos relacionais herdados do passado, embora estes possam referenciar suas ações cotidianas nesse espaço institucional.

Cada geração ao entrar na escola enfrenta questões específicas que se ligam, em maior ou menor grau, às alternativas identificadas pelos seus membros para o presente e o futuro, em meio ao contexto societário de pertença ou de referência que alimenta as relações geracionais. Assim cada membro tem de lidar com as relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar, em movimentos de aproximação e de distanciamento em relação às exigências escolares.

Sendo assim, os comportamentos de oposição juvenil podem estar ligados às formas específicas que cada grupo encontra para resistir, para responder aos padrões relacionais hegemônicos na escola e como forma de expressar sua identidade, de chamar a atenção para as necessidades mais significativas definidas pelos seus integrantes.

A palavra disciplina, apesar de seu sentido polissêmico, não tem a ver com comportamento homogêneo ou estereótipos de comportamento. Tem mais a ver com uma conduta que vislumbre a facilitação da aprendizagem. Conhecer as concepções de autoridade e hierarquia que fundamentam a prática de uma escola será essencial para compreender as formas de participação compartilhada que lá se engendram.

Assim, importante entender o conceito de Arendt de que a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si fracassou, para elucidar a diferença desta para as demais formas de poder. Assim, para que haja autoridade, é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas (ARENDR, 1972).

A realidade brasileira, porém, mostra que a tendência centralizadora, autoritária, coercitiva ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional como um todo. A participação, no seu sentido pleno, ainda não constitui prática comum no cotidiano. As iniciativas em termos de formação para debelar esse quadro resvalam em outras estruturas autoritárias e punitivas e coercitivas que dão o tom daquilo que é a cultura brasileira de educação, trabalho e mesmo de democracia.

Nesse sentido, Ortega (2002) ressalta a necessidade da prevenção de atos de indisciplina e condições de violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência. Esse processo implica a mobilização de muitas motivações. E pesquisar os locais onde ocorrem esses embates é papel do professor pesquisador. Entende-se que a prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora a pesquisa deve funcionar de modo a que se possa produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Atualmente, a escola além de ter o desafio de implementar um Projeto Político e Pedagógico forte que agregue família e comunidade de entorno. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores.

A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. Tem também que colocar como pauta de ações o investimento na formação continuada docente como requisito para que a escola além de espaço de aquisição de conhecimento se torne um lócus de convivência saudável e relacionamentos construtivos. Para tanto, há que se aliar um ensino cativante e atualizado, com conteúdos próximos ao concreto do aluno, com a constituição de uma convivência sólida pautada em respeito ao ser humano e respeito a autoridade constituída do professor

O LUGAR DE ESTUDOS SOBRE A INDISCIPLINA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.

A legislação em vigor e os avanços nela contidos pouco tem modificado a situação de professores no Brasil. A educação voltada para uma vertente de educação para o trabalho do que para uma educação para a cidadania, não alcança seus principais sujeitos nem em formação, nem em respeito e muito menos em autonomia.

Atualmente, ocorre uma ressignificação nos estudos e investigações sobre a formação docente, de modo que o

[...] desenvolvimento das competências passa a ser a principal preocupação da formação e os saberes da prática e conhecimentos tácitos assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico (SOARES, 2006, apud MANCEBO, 2007, p. 468).

Isso veio a ocorrer em consonância com as reformas educacionais que passam a priorizar o atendimento dos objetivos requeridos pelo mercado. Assim as pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente. Ou seja,

[...] passamos a ter a afluência das pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, que davam mais destaque ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos no processo educacional do que ao contexto no qual seu trabalho tem curso (MANCEBO, 2006, p. 468).

Nesse contexto de estudos sobre cotidiano, se inclui a indisciplina, grande demanda atual nas escolas. Na ação educativa, percebe-se que o papel do professor vai além da sala de aula, pois ele exerce uma influência positiva sobre os alunos e lhes prepara para a vida.

A presença do educador na vida das crianças e dos jovens e mesmo dos adultos começa com ações de interação e reciprocidade que constituem em si o trabalho da educação. A concepção freireana (1998) busca a inspiração para uma aprendizagem comprometida com as ideias de igualdade, liberdade e justiça, o tripé sobre o qual repousa a formação da cidadania e a palavra é um instrumento de conhecimento dos homens sobre si mesmo e sobre a situação no mundo.

Assim, o educador torna-se uma ponte entre o educando e seu entorno, possibilitando-lhe o estabelecimento de uma relação pedagogicamente qualificada com o mundo natural e humano que o cerca. Infelizmente, a atenção dada ao professor e ao seu trabalho foi degradingando com o tempo e este passou de figura central da educação nos tempos da escola tradicional, à posição marginal atual, onde uma série de demandas sociais e econômicas e por que não dizer também de cunho pessoal fragilizam o ser professor. É preciso então, instrumentalizar esse professor, e isso não pode ser feito fora do serviço, fora do seu trabalho, isso precisa ser feita enfrentando as mazelas do dia-a-dia, capacitando-o a resolver in loco, aquilo tudo que o fragiliza profissionalmente.

Nóvoa (1992) propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Assim, considera três aspectos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Quanto ao desenvolvimento pessoal, que seria o produzir a vida do professor, o autor destaca a necessidade de uma interação entre os saberes adquiridos e a própria experiência de vida do professor a serem consideradas, ambas como construtores de sua aprendizagem e, portanto, ambas passíveis de igual valorização.

Na produção de sua profissão docente, o autor propõe que o professor deve ser responsável pela produção do seu próprio conhecimento, desde a atuação como agente na implementação das políticas educacionais, como também quanto gerente desse conhecimento que deve ser construção de uma prática reflexiva e direcionada para a atuação no espaço hoje múltiplo e plural que é a escola.

Por fim, munido das experiências adquiridas, as produzidas em serviço e orientado por uma visão política e ampliada do processo, esse professor vai produzir a escola que ao mesmo tempo em que terreno onde os saberes se processam e se formam, configura-se em

terreno, onde os caminhos são questionados, polemizados, refletidos, reestruturados e refeitos. Sendo assim o fim e o próprio processo.

O perfil do aluno se modifica como se modifica o perfil da sociedade. Certamente, a velocidade dessas mudanças fazem com que a criança de hoje não aprenda da mesma forma que a de 20 anos atrás. Esse aluno que é um ser novo, em todos os aspectos falando, em seu estado biológico, em seu estado de recepção intelectual e cultural, portanto, um aprendiz em potencial, ávido de novidades que a própria dinâmica atual supõe.

Um mundo dinâmico, que se renova, repagina-se, com uma velocidade que ninguém ousa supor acompanhar e com uma riqueza de sons e visões que seduz a todos. Mas que por isso mesmo, precisa ser melhor orientado, melhor trabalhado e melhor cuidado. O mundo abre-se em informações e possibilidades, mas essas por vezes são um terreno inseguro e perigoso.

Autores como Perrenoud (2001), Nóvoa (2000), remetem a discussão sobre a prática reflexiva e a participação crítica como orientações prioritárias na formação de professores. É nesse sentido que a escola e os professores não podem ficar imóveis a esses contextos sociais em transformação. Precisam discutir, definir e não apenas aceitar e incorporar.

De acordo com Perrenoud (2002)

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002, p.13)

As explicações teóricas sobre indisciplina repousavam sobre uma crítica ao sistema educacional, compreendido como um “aparelho” reproduzidor das desigualdades socioeconômicas (BOURDIEU E PASSERON, 1970), sendo as tensões e os conflitos existentes no universo escolar determinados pelos conflitos sociais mais gerais. Esses dois teóricos defendem a ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois é a cultura da classe dominante.

A escola, ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. Focalizando o espaço intraescolar, se observa que, no mínimo, duas culturas confrontam-se no cotidiano: de um lado, a cultura erudita e etnocêntrica, veiculada nos conteúdos programáticos e identificada com as camadas dominantes da população; por

outro. O professor em meio a esses confrontos é o profissional que precisa estar instrumentalizado para um refazer-se diário na prática pedagógica e considerando todas as intervenções, situações e personagens envolvidos no processo.

Atualmente, tornou-se mais eficaz a representação do professor como um profissional que trabalha com certa autonomia. Esta representação, no entanto, é forçada por inúmeros processos sociais e concepções variadas de profissionalismo. Porém no sistema de ensino atual apesar de todas as iniciativas se voltarem para a necessidade da formação contínua do professor, parece ainda haver uma distância entre os planos e projetos elaborados, o alcance desses ao professor e uma distância ainda maior para a aplicabilidade na sala de aula dos conceitos adquiridos em formação.

Mas como fazer a diferença metodologicamente frente ao currículo imposto e ao currículo oculto? Como fazer para que o aluno deixe de ser um mero receptor de conteúdos prontos e esquematizados e passe a ser coautor de sua educação? Como enfrentar esses gatilhos, a exemplo da indisciplina que permeiam o dia-a-dia desafiando todo o arcabouço teórico adquirido frente a situações cada vez mais inusitadas e aterrorizantes por vezes descambando na violência? A reforma exige professores para ensinar um currículo mais exigente a um grupo mais diversificado de estudantes que vêm para a escola com interesse, motivações e experiências de vida, muitas vezes muito diferentes daquelas expectativas de seus professores

No que diz respeito à formação de professores a LDB diz, em seu artigo 62, afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996, art.62).

Essa disposição da lei só vem ser ativada agora quando a proposta do Pacto PNAIC propõe associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Esses programas estão sendo desenvolvidos em alguns estados, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais desenvolvendo programas de formação continuada de professores em diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Com ênfase especial na alfabetização e no ensino da língua, o pacto orienta discussões no sentido de buscar garantir a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

(DES)ENCONTROS ENTRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA PRÁXIS

A proposta de uma formação em serviço, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, desenvolvida a partir de experiências parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram reflexão, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha.” (GIOVANI,2003, p. 213). Assim, pensar em formação continuada nos remete a tratar da formação dos professores no espaço escolar, bem como à necessidade de reflexão desses profissionais. E falar de professores reflexivos é imaginar que, apesar de existirem certas atitudes pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores precisam dominar para concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, Giovani (2003) reconhece que aprendizagens profissionais não são somente um resultado da situação de trabalho e do exercício da profissão. Ela destaca alguns elementos essenciais que precisam estar presentes na formação dos educadores: a) Intencionalidade do processo, b) Produção do conhecimento, c) A dimensão coletiva, d) Caráter prospectivo, e) Pensar simultaneamente a formação dos professores e gestão da escola, f) Aprendizagens e mudanças também para escola, g) Trabalhar sobre a forma de projetos.

De acordo com Ferreira e Leal (2010), nem sempre participação e/ou realização das formações depende do sujeito. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, ou seja, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho, às vezes é forçada pelas circunstâncias e mesmo pela instituição que imbuída em um discurso com interesses diversos obriga o professor a participar de programas de estudo visando esse desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. A falta de opção em escolher ou não participar desses programas pode ter consequências como baixa produtividade, desinteresse a não utilização das estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as instituições responsáveis pela sua formação.

Outro agravante é que, por vezes, diante das variadas funções que a escola pública assume, o professor tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de reificação, de perda de identidade profissional, de desinteresse pelo ato de ensinar.

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano.

Entende-se assim que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/contéudos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

Segundo Giroux (1997), existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Pérez Gómez (1999) afirma que a reflexão é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. Ainda defende a ideia de que o trabalho docente é intelectual, trabalho que une a teoria na prática e não simplesmente técnico ou instrumental, trabalho cujo o desempenho é extremamente tecnicista, argumentando-se que, se nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, “[...] destacamos a essência do que significa entender os professores como intelectuais transformadores.” (GIROUX, 1997, p.167)

Quando se fala em reflexão, Isabel Alarcão (2004) alerta para o conteúdo dessa terminologia e o indiscrimina do uso desse conceito. Segundo ela, é preciso estar atento sobre as atividades de formação de professores que se servem indevidamente do conceito. Geralmente, segundo Alarcão (2004), os autores estabelecem três níveis distintos de

análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica. O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc.). O segundo implica o planejamento e a reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático (inclusão do conhecimento prático). Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais. Esse nível de reflexão é necessário para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo, assim como a própria ação pedagógica.

Nesse sentido, Ortega (2002) ressalta a necessidade da prevenção de atos de indisciplina e condições de violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência. Este processo implica a mobilização de muitas motivações. Assim, a educação de emoções, sentimentos e valores não pode ser um simples esquema no processo, mas a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias para permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento dos seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo (ORTEGA, 2002, p. 209)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater a indisciplina, portanto, exige pensar além das fórmulas mágicas exige mudar hábitos, rever posturas, ressignificar experiências, refletir sobre as práticas, resgatar, reafirmar e/ou atualizar seus valores e, numa abordagem que tem um toque psicanalítico, colocar-se como parte da questão. O essencial é chegar às verdadeiras causas, que incluem enxergar o que a escola está oferecendo a todos os alunos para fazer com que a indisciplina deixe de ser esse enorme fantasma que assombra nossas salas de aula e se torne o que de fato é: uma manifestação natural das crianças e jovens, que pode e deve ser controlada.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982 (publicado originalmente em 1970).

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (2ª ed., R. Ramalhete, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. 1994

_____. **Microfísica do Poder**. 15ª ed. Graal - RJ, 2000.

GIOVANI, L.M. **O ambiente escolar e ações de formação continuada**. In: CHAVES, S.M e TIBALI E. F. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores** –diferentes olhares. Goiânia: Alternativa, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANCEBO, Deise. **Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização**. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, V. **A prática de valores na escola**. In: **Diálogo, Revista de Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, nº 37, fevereiro/2005.

NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores** (org) Porto: Porto Editora, 1995. NUNES, Célia M. F. **Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In **Educação e Sociedade** v.22 n. 74. Campinas, 2001.

ORTEGA, R.; DEL REY, R; GOMES, P. **Estratégias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo**. Madrid: Cruz Roja Juventud, PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, p. 763-785, 2007.

_____. **Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural**. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas** / Sandra Mara Fulco Pirola – Piracicaba, 2009 155 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós- Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba.

VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia Dialética-Libertadora de Construção do Conhecimento em Sala de Aula** (Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 2). São Paulo, Libertad. 1991.

_____. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.** Série Ideias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

_____. **Disciplina: construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola.** 7.ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente.**São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1996XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2002.